



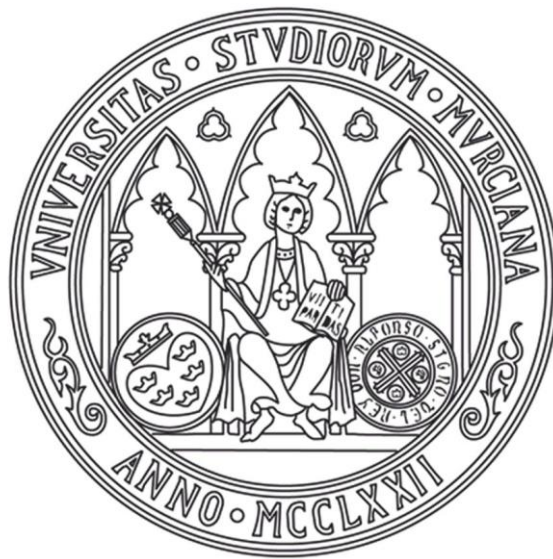
UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Evaluación y Mejora de la Facilitación Docente para la Participación Familiar en los Centros Educativos

D^a Begoña Galián Nicolás

2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Evaluación y mejora de la facilitación docente para la participación familiar en los centros educativos

Directoras:

Dra. Dña. María Paz García Sanz

Dra. Dña. M^a Ángeles Hernández Prados

Tutora:

Dra. Dña. María Paz García Sanz

Presentada por:

Dña. Begoña Galián Nicolás

Murcia, 2021

AGRADECIMIENTOS

El largo proceso de elaboración de esta tesis doctoral lleva consigo aprendizajes y vivencias que no son fáciles de transmitir. Son muchas las personas que me han acompañado y han aportado de una forma u otra para que esto sea una realidad y es de agradecer.

Nada de esto hubiese ocurrido sin M^a Paz, mi mentora ahora y siempre. Gracias por animarme a estudiar Pedagogía y por plantar en mí la semilla de la investigación, la evaluación y la calidad. Has sido y serás una luz, guía y un gran apoyo académico y personal. Gracias por verme siempre capaz, por respetar mis tiempos, por confiar en mí y por no dejar de motivarme.

Gracias M^a Ángeles por ser un torbellino de energía, una mente privilegiada e imparable. Tu capacidad de crear no tiene límites. Gracias por tu paciencia, por tu sensibilidad y tu disponibilidad.

Este estudio forma parte de algo mucho más grande, el proyecto del grupo de investigación Compartimos Educación. Equipo, me habéis mostrado que se puede trabajar de forma distinta y generosa. Gracias a vosotros creo y confío en que las cosas pueden cambiar y que desde la universidad tenemos un papel fundamental de transferencia. Esta tesis es producto también de vuestro trabajo y espero haberlo reflejado.

Dentro de esta vivencia he podido ir a Colombia. Zulema, gracias por abrirme los ojos a un mundo nuevo, enseñarme y acogerme con tanto amor. Amenazo con volver.

Quiero dar mi más sincero agradecimiento a los centros educativos y docentes que han participado en la investigación, desde el equipo os hemos guiado, pero los resultados son gracias a vosotros y este es solo el principio.

El ámbito académico no es fácil de comprender. Es importante para mí reconocer el esfuerzo que ha hecho mi familia, mis padres, mis hermanos, por entender que los resultados aquí son a largo plazo. Gracias por apoyarme pacientemente y darme todas las facilidades posibles para lograrlo.

A mi amiga y compañera Eme. Siempre ahí, de forma directa e indirecta sumas. Gracias por enseñarme a sacar mi “yo” que más me cuesta. Tengo mucho que aprender de ti.

Gracias a mis amigos, no sé qué haría sin vosotros. Me habéis demostrado que sabéis estar. Gracias por la empatía, por aguantar mis cambios de humor y por el apoyo que me habéis dado siempre.

Hacer la tesis doctoral ha sido un proceso largo, duro y exigente a todos los niveles, donde he encontrado mis fortalezas y debilidades. El esfuerzo tiene su recompensa y toca seguir creciendo. Me he demostrado que soy capaz.

RESUMEN

La participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es un derecho que democratiza la educación y aporta numerosos beneficios a la comunidad educativa en su conjunto. Dadas las diversas vías de implicación que tienen los padres y madres a su alcance y las características diferenciadoras de cada familia, aparecen varios tipos de perfiles a la hora de formar parte en los centros educativos. Ciertamente, no todas las familias conocen cómo colaborar a nivel educativo de forma adecuada, pero esta participación resulta relevante para mejorar la calidad y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado, como mediador entre el centro educativo y las familias, debe centrar su labor en motivarlas para que se involucren activamente desde todas las dimensiones que integran la participación familiar, pese a la simbólica o nula capacitación que reciben los docentes para mejorar su relación, y orientarles en dicha participación. A coalición con lo señalado, el objetivo de esta tesis doctoral es evaluar y mejorar el fomento que los docentes hacen de la participación educativa de las familias. Para ello se ha partido del profesorado de Torre Pacheco (España) y Manizales (Colombia) para detectar las necesidades formativas que presentan y diseñar y aplicar proyectos de intervención contextualizados en cada centro educativo.

En esta primera fase de la investigación, los resultados señalan que las dimensiones relacionadas con la implicación desde fuera del centro son las más fomentadas, mientras que aquellas que suponen una colaboración más estrecha con la institución son las menos impulsadas y conllevan una mayor necesidad formativa, siendo la situación descrita similar en los dos contextos estudiados. Se han detectado diferencias en la facilitación docente para la participación familiar en función de las características del profesorado. Esto ha permitido establecer dos perfiles de docentes en cuanto al fomento de la participación de las familias, lo que resulta interesante de cara al diseño formativo.

En esta investigación se ha dado respuesta a las necesidades desarrollando proyectos formativos contextualizados y de duración extendida, que han sido aplicados mediante un enfoque de investigación-acción colaborativo, con una metodología de coformación entre docentes y familias, donde sendos colectivos han trabajado cooperativamente. Los resultados, aunque diferentes entre los centros, suponen una mejora de la participación de

las familias en las instituciones educativas, teniendo efectos muy positivos en el clima de los centros participantes.

En éxito de esta tesis doctoral, que se enmarca en un proyecto I+D+I del equipo Compartimos Educación, si bien se centra en el papel del profesorado en el fomento de la participación familiar, tiene en cuenta el contexto ecológico e implica a toda la comunidad educativa. Los resultados animan a ampliar las áreas de estudio y motivar a más instituciones a que se animen a incluir a las familias como agentes colaboradores.

Palabras clave: Relación familia-escuela; formación del profesorado; participación familiar; formación continua; proyecto de intervención; docente; familia.

ABSTRACT:

Participation of families in the education of their children is a right that democratizes education and brings numerous benefits to the educational community as a whole. Given the different ways of involvement that parents have at their disposal and the differentiating characteristics of each family, there are several types of profiles when it comes to taking part in educational centers. Although not all families know how to collaborate at the educational level in an adequate manner, this participation is relevant to improve the quality and results of the teaching and learning process.

Teachers, as mediators between the educational center and families, should focus their work on motivating them to become actively involved in all of the dimensions that make up family participation, in spite of the symbolic or non-existent training that teachers receive to improve their relationship, and guide them in this participation. In coalition with the above, the objective of this doctoral thesis is to evaluate and improve teachers' promotion of the educational participation of families. For this purpose, teachers from Torre Pacheco (Spain) and Manizales (Colombia) were approached to detect their training needs and to design and implement contextualized intervention projects in each school.

In the first phase of the research, the results indicate that the dimensions related to involvement from outside the center are the most promoted, while those involving closer collaboration with the institution are the least promoted and demand a greater need for training. The situation described above is similar in the two contexts studied. Differences have been detected in the teaching facilitation of family participation depending on the characteristics of the teaching staff. In turn, these differences have made it possible to

establish two profiles of teachers in terms of promoting family participation, which is of great value for training design.

In the present research project we have responded to the previously detected needs by developing contextualized training projects of extended duration, which have been applied through a collaborative action-research approach, with a methodology of co-training between teachers and families in which both groups have worked cooperatively. The results, although different among the centers, imply an improvement in the participation of families in the educational institutions, with very positive effects on the climate of the participating centers.

The success of this doctoral thesis, which is part of an R+D+I project of the Compartimos Educación team, although it focuses on the role of teachers in promoting family participation, it also takes into account the ecological context and involves the entire educational community. The results encourage expanding the areas of study and motivating more institutions to include families as collaborating agents.

Key words: Family-school relationship; teacher training; family participation; continuous training; intervention project; teacher; family.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT:.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO.....	7
1. CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS TEÓRICOS DE LA PARTICIPACIÓN	7
1.1. Concepto de participación	8
1.1.1 El valor de la participación en la sociedad	9
1.1.2. La participación en los centros escolares como valor en la sociedad	14
1.2. Principios teóricos de la participación escolar	18
1.2.1. La participación como derecho	20
1.2.2. Escuelas inclusivas y democratización de los centros educativos	30
1.2.3. Teoría de la calidad educativa.....	36
1.2.4. Planteamiento ético de la participación escolar	42
1.3. Vías de participación en los centros escolares.....	48
1.3.1. Vías de participación del alumnado	49
1.3.2. Vías de participación docente	55
1.3.3. Vías de participación de las familias.....	61
1.3.4. Vías de participación del modelo del equipo de investigación Compartimos Educación	73
1.4. Ventajas e inconvenientes de la participación familiar en la educación	97
2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO ESCOLAR.....	102
2.1. Actitudes del docente hacia la participación de las familias.....	103
2.2. La facilitación de la participación familiar como competencia docente.....	107
2.3. Formación docente centrada en la participación familiar	112
2.3.1. Formación inicial	113
2.3.2. Formación continua	116
2.3.3. Modelo de coformación familia-docentes.....	119
3. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE	122
3.1 Delimitación conceptual de la evaluación.....	123
3.2. La evaluación de programas educativos	128
3.3. El Ciclo de Intervención Socioeducativa.....	130
3.3.1. Evaluación de necesidades.....	132

3.3.2. Evaluación inicial	132
3.3.3. Evaluación formativa.....	134
3.3.4. Evaluación sumativa.....	135
3.3.5. Metaevaluación.....	136
ESTUDIO EMPÍRICO.....	141
4. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	141
4.1. Problemas de investigación	141
4.2. Objetivos de investigación	141
4.2.1. Objetivo general.....	141
4.2.2. Objetivos específicos.....	142
5. MÉTODO.....	142
5.1. Participantes.....	144
5.1.1. Docentes españoles	144
5.1.2. Docentes colombianos	147
5.2. Instrumentos de recogida de información.....	151
5.2.1. Instrumentos de evaluación de necesidades	151
5.2.2. Instrumentos de evaluación inicial	155
5.2.3. Instrumentos de evaluación formativa	156
5.2.4. Instrumentos de evaluación sumativa	158
5.3. Procedimiento	158
5.4. Técnicas de análisis de datos	163
5.5. Planteamientos éticos de la investigación	165
6. RESULTADOS.....	167
6.1. Analizar las necesidades de formación docente para la mejora de la participación familiar en el proceso educativo del alumnado.....	167
6.1.1. Facilitación docente de la comunicación de las familias con el centro.....	167
6.1.2. Facilitación docente de la participación de las familias en actividades del centro.	168
6.1.3. Facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo.....	169
6.1.4. Facilitación docente para la implicación desde el hogar de las familias en la educación de los hijos	170
6.1.5. Facilitación docente de la implicación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y en el Consejo Escolar	171
6.1.6. Facilitación docente para la participación de las familias en actividades comunitarias	173

6.1.7. Facilitación docente de la Formación de las familias. Formación del profesorado	175
6.1.8. Intención de formación docente para el fomento de la participación familiar	176
6.2. Averiguar la existencia de significación estadística y tamaño del efecto respecto a la facilitación docente de la participación familiar, en función de variables sociodemográficas del profesorado	176
6.2.1. Significación estadística en la facilitación docente para la comunicación de las familias con el centro	177
6.2.2. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la comunicación de las familias con el centro	180
6.2.3. Significación estadística en la facilitación docente para la participación de las familias en actividades del centro	182
6.2.4. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la participación familiar en las actividades del centro	184
6.2.5. Significación estadística en la Facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo	185
6.2.6. Tamaño del efecto en la facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro	187
6.2.7. Significación estadística en la facilitación docente para la implicación desde el hogar de las familias en la educación de los hijos	187
6.2.8. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar	189
6.2.9. Significación estadística en la facilitación docente de la implicación de las familias en la AMPA y en el Consejo Escolar	190
6.2.10. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la implicación familiar en la AMPA y en el Consejo Escolar	195
6.2.11. Significación estadística de la facilitación docente para la participación de las familias en actividades comunitarias	199
6.2.12. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias	201
6.2.13. Significación estadística de la facilitación docente para la Formación de las familias y del profesorado	201
6.2.14. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la formación familiar y del profesorado	205
6.2.15. Significación estadística en la intención de formación docente en cuanto al fomento de la participación familiar en el proceso educativo de los hijos	206
6.2.16. Tamaño del efecto en la intención docente para la formación	208
6.3. Comparar los resultados hallados en la evaluación de necesidades en una realidad socioeducativa española con los obtenidos en un contexto colombiano	209

6.3.1. Facilitación docente de la comunicación de las familias con el centro.....	210
6.3.2. Facilitación docente de la participación de las familias en actividades del centro.	211
6.3.3. Facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo.....	213
6.3.4. Facilitación docente para la implicación desde el hogar de las familias en la educación de los hijos	214
6.3.5. Facilitación docente de la implicación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y en el Consejo Escolar (CE)	216
6.3.6. Facilitación docente para la participación de las familias en actividades comunitarias	219
6.3.7. Facilitación docente de la Formación de las familias y del profesorado	220
6.3.8. Intención de formación docente para el fomento de la participación familiar	222
6.4. Obtener perfiles docentes en función del grado de facilitación de la participación familiar por parte del profesorado	223
6.4.1. Características de los perfiles docentes	225
6.4.2. Comparación entre perfiles docentes.....	227
6.5. Diseñar proyectos de intervención dirigidos a los docentes en función de las necesidades detectadas en cada centro, y realizar la evaluación inicial de los mismos.	229
6.5.1. Resultados de la evaluación de necesidades en los centros participantes.....	229
6.5.2. Diseño de los proyectos de intervención	233
6.5.3. Evaluación inicial de los proyectos de intervención	234
6.5.4. Planificación de las sesiones de los proyectos de intervención.....	259
6.6. Aplicar el proyecto de intervención a los docentes y realizar una evaluación formativa del mismo durante su desarrollo	260
6.6.1. Resultados de la evaluación formativa del proyecto en los centros participantes	260
6.7. Evaluar los efectos producidos por el proyecto mediante la realización de la evaluación sumativa de dicho proyecto.....	297
6.7.1. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 1	297
6.7.2. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 2	298
6.7.3. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 3	300
6.7.4. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 4	301
6.7.5. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 5	303
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES	307
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	307
7.1. Situación inicial del grado de facilitación de participación familiar por parte de los docentes.....	308

7.2. Diseño de proyectos de intervención	323
7.3. Evaluación inicial de los programas	325
7.4. Desarrollo de los proyectos formativos	330
7.5. Valoración e impacto final de las intervenciones	333
8. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN:.....	339
REFERENCIAS	345
ANEXOS.....	407
ANEXO I	409
ANEXO II	423
ANEXO III	435
ANEXO IV	439
ANEXO V	441
ANEXO VI	443
ANEXO VII	447
ANEXO VIII	451
ANEXO IX	455
ANEXO X	457
ANEXO XI	469
ANEXO XII	481
ANEXO XIII	493
ANEXO XIV	505

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dimensiones del modelo inicial de Compartimos Educación	73
Tabla 2 Distribución de los docentes participantes por centros educativos y titularidad de centro en Torre Pacheco	144
Tabla 3 Distribución de los docentes participantes en Torre Pacheco en función de sus características sociodemográficas.....	145
Tabla 4 Distribución de los docentes participantes en la investigación-acción en Torre Pacheco.....	147
Tabla 5 Distribución de los docentes participantes por comunas y corregimientos de Manizales.....	148
Tabla 6 Distribución de los docentes participantes por institución educativa de Manizales.....	149
Tabla 7 Distribución de los docentes participantes en Manizales, considerando características sociodemográficas.....	150
Tabla 8 Escalas de respuesta a los ítems del cuestionario de evaluación de necesidades	152
Tabla 9. Distribución por dimensiones de los ítems del cuestionario de evaluación de necesidades en Torre Pacheco	153
Tabla 10 Fiabilidad del cuestionario de evaluación de necesidades por dimensiones .	153
Tabla 11 Cronograma del desarrollo del proyecto	162
Tabla 12 Interpretación del estadístico de “d” de Cohen	164
Tabla 13 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la comunicación familiar con el centro educativo	168
Tabla 14 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades del centro.....	169
Tabla 15 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para el Sentimiento de pertenencia de las familias con la institución educativa.....	170
Tabla 16 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos	171
Tabla 17 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en la AMPA	172
Tabla 18 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en el Consejo Escolar.....	173
Tabla 19 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias	174
Tabla 20 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la formación de las familias. Formación del profesorado	176

Tabla 21 Frecuencia y porcentaje sobre la intención de formación de los docentes en fomento de la participación de las familias	176
Tabla 22 Diferencias significativas en la facilitación docente para la comunicación entre familia y centro educativo, en función de variables sociodemográficas	178
Tabla 23 Valores del tamaño del efecto en la dimensión Comunicación entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística.....	180
Tabla 24 Diferencias significativas en la facilitación docente para la participación familiar en las actividades del centro, en función de variables sociodemográficas	182
Tabla 25 Valores del tamaño del efecto en la dimensión Actividades de centro entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística	184
Tabla 26 Diferencias significativas en la facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, en función de variables sociodemográficas	185
Tabla 27 Valores del tamaño del efecto en la dimensión sentimiento de pertenencia entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística	187
Tabla 28 Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar, en función de variables sociodemográficas	188
Tabla 29 Valores del tamaño del efecto en la dimensión implicación desde el hogar entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística	190
Tabla 30 Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar en la AMPA, en función de variables sociodemográficas	191
Tabla 31 Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar en el CE, en función de variables sociodemográficas.....	194
Tabla 32 Valores del tamaño del efecto en la dimensión implicación en la AMPA entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística.	196
Tabla 33 Valores del tamaño del efecto en la dimensión implicación en el CE entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística	197
Tabla 34 Diferencias significativas en la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias, en función de variables sociodemográficas.....	199
Tabla 35 Valores del tamaño del efecto en la dimensión actividades comunitarias entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística.	201
Tabla 36 Diferencias significativas en la facilitación docente para la formación familiar, en función de variables sociodemográficas	202
Tabla 37 Diferencias significativas en la percepción sobre formación docente en participación familiar, en función de variables sociodemográficas	204
Tabla 38 Valores del tamaño del efecto en la dimensión Formación de familias entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística	205

Tabla 39 Valores del tamaño del efecto en la dimensión Formación docente entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística	206
Tabla 40 Diferencias significativas en la intención de formación docente en participación familiar, en función de variables sociodemográficas	207
Tabla 41 Valores del tamaño del efecto en la intención docente de formación entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística.	208
Tabla 42 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la comunicación familiar con el centro educativo	210
Tabla 43 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión comunicación	211
Tabla 44 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades del centro	212
Tabla 45 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión participación de las familias en las actividades del centro	212
Tabla 46 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para el sentimiento de pertenencia de las familias con la institución educativa.....	213
Tabla 47 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de sentimiento de pertenencia.....	214
Tabla 48 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos	215
Tabla 49 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de la implicación desde el hogar.....	215
Tabla 50 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en la AMPA	216
Tabla 51 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión facilitación docente para la Implicación familiar en la AMPA	217
Tabla 52 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en el Consejo Escolar.....	218
Tabla 53 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión Implicación familiar en el Consejo Escolar	218
Tabla 54 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias	219
Tabla 55 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión participación en actividades comunitarias	220
Tabla 56 Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la formación de las familias. Formación del profesorado	221
Tabla 57 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de formación a familias.....	221
Tabla 58 Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de formación a docentes.....	222

Tabla 59 Frecuencia y porcentaje sobre la intención de formación de los docentes en fomento de la participación de las familias	222
Tabla 60 Diferencias significativas en la intención de formación de los docentes en fomento de la participación de las familias	222
Tabla 61 Distribución de perfiles docentes en el fomento de la participación familiar	224
Tabla 62 Frecuencias y porcentajes de las variables que componen los perfiles docentes	225
Tabla 63 Descriptivos de las dimensiones de participación por perfiles docentes.....	227
Tabla 64 Significación estadística y tamaño del efecto entre perfiles de las variables numéricas.....	227
Tabla 65 Significación estadística y tamaño del efecto entre perfiles de las variables categóricas	229
Tabla 66 Dimensiones para trabajar seleccionadas por cada centro	233
Tabla 67 Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en los Centros 1 y 2.....	235
Tabla 68 Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en los Centros 1 y 2.....	236
Tabla 69 Frecuencias y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2	237
Tabla 70 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2	238
Tabla 71 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2	238
Tabla 72 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2	239
Tabla 73 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2	240
Tabla 74 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2	241
Tabla 75 Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en el Centro 3	241
Tabla 76 Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en el Centro 3	243
Tabla 77 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3.....	243
Tabla 78 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3.....	244
Tabla 79 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3.....	245

Tabla 80 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3.....	245
Tabla 81 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3.....	246
Tabla 82 Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en el Centro 4.....	247
Tabla 83 Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en los Centro 4.....	248
Tabla 84 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	249
Tabla 85 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	250
Tabla 86 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	250
Tabla 87 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	251
Tabla 88 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	252
Tabla 89 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	253
Tabla 90 Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en el Centro 5.....	253
Tabla 91 Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en los Centro 5.....	255
Tabla 92 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 5.....	255
Tabla 93 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 5.....	256
Tabla 94 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	257
Tabla 95 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	257
Tabla 96 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	258
Tabla 97 Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4.....	259
Tabla 98 Número de sesión y ANEXO al que corresponde.....	259
Tabla 99 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión de los Centros 1 y 2.....	261

Tabla 100 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 3	263
Tabla 101 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 4	264
Tabla 102 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 5	266
Tabla 103 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 1	268
Tabla 104 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 2	269
Tabla 105 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 3	271
Tabla 106 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 4	273
Tabla 107 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 5	275
Tabla 108 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 1	277
Tabla 109 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 2	279
Tabla 110 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 3	281
Tabla 111 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 4	283
Tabla 112 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 5	285
Tabla 113 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 1	287
Tabla 114 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 2	289
Tabla 115 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 3	291
Tabla 116 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 4	293
Tabla 117 Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 5	295
Tabla 118 Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro.....	297
Tabla 119 Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 2.....	299
Tabla 120 Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 3.....	300
Tabla 121 Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 4.....	302

Tabla 122 Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 5.....	303
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de participación familiar de Hornby	70
Figura 2. El Ciclo de Intervención Socioeducativa (García Sanz, 2012).....	131
Figura 3. Muestreo por conglomerados en Manizales.....	148
Figura 4. Resumen del modelo y calidad de los conglomerados.....	223
Figura 5. Importancia del predictor	224
Figura 6. Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 1.....	230
Figura 7. Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 2.....	230
Figura 8. Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 3.....	231
Figura 9. Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 4.....	232
Figura 10. Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 5.....	232

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

La participación de la familia en la educación de sus hijos es uno de los factores que está constatado que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en los resultados de dicho proceso. Los docentes, como mediadores entre el centro, los estudiantes y las familias, han de esforzarse por lograr una colaboración que implique a todas las partes, con el objetivo común de lograr la educación integral del alumnado. Aunque existen distintas ópticas en la percepción de los padres y madres, se consideran agentes educativos y colaboradores de gran importancia. Esta tesis doctoral se enmarca en un proyecto de intervención I+D+I, denominado: *Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos* (EDU2016-77035-R). Este ha sido concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad al grupo de investigación Compartimos Educación, al cual pertenece esta doctoranda. En la presente tesis se va a ahondar en la participación de las familias desde la perspectiva de la labor docente, es decir, se profundizará en el tipo de estrategias que emplea el profesorado para fomentar la implicación de los padres y madres en la institución educativa en dos contextos educativos distanciados espacialmente, pero con similitudes: Torre Pacheco (España) y Manizales (Colombia). Asimismo, se plantea el objetivo de mejorar la participación de las familias a nivel educativo mediante la coformación del profesorado y las familias.

Para empezar, se aborda el estado de la cuestión partiendo del concepto de participación a nivel global y concretamente en el ámbito educativo. No podemos olvidar, que supone un derecho para las familias y un valor que favorece la democratización de los centros educativos con la finalidad de conceder voz a todos los implicados en el proceso educativo (Bolívar, 2019). Cuando se logra la participación de las familias, el centro se convierte en un entorno inclusivo donde la diversidad es un factor que suma (Heredía y Suárez, 2019) y aporta calidad a la educación (Parra et al., 2014). Resulta obvio que las familias tienen un compromiso con la educación de sus hijos (Rodas, 2017). Su función educativa comienza nada más nacer el niño y adquieren la responsabilidad parental de la crianza (Hernández-Prados, 2014), pero ello no implica que tengan las habilidades y estrategias adecuadas para hacerlo. Cada familia es y se involucra de forma diferente en la educación de los hijos en función de sus características y condicionantes (Gomariz et al., 2019), y las vías desde las que pueden participar activamente los padres y las madres

del alumnado son muy diferentes. Por ello, desde la perspectiva docente, tener esto en cuenta resulta crucial para poner en marcha las estrategias adecuadas, por lo que veremos cómo podemos agrupar perfiles docentes que pueden servir de ayuda a la hora de trabajar con las familias (Galián et al., 2018; García-Sanz et al., 2016; Gomariz et al., 2017). Pese a que la responsabilidad inicial recae sobre dichas familias, el profesorado tiene la obligación de promover y acercar esas vías de participación a los progenitores del alumnado, para que éstos las conozcan y se sientan motivados hacia la colaboración (Romerjo y Villón, 2020).

A lo largo de esta tesis doctoral se abordará el papel que tienen los docentes en esta interacción y los ámbitos desde los que se puede abarcar la participación de las familias en la educación. Todo ello se explicará partiendo del modelo del Equipo Compartimos Educación (Hernández-Prados et al., 2017; Parra et al., 2014), que comprende 7 dimensiones o áreas de implicación: la comunicación con el centro, la participación en actividades de centro, el sentimiento de pertenencia, la implicación desde el hogar, la participación en el AMPA y en el CE, la participación comunitaria y la formación.

Que las familias participen en el centro escolar y en la vida educativa de sus hijos reporta numerosos beneficios para el alumnado a nivel académico-curricular (Liou et al., 2019), comportamental y cognitivo (Cuevas, 2019), entre otros. Las familias cuando se implican también ven mejoras en su satisfacción con el centro y el profesorado, su empatía con los docentes, su comprensión del sistema educativo o su sentimiento de pertenencia al centro (Epstein, 2013). Por su parte, los profesores y profesoras mejoran la comprensión con las familias, la comunicación, las expectativas respecto a ellas y a su alumnado, viendo facilitada su labor docente (Grant y Ray, 2013).

Una vez comprendida la importancia de que las familias se impliquen activamente en la educación de sus hijos es necesario resaltar que el docente tiene un papel fundamental en motivar esta tarea (Andrés y Giró, 2016). Su actitud y acogimiento hacia las familias marca la percepción que éstas tienen sobre su rol educativo sintiéndose o no imprescindibles o capaces para ejercerlo. Los profesores y profesoras deben ver a las familias como agentes colaboradores, no como obstáculos o intrusos en su trabajo, puesto que ambos comparten el objetivo común de lograr el mejor desarrollo de los niños (Prieto, 2008). Dicho esto, es tarea del docente favorecer esta colaboración, pudiendo hacerlo desde las diferentes dimensiones ya planteadas (Krane y Klevan, 2019).

Las competencias para el involucramiento de los padres y madres en el ámbito educativo se logran mediante la adecuada formación que actualmente es insuficiente (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al., 2019). En la formación inicial los contenidos que versan sobre la relación con las familias o no ocurre o es prácticamente simbólica (Bernad y Llevot, 2016a) y, puesto que en el ámbito laboral se pone de manifiesto las carencias en estas competencias (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), los profesores y profesoras han de capacitarse con formación continua que adquieran de forma voluntaria, ya sea mediante los Centros de Profesores y Recursos o de forma autónoma. Puesto que tanto las familias como los docentes precisan de capacitación para mejorar su participación en el centro educativo de sus hijos e hijas, una opción interesante es la coformación, que consiste en que ambos colectivos aprendan de forma conjunta cómo mejorar su relación y aumentar la participación familiar. Siguiendo este método se crean sinergias entre sendos agentes, logrando trabajar por el bien de toda la comunidad educativa (Hernández-Prados, 2019).

En este estudio la evaluación resulta ser un aspecto fundamental, puesto que la formación ha de someterse al correcto seguimiento que permita que sea una capacitación de calidad (Ávila-Gómez, 2016). Por ello, la evaluación ha de abarcar todo el proceso siguiendo el Ciclo de Intervención Socioeducativa, contemplando la evaluación de necesidades, la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, con sus respectivas metaevaluaciones, asegurando que se alcanzan todos los indicadores planteados en base a los objetivos de evaluación planteados (García-Sanz, 2012).

Todo lo anterior sienta las bases epistemológicas para llegar al trabajo empírico el cual comienza planteando los problemas de investigación y los objetivos. Para abordarlos se describe todo el proceso metodológico de cada una de las fases en los dos contextos estudiados. Se detallan los participantes, tanto de los docentes españoles como de los colombianos, se describen los instrumentos de recogida de información en los momentos evaluados y se narra todo el procedimiento, puntualizando que se han tenido en cuenta los aspectos éticos requeridos. Seguidamente, se muestran los resultados de la investigación obtenidos tras los análisis de los datos y, posteriormente, se contrastan con los extraídos de otros estudios con el fin de resaltar las diferencias y las similitudes, obteniendo las conclusiones de todo el estudio. Además, se plantea una serie de limitaciones que han acontecido a lo largo del proyecto, así como nuevas líneas de investigación y perspectivas de futuro que han surgido a partir del trabajo realizado.

MARCO TEÓRICO



MARCO TEÓRICO

1. CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS TEÓRICOS DE LA PARTICIPACIÓN

Una mirada histórica, primando la coordenada temporal, o incluso una visión centrada en el tiempo presente, enfatizando la coordenada espacial, nos permite verificar que no existe una forma exclusiva de concebir, organizar y gestionar las sociedades. Desde la primera de las perspectivas, la sociedad española ha sido monárquica, dictatorial, republicana y democrática, entre otras (Lorenzo, 2009). En cuanto al segundo de los enfoques, hoy en día conviven de forma contemporánea sociedades gobernadas por regímenes totalitarios, autoritarios y democráticos, de forma general.

Actualmente en el mundo hay grandes variaciones dentro de estos regímenes entre los que destacan (Schröder, 2004): la república (parlamentaria, socialista, federal, federal parlamentaria, y federal presidencialista); la monarquía (parlamentaria, absoluta, electiva, constitucional, constitucional parlamentaria); el principado (parlamentario) y emirato (islam). Según Andrada-Zurita (2019) los regímenes más predominantes hoy día son monarquía, aristocracia y democracia, aunque con el tiempo se corrompen negativamente, de forma que “la monarquía devendrá en tiranía, la aristocracia en oligarquía, y finalmente, la democracia en licencia” (p. 2).

Sin embargo, a pesar de la diversidad, y del riesgo expuesto, existe un consenso más o menos generalizado acerca de la deseabilidad de la democracia como estado de gobernanza social (Dahl, 1988). ¿Cuál es el rasgo distintivo de las sociedades democráticas que las convierte en un modelo deseable de gobierno? Hay muchos aspectos que constituyen seña de identidad y resultan esenciales para la supervivencia de las sociedades democráticas, pero sin lugar a dudas la participación es uno de ellos, instaurándose como el calificativo que da sentido y posibilita la democracia. De modo que, no podemos concebir una democracia sin participación, y a la inversa, participar en procesos no democráticos resulta al menos difícil de llevar a cabo en parámetros de libertad a la hora de tomar decisiones y la responsabilidad que ello conlleva. Al respecto, Paredes (2011) analiza la relación entre ciudadanía, participación y democracia, proponiendo un doble registro conceptual: “ciudadanía participativa” entendiendo la participación como recurso la acción colectiva de los actores constitutivos de la sociedad

civil; y “participación ciudadana” para referirse a la tarea de reconstrucción de la sociedad y la instituciones que la conforman, por parte de colectivos ciudadanos como miembros de derecho.

El término democracia participativa, que es la que se desarrolla en la actualidad, tiene como características “la ampliación de los derechos y libertades del hombre, la expansión de las igualdades y la difusión del sufragio universal. Todo ello significa la aparición de una mayor demanda por participación ciudadana en los asuntos públicos” (Godoy, 2001, p. 19). Del mismo modo que los coches necesitan combustible para moverse, y las personas aire para vivir, las sociedades, especialmente las democráticas, necesitan de una ciudadanía activa, participativa y comprometida. En palabras de Velásquez Ramírez (2020) “la democracia es orden o no es democracia, es participación o no es democracia” (p. 204).

Clarificada la relación entre participación y democracia, y que esta no existe sin aquella, cabe cuestionarnos a continuación: ¿qué entendemos por participación?, ¿cómo se aplica este concepto al ámbito educativo? A lo largo de este capítulo se va a dar respuesta a estas preguntas y se va a profundizar en las diferentes teorías y modelos teóricos que lo sustentan y delimitan. Para ello se van a exponer autores que hicieron sus aportaciones hace tiempo, pero han sido y son relevantes en la historia de la participación, y otros autores que son de actualidad.

1.1. Concepto de participación

La necesidad de clarificación conceptual no es intrínseca ni exclusiva del término que nos ocupa. Por el contrario, coincidiendo con Villarroel (2014): “a medida que se generan nuevos conocimientos y aparecen nuevas interpretaciones y aplicaciones los conceptos cambiar. No siempre cuando recurrimos a un concepto lo hacemos teniendo en mente un significado universal” (p. 219). De acuerdo con esto, Trilla y Novella (2001) afirman que “participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma” (p. 141).

No obstante, la forma en la que se concibe la participación va a delimitar cómo se plantea su desarrollo. Lo cierto es que requiere de una clarificación conceptual, puesto que no todos interpretamos la participación de la misma manera. Partiendo de la raíz etimológica

que aporta la definición obtenida en el Diccionario de la Real Academia Española (2019), “participación” viene del latín (*participaño, -ōnis*), y significa “acción de participar”, que a su vez hace referencia a la acción de “tomar parte de algo” o “tener parte en una sociedad”.

La participación ciudadana forma parte de los aspectos que más tienen en cuenta los gobiernos de todo el mundo (Font et al., 2014). En las escuelas, la participación de los niños está relacionada con aportar en los procesos comunes, preparando a los niños para ser activos democráticamente en la sociedad en un futuro (Flórez et al., 2015) y la participación de las familias se concibe como un derecho a la implicación en la educación de sus hijos e hijas (Silveira, 2016). Pero para hablar de participación debemos plantearnos, ¿qué consideramos participación y qué significa participar? Con el objetivo de responder a estas preguntas se va a indagar en las definiciones de participación en la sociedad y, más concretamente, de la participación en los centros escolares atendiendo al valor que tiene.

1.1.1 El valor de la participación en la sociedad

Cuando se habla de participación siempre se parte de que es un acto que se desarrolla a nivel social, puesto que no se puede participar de forma independiente para uno mismo, sino que se participa en una sociedad donde mínimo hay dos miembros (Carrera Calderón, 2015). Siguiendo a Torres (2008) “la participación ciudadana es siempre, un acto social colectivo y contempla dos elementos complementarios que son: la influencia de la sociedad sobre el individuo, pero, sobre todo, la voluntad personal de influir en la sociedad” (p. 3). Partiendo de esto para que una sociedad sea libre y estable necesita de una participación real en la gestión pública y en la toma de decisiones que van a permitir su supervivencia (Yrarrazaval, 2019). De hecho, “se invoca la participación de los ciudadanos, de las agrupaciones sociales, de la sociedad en su conjunto, para dirimir problemas específicos, para encontrar soluciones comunes o para hacer confluir voluntades dispersas en una sola acción compartida” (Merino, 1997, p. 19). Ahora bien, según Carrera Calderón (2015), el término de participación ciudadana está en continuo cambio, ya que va a depender que las condiciones de la sociedad, de la situación económica y de las características políticas del momento.

La participación en la sociedad es vista de forma distinta por diversos autores. Se considera que el primer filósofo en tratar el término de participación fue Diógenes de Apolonia, quien reconoció la existencia de un todo que actúa como base común y que todas las personas participamos de ese todo, aunque sea de forma distinta (Montenegro, 2018). Para Platón la participación es “la reminiscencia que se hace desde el mundo de las realidades sensibles hacia las ideas, que forman la verdadera realidad que no cambia, una realidad inteligible” (Montenegro, 2018, p. 17) concluyendo que la “*participación* presenta dos significados: a) En que las cosas sensibles toman parte de las especies recibiendo de allí su propio nombre; b) En que la participación de las cosas sensibles resulta no ser más que una imagen de las especies” (Montenegro, 2018, p. 91). Por otra parte, la concepción sobre participación de Aristóteles expuesta por Agudelo y Román (2018), enfatiza el carácter antropológico que define al hombre como un ser social, como ente con capacidad moral y política pensando en el bien de toda la sociedad, ya que vive en comunidad, y es sujeto activo y participante en la misma.

Partiendo de la revisión del concepto de participación previo que realiza De La Guardia (2002), las diferentes definiciones pueden ser agrupadas en base a los siguientes enfoques: como *democracia*, referente a cuando se ejerce el derecho de elección igualitariamente; como *control*, cuando se es activo a nivel político para ser parte de las leyes que se generen; como *socialización*, cuando se es parte de la comunidad; como *poder*, donde una parte de la población que es menos influyente tiene la posibilidad de ejercer su libertad encaminada a sus objetivos; como *compromiso activo*, cuando la participación va encaminada a conseguir beneficios para toda la comunidad trabajando por el logro de los valores sociales; como *cultura*, puesto que la cultura se crea, mantiene y cambia con la participación de aquellas personas que son parte de ella; como *resolución de conflictos*, ya que al participar todas las personas de forma democrática se logra que se lleguen a consensos que permiten solventar los problemas; como *grupo*, cuando mediante el trabajo conjunto se logran los objetivos comunes; como *intervención en la toma de decisiones*, puesto que participando todas las personas implicadas la toma de decisiones se hace consensuadamente y teniendo en cuenta la opinión de todos; y como *valor y actitud*, puesto que una comunidad exitosa está formada por personas que se comprometen con ella siendo esto una forma de ser en la misma, ejerciendo la participación como responsabilidad.

A continuación, siguiendo esta clasificación, se ha realizado un intento de actualización con nuevas definiciones sobre participación de diversos y diferentes autores, lo que ha permitido comprobar que la categoría de *democracia* es la más referenciada cuando se adentran en la definición del concepto de participación. Entre los que consideran que la participación es un aspecto de democratización de la sociedad, sus instituciones y de la propia ciudadanía, se encuentra Canto (2017):

La participación es un medio antes que un fin, y su objetivo primordial es mejorar el proceso de la política pública: la participación ciudadana puede contribuir a lograr una mayor eficacia, eficiencia e incluso legitimidad de las políticas públicas con la opinión, los conocimientos o las experiencias que pueden aportar los ciudadanos. (p. 56)

Desde la participación activa de la población en la toma de decisiones de la sociedad, se generan mejoras generales y aprendizajes dentro de un clima democrático (Canto, 2017). Para ello, “se trata de confiar en la capacidad de todos los hombres de realizar tareas responsables y de tomar parte activa en la gestión de su propia existencia” (Sánchez de Horcajo, 1979, p. 46).

En el momento en que el Estado deja de ser eficaz y entra en crisis, se reivindica, con mención urgente, la participación ciudadana como máxima expresión de la democracia e ingrediente esencial para conseguir el pleno desarrollo social, llegando mediante políticas que fomenten que la ciudadanía participe activamente, tal y como se recoge en el Plan de Economía Social 1987-1990 de Colombia, a acuerdos que unan al Estado con la población para solucionar los conflictos y cubrir las necesidades (Cunill, 1991). De ahí que Merino (1997) subraya, en los gobiernos democráticos, la corresponsabilidad de los representantes políticos y de los ciudadanos, siendo éstos últimos quienes deben establecer y utilizar los cauces de participación indispensables para reivindicar y garantizar que el gobierno ejerza un liderazgo y gestión responsable.

En cuanto a la categoría de *control*, Marchioni (2006) habla de que la participación es necesaria, es el medio por que la población participa activamente en la política y no solo en el momento de elegir a los partidos, puesto que no hay que limitarse a elegirlos y dejar que representen a la población siendo esta un ente pasivo, sino que la sociedad debe hacer su propio análisis de la realidad.

Sería larga la enumeración de los argumentos que utilizaron los partidos políticos para minar y capturar otras formas de participación ciudadana en la hechura de la democracia, más allá de los votos. Pero no hay duda de que el difícil equilibrio que hay –como se afirma en este texto– “entre las razones que animan a la gente a participar y sus posibilidades reales de hacerlo”, así como “entre el ambiente que les rodea y su voluntad de intervenir de manera activa en los asuntos públicos”, se decantó en los cinco lustros recientes a favor de las vías exclusivamente partidarias. (Merino, 1997, p. 10)

Dentro de las definiciones relacionadas con la *socialización* aparecen autores como Naval Durán (2015), quien parte de una noción de participación que se resume en “tener algo en común”, lo que permite a las personas trascender la mera coexistencia para convertirse en una auténtica comunidad que permanecen unidos y participan activamente en ella, y para ello es necesario que haya un clima donde la confianza es clave. Siguiendo a Avellaneda et al. (2019), el sentimiento de pertenencia hacia una comunidad es un proceso personal, pero también social, ya que cuando aumenta la identidad de grupo se logra, por una parte, un mayor interés en participar en la comunidad para el bien del grupo y, por otra parte, crece la unión colectiva dando respuesta a las necesidades de cada miembro de la comunidad. En el contexto educativo, se encuentra que las familias cuyos hijos cursan Educación Infantil tienen un mayor sentimiento de pertenencia al centro que las que tienen a sus hijos en el resto de los niveles educativos (García-Sanz et al., 2015).

La definición que aporta Ganem (2010) se acerca a la categoría de *compromiso activo*, puesto que para ella “la participación social se refiere al involucramiento organizado, activo, comprometido y corresponsable de los actores de la sociedad para alcanzar beneficios comunes; es un medio fundamental para el desarrollo sistemático de la democracia” (p. 15). Ya que, como dice Cunill (2007), la participación comunitaria es un medio para el máximo desarrollo social, ayudando a que las decisiones que afectan al pueblo sean tomadas por todos. García-Espín, (2016, p. 48) puntualiza que “para la mayoría de los grupos, la participación es, sin embargo, una forma de expresar las opiniones individuales (dimensión individual expresiva)”.

La categoría de *cultura* se aclara con definiciones como la de Marchioni (2004), que dice que la participación forma parte de los procesos de cambio, la sociedad se va desarrollando en función de las necesidades que se plantean por todos cuando hay participación. Y se concreta con la de García-Espín (2016) que afirma que “para los

trabajadores, la participación ciudadana es una posibilidad de reforma difusa que queda oculta por la expectativa de no influencia y la percepción de incapacidad” (p. 48), haciendo énfasis en la idea de que la cultura, la sociedad donde la población vive, va a cambiar y a mejorar en función de cómo participen sus miembros.

La idea de *grupo* es una categoría que es bastante transversal entre los planteamientos de los autores, concretamente Pasek de Pinto et al. (2015) citan a Ander-Egg, (2002) que define el concepto de participación como:

un acto ejercido por un sujeto/agente que tiene una presencia activa en aspectos que conciernen a su vida, ya sea en lo personal, familiar, laboral o en relación con su entorno. Esto implica una forma de acción y de compromiso para alcanzar algo en común, ya que participar es siempre un actuar con otros o en relación con otros. (p. 103)

Franco Martínez (1989) afirma que “participar es tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tienen inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar unas metas” (p. 19). Autores como García-Espín (2016) se sitúan más en la categoría de *intervención en la toma de decisiones* afirmando que “para los más activistas la participación es una oportunidad para que los ciudadanos intercambien opiniones, se formen criterios políticos y tomen decisiones en sus espacios cotidianos (dimensión colectiva deliberativa)” (p. 48). Continúa Ander-Egg (1999), que indica que participar es un derecho que tenemos y forma parte de poder tomar decisiones sobre lo que tenga un efecto directa o indirectamente sobre la vida de cada persona, actual o futura. Gento Palacios (2002) señala que “Participación es la acción de involucrarse en cualquier tipo de actividad educativa de forma intuitiva o cognitiva; generalmente va de lo simple a lo complejo, se da poco a poco e implica tomar parte en las decisiones, buscando un objetivo claramente definido y deseado por quienes están implicados”.

Finalizando con la categoría de *valor y actitud*, Pasek de Pinto et al. (2015) citan a Charlita (1992) y exponen que la participación:

es condición elemental indispensable en todo empeño de armonía. Así mismo, es la práctica activa, mutua y concertada como norma permanente y trabajo integral de conjunto. Por eso debe ser voluntaria y consciente; debe ser democrática por basarse en un concepto de responsabilidad mutua y compartida. (p. 102)

Por último, Zurita (2010) concibe la participación como parte de la democracia y como cumplimiento de la ciudadanía considerando que, aunque a nivel político esta es limitada por el Estado, la participación en la sociedad es un proceso de aprendizaje cargado de valores que cambian la conciencia colectiva.

1.1.2. La participación en los centros escolares como valor en la sociedad

Una vez que se ha delimitado el concepto de participación y su vínculo con la democracia, es de recibo continuar concretándolo en el entorno educativo. Del apartado anterior se infiere que España es una democracia y, como tal, su sistema educativo debe “promover una cultura política y cívica de implicación de la ciudadanía en los problemas colectivos” (Bolívar, 2016, p. 71). Si esto se alcanza, se consigue democratizar la escuela, creando una “forma particular de vida en comunidad, en interacción y cooperación con el entorno. Para lograrlo, el centro escolar cuenta con instancias dialógicas que afectan a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros.” (Bolívar 2019, p. 49). La participación educativa democrática en el sistema educativo tiene como fin la mejora de la calidad educativa (Zurita, 2013), y según Sánchez de Horcajo (1979, p. 46) “la participación educativa viene postulada desde la misma naturaleza de la persona y del acto educativo”. Siguiendo a Márquez y Sandoval (2016), “en la construcción de la democracia, la educación resulta ser uno de los elementos indispensables para dotar a la ciudadanía de la capacidad de participación responsable en los procesos sociales” (p. 23).

El concepto de participación educativa es muy amplio, con diferentes significados, dimensiones y niveles según como se aplique (Larivée y Larose, 2014), y adopta diversas formas de manifestarse y desarrollarse en el ámbito escolar, en la que confluyen diversos agentes educativos que merecen ser reconocidos (docentes y familias), además del derecho a la participación reconocido en los propios educandos. Si bien todo ellos son esenciales, de forma segmentada, su poder radica fundamentalmente en la participación colaborativa fruto de la interacción de esta triada de colectivos. De hecho, la calidad educativa de los centros escolares se asocia a la participación más o menos activa de las familias (Parra et al., 2014). Todo ello otorga a la participación escolar un carácter inherente de las instituciones en una sociedad democrática, pero inminentemente complejo, que reivindica la necesidad de adentrarnos en su conceptualización. Los esfuerzos han de ir destinados a lograr que la participación esté institucionalizada en el

sistema educativo y que se contemple de forma transversal en todas las áreas educativas, así se conseguirá la cultura democrática (Márquez y Sandoval, 2016).

El reconocimiento de la participación de las familias en la educación de los hijos como una cuestión de derecho ha sido expuesto en infinidad de autores como Castillo-Cárdenas et al. (2020) que realizan una comparación entre este derecho en Chile y en España, con conclusiones como que en ambas constituciones se tiene en cuenta que los padres tienen el derecho de educar a sus hijos, además, concretamente a nivel escolar, tienen derecho a participar activamente en el centro. Siguiendo a Ortega et al. (2009) las familias tienen el derecho de participar en la educación de sus hijos, lo que incluye que se involucren en la escuela, algo que no se lleva a la práctica de forma real y efectiva. Al respecto, Reparáz y Naval (2015) reconocen el derecho o incluso el deber “de las familias a colaborar con el centro escolar, dejando fuera de esta consideración la participación en ámbitos regionales o nacionales” (p. 24). Por su parte, Yrarrazaval (2019) continúa con la idea de que “la participación en la educación emana de que ésta es un deber y un derecho preferente de los padres, y de las entidades que éstas libremente generen o respalden, como prolongación de su propio derecho” (p. 103). En el caso de Muñoz (2009) añade que, aparte de ser un derecho y un deber, la participación educativa hace que la experiencia con el centro sea mucho más positiva y se establece una corresponsabilidad compartida. A parte de esto, la participación educativa es una relación que destaca por la cooperación entre los agentes que se complementan conociendo las capacidades del otro, dándole valor y fomentando la comunicación por las dos partes (Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, 2015).

Por su parte, Gomariz, Parra et al. (2019) sitúan el derecho a participar en la Ley Moyano en 1857, y cómo ha ido evolucionando legislativamente a lo largo de los años, dando lugar a las Asociaciones de Padres y Madres y a los Consejos Escolares, para centrarse en la actualidad en un concepto que permite diferenciar diferentes “perfiles de participación familiar” (p. 86), lo que denota que estamos ante un concepto polifacético y cambiante. En otro lugar, estos mismos autores Parra et al. (2017) analizan cómo las familias con hijos en educación infantil ejercen su derecho a participar en la escuela, siendo esta la etapa en la que se registra mayor volumen de familias participantes y con mayor frecuencia, a pesar de que existen diferentes perfiles de participación en función de las vías (comunicación, actividades de centro, actividades de aula, sentimiento de pertenencia, implicación en el hogar, participación en La Asociación de Madres y Padres

de Alumnos (AMPA) y en el Consejo Escolar (CE) y formación,) y las características sociodemográficas de las familias (edad del padre y de la madre, estudios de ambos, número de libros en el hogar, y recursos de aprendizaje y materiales que tienen).

A nivel general, la participación educativa puede entenderse como “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (Santos Guerra, 1999, p. 53), por tanto, es un procedimiento que implica a todos los que pertenecen de alguna forma al centro y conlleva una colaboración por lograr los objetivos que comparten, para ello se toman decisiones conjuntas y se reparten las responsabilidades (Sánchez, 1995). Siguiendo a López-Gutiérrez et al. (2020) la participación educativa consiste en encontrarse en el diálogo, así como establecer lugares de entendimiento entre las familias y la escuela para lograr el desarrollo de proyectos comunes. Además, para que exista una participación educativa de las familias efectiva requiere que se pongan en común y se consensuen los procesos educativos, llegando a acuerdos sobre aspectos como la metodología de enseñanza, la resolución de problemas y los principios pedagógicos, de esta forma se genera un clima de confianza y de reconocimiento al otro que parte del encuentro dialógico (Rodríguez-Triana y Suárez-Ortíz, 2019). En esta misma línea, Rossí y Grinberg (2005, p. 162) insisten en la toma de decisiones conjunta de todos los que pertenecen al centro, para que no sea un grupo reducido quien arbitre la institución ante la pasividad del resto, sino que haya una participación real de todos los agentes implicados. De la Guardia (2002), tras un análisis exhaustivo de las diferentes orientaciones que tiene el término de participación educativa, concluye que es:

que todos los integrantes tomen parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de las comunidades educativas (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo y que implica la integración colectiva en un proceso de colaboración desde una doble dimensión, como medio (proceso de aprendizaje) y como fin (objetivo educativo). (p. 55)

Cuando se habla concretamente del término participación educativa de las familias resulta que, aunque parece que tiene una definición intuitiva, su uso por diferentes autores no ha sido homogéneo (Fan y Chen, 2001). A la hora de definirlo “se extraen significados

diferentes del concepto, según sea la opinión o perspectiva de los distintos agentes educativos; cada colectivo relaciona la participación con los elementos que le resultan más cercanos a partir de su experiencia directa” (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019, p. 78). Por ejemplo, LaRocque et al. (2011) hacen una definición algo genérica y consideran que es la inversión que las familias hacen en la educación de sus hijos e hijas. Por su parte, Esptein (2011) incide en que la participación de la familia en la educación es lo que completa las tres esferas de interacción en los centros educativos, que se unen para crear las experiencias educativas del alumnado. Para Hoover-Dempsey y Sandler (2005) es un concepto complejo y amplio, puesto que tratan la importancia de que las familias participen en la educación de sus hijos transmitiéndoles sus valores e ideales. Para estos autores, los padres son responsables de la educación de sus hijos y por ello han de vincularse también a la escuela, de esta forma, los hijos adquirirán la autoeficacia académica, la motivación intrínseca y la autorregulación, consiguiendo buenos resultados académicos. EFamily Research Project (2010) conciben que esta responsabilidad es compartida, lo que implica que la escuela debe fomentar la participación de las familias y que estas deben seguir el proceso educativo de sus hijos implicándose en casa y en el centro educativo. García-Sanz et al. (2016) tratan la participación familiar en la educación escolar de los hijos como una cuestión de corresponsabilidad educativa, apuntando que es labor de toda la comunidad la educación de los niños puesto que representan el futuro, por lo que no solo es un requerimiento académico sino también moral. Estos autores continúan afirmando que este es un tema complejo, con muchos factores que se hacen difíciles de controlar, pero es importante que los padres formen parte de las decisiones de los centros educativos y se les tenga en cuenta para que las responsabilidades educativas sean compartidas.

Siguiendo a Castro et al. (2015) “la participación familiar puede entenderse como la implicación activa de los progenitores, en colaboración con la institución escolar, en todos los aspectos concernientes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos” (p. 83). Hill et al. (2004) son más escuetos y se limitan a decir que consiste en las interacciones que tienen los padres con los centros educativos y con sus propios hijos para lograr el éxito académico. JGoodall y Montgomery (2014) prefieren definirlo como un proceso que es continuo, donde las familias se comprometen a guiar a sus hijos en el aprendizaje y a apoyarlos a lo largo de todo el proceso, y en ese camino está la interacción entre ellas y las escuelas. Los autores El Nokali et al. (2010) entienden que son todos los

apoyos que las familias aportan en el proceso educativo de los hijos, tanto en el hogar como en la escuela. Por último, Parra et al. (2014) concretan el término como:

La interacción, con intercambio de información y colaboración activa entre centro, profesores y familias, promoviendo el desarrollo de actitudes positivas para la coincidencia de objetivos educativos, con el fin de generar cierto sentido de pertenencia y promover la implicación de las familias en los aprendizajes. (p. 128)

Siguiendo a Torrego et al. (2019) la participación de las familias transmite que están comprometidas con el centro para lograr la mejor educación de sus hijos. Es un entender que las enseñanzas que aporta la familia son poco estructuradas, informales y basadas en experiencias previas, pero que necesita también de los aprendizajes estructurados, formales y basados en resultados científicos que aporta la escuela (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006). Así, los centros educativos sirven como nexo de unión entre los contextos educativos que, colaborando, logran una educación de calidad y eficaz Torrego et al. (2019). Esto se consigue creando alianzas entre la familia y la escuela en las que ambos asuman responsabilidades y se comprometan a crear las mejores condiciones educativas (Epstein et al., 2002).

Para lograr la escuela democrática de la que se ha hablado no solo se necesita de la participación de las familias, sino que esta participación ha de incluir un compromiso, dicho de otro modo, es necesario que se involucren (Goodall y Montgomery, 2014). En este sentido, se establece la diferencia entre participación y compromiso. Para Epstein (2013) la participación o “*involvement*” se limita a una actividad superficial en la que las familias responden o acuden cuando la escuela se lo solicita, en cambio, se habla “*engagement*”, compromiso o participación activa cuando se corresponde con una actitud proactiva por parte de los padres y una relación bidireccional entre estos y la escuela (Goodall y Montgomery, 2014). En el caso de esta investigación, siempre se trata o se busca del término en su nivel más amplio de implicación de las familias, ya que se entiende que es como se logra la democratización de las escuelas.

1.2. Principios teóricos de la participación escolar

La participación escolar, aunque abarca diversos agentes educativos y canales de participación, suele ser enmarcada en los estudios sobre la relación familia-escuela. No podemos obviar que, aunque el calificativo que acompaña a este término recae en el

segundo de los ejes del binomio apuntado, la familia es definida como el primer agente educativo en la configuración y desarrollo madurativo-formativo del nuevo ser, y que lo escolar es un artificio cultural relativamente reciente en la historia de la humanidad si lo comparamos con el origen prehistórico de la familia. De ahí que, sin infravalorar a ninguna de las partes implicadas, pues la participación escolar persigue inherentemente la colaboración colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa, se intente romper con el hermetismo de lo escolar y la delegación de la responsabilidad educativo-familiar, en beneficio de un incremento y reconocimiento de las posibilidades educativas y de la calidad de las mismas.

Inicialmente, eran los padres los que se encargaban de la educación y del cuidado de sus hijos, pero al llegar la escuela obligatoria, los padres y la escuela tuvieron que compartir esta tarea (Egido, 2015). La institución familiar es donde comienza la educación, es ahí donde los padres empiezan a participar en la educación de sus hijos, por eso debe estar bien orientada (Sánchez Matos et al., 2019), pero después los niños comienzan la vida escolar, esto no significa que los padres y madres dejen de educar, sino que ahora tienen que establecer relaciones conjuntas con la institución educativa que implican una participación activa en ella y esto justifica que esté regulada legalmente (Gaviria, 2014).

La legislación educativa establece la participación de las familias como un derecho y una obligación (Ramírez Huertas, 2017), y en las leyes españolas aparece claramente detallado (Silveira, 2016). En la evolución del sistema educativo español en cuanto a este tema “los pasos han sido en algún momento tímidos y en otros incluso de retroceso, se ha ido reconociendo la necesidad e interés de que los padres estén representados a través de sus asociaciones en el organigrama de la escuela” (Garreta, 2008, p. 33). Si bien al principio hubo bastante controversia, ya que el Estado comenzaba a tomar parte de algo que hasta entonces era del área privada de las familias (Egido, 2012), en la actualidad es algo asumido y aceptado por la sociedad, ya que viene recogido en la Constitución Española y se concreta y modifica en cada reforma educativa. De modo que, es obligación del Estado proporcionar una educación de calidad a la sociedad, y esto no puede lograrse sin la democratización de las escuelas y la consiguiente participación activa de los padres con un papel de cooperantes (Zurita, 2013).

A lo largo de este apartado se pretende detallar qué se entiende por el derecho a la participación en la educación, cuál ha sido la evolución normativa en España y en Colombia. También se estudia cómo ha sido el proceso de democratización de las

escuelas, entendido como un factor de calidad, pues democratizar va vinculado a participar, a incluir, a dar voz a toda la sociedad, es por eso por lo que se va a tratar el principio de la inclusión educativa. Por tanto, se analiza cómo la participación de las familias influye en la calidad de la educación. Para finalizar, se expondrá el principio ético que acompaña y sustenta la participación educativa.

1.2.1. La participación como derecho

La participación educativa de las familias en el sistema educativo español ha tenido una evolución a lo largo de los años que ha dependido de las circunstancias sociales y ha ido relacionado directamente con los proyectos planteados por los políticos, en función de la sociedad que fuesen buscando (Ottone, 1985). Hacer un recorrido por estos cambios normativos ayudará a comprender la situación actual y a contextualizar la participación. La primera vez que se tiene en cuenta a los padres en los centros educativos españoles se hace tras la proclamación de la República en el Decreto 8 de enero y en el 9 de junio de 1931 (Sánchez Morales, 1991), donde establecían y regulaban (respectivamente) los Consejos de Protección escolar, en los cuales las familias tenían derecho a participar (Issó, 2012). Sus funciones eran lo más parecido a las actuales Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, pero fueron los antecedentes de los Consejos Escolares (Sánchez Morales, 1991). El 22 de noviembre de 1957 se aprobó el Estatuto del Magisterio Nacional que en su artículo 244 que dice que los padres pueden pertenecer a las Juntas Municipales de Enseñanza si tienen hijos en los centros educativos (Issó, 2012). En estos decretos comenzaron a aparecer las figuras de los padres en las escuelas, pero no fue hasta los años 60 cuando algunas corrientes pedagógicas que surgían en diferentes lugares de Europa se empiezan a plantear la necesidad de incorporar a las familias en las escuelas (De La Guardia Romero, 2002).

Es en la década de los 70 cuando en los distintos países europeos se establecen normativas que regulan los derechos de los padres a participar en la educación de sus hijos y estableciéndose, en ciertos, casos como una obligación legal (Eurydice, 1997), además se unía “a la idea del valor intrínseco de la participación la necesidad de implicar a las familias para evitar el fracaso escolar, que comenzaba a ser objeto de preocupación en muchos países” (Egido, 2015, p. 36). Estos derechos podían ser individuales y colectivos. Entre los individuales se establecieron de forma común en Europa el derecho a poder decidir el centro educativo libremente, público o privado, aunque con algunas diferencias

entre países, en el caso de España, se aplicó un sistema para seleccionar al alumnado en los casos en los que no hubiese plazas suficientes en el centro deseado. Estos criterios se relacionan con la cercanía al domicilio, los ingresos de los padres o el paso de otro hermano por esa escuela; otro derecho individual común entre los países es el de estar informado de la evolución educativa de sus hijos y de la situación del centro escolar; por último, como derecho individual se instauró el poder recurrir en caso de no estar de acuerdo con las decisiones que se hayan tomado y afecten a sus hijos. En el caso de los derechos colectivos, se trata el que puedan pertenecer y participar en las estructuras formales que toman decisiones en el centro y en el sistema educativo (Eurydice, 1997).

En España, en 1970 se aprobó la Ley General de la Educación (LGE), en el tema que ocupa esta investigación la ley continúa con lo establecido en los decretos aprobados en el año 1931. La LGE en su artículo 5.2 indica:

La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes. (art. 5.2)

En el artículo 57 de esta misma ley se señala que los centros educativos y las AMPAS han de estar coordinados y debe existir una participación en todos los niveles educativos. Continúa la LGE dando importancia a la voz de las familias en las instituciones educativas reconociendo en su artículo 60.1 la posibilidad de que exista un Consejo Asesor en el que tienen representación los padres y se considera su opinión en el gobierno del centro. La LGE supone un paso importante al considerar la figura de los padres dentro de los centros educativos, pero no llega a delimitar los modos y canales de participación real, reduciéndose la intervención de la familia a un papel meramente consultativo (Fernández Enguita, 1992). Posteriormente, en el decreto 2655/1974, de 30 de agosto se concreta en el artículo 8 que el Consejo Asesor está compuesto por 3 padres del AMPA que son elegidos por los integrantes de esta, pero sus funciones se limitan a cuestiones no académicas (art. 9).

Por su parte, la Constitución Española de 1978 reconoce el derecho a que los ciudadanos tomen parte en las áreas públicas (art. 23). Se declara que todos tienen derecho a la

educación y la libertad de enseñanza (art. 27.1), a que los padres elijan la formación religiosa y moral que consideren y la obligación del gobierno de proporcionarla (art.27.5). En cuanto a la toma de decisiones en las instituciones educativas, el artículo 27,7 indica que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca” (p. 8) y es que, los padres tienen la obligación de atender a sus hijos hasta la mayoría de edad (art. 39.3) lo que incluye los aspectos educativos.

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) se publica en el BOE el 27 de enero (1980), la cual se redacta tras la muerte de Franco, pero no llega a ser aplicada. En ella se adapta la anterior ley educativa a los derechos y obligaciones establecidos por la Constitución. En cuanto a la participación de los padres en la educación de sus hijos la LOECE concede más libertad para que las familias puedan elegir el centro que mejor consideren para sus hijos siendo una enseñanza obligatoria y gratuita (art.5), además, refleja lo planteado en el artículo 8 de la Constitución en cuanto a la gestión y control de los centros públicos por parte de los padres, profesores, personal no docente y los alumnos, si fuese conveniente. Para ello, en las instituciones se establece que haya una Asociación de Padres de Alumnos (APA) desde la que se puede ejercer la participación normativa defendiendo sus derechos, eligiendo representantes para participar en el gobierno del centro, pudiendo colaborar en la labor educativa, motivando a otros padres a que se impliquen y participando en la realización de régimen interior del centro (art. 18). En la LOECE se cambia el Consejo Asesor por el Consejo de Dirección (art. 24), que pasa de ser opcional a obligatorio y son 4 los padres o madres que participan en él. Además, los padres tienen presencia en la Junta Económica con 3 representantes (art. 28).

A continuación, la Ley Orgánica 8/1985 que regula el Derecho a la Educación (LODE) que fue publicada el 3 de julio, en la que la participación tiene un papel fundamental en la búsqueda de la democratización de los centros educativos. En el artículo 4.1 se detallan los derechos de los padres o tutores sobre la educación, señalando el derecho a una educación de calidad coherente con los dispuesto en la Constitución, libertad para elegir centro educativo tanto público como privado, posibilidad de elegir la formación religiosa y moral, derecho a estar informados del desarrollo de sus hijos a todos los niveles, el derecho a poder participar en la labor educativa de sus hijos, también en las organizaciones del centro y en el gobierno de este, y derecho a estar informados sobre lo

que pueda afectar al futuro académico y laboral de sus hijos. También se reflejan las obligaciones que tienen los padres, siendo estos responsables de sus hijos (art. 4.2):

- a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.
- b) Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.
- c) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.
- d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.
- e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.
- f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.
- g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa. (p. 8)

En el artículo 5 de la LODE se tratan las Asociaciones de Padres, afirmando que tienen libertad para asociarse, pudiendo existir varias en un mismo centro, también tienen la posibilidad de utilizar la institución educativa para reunirse. Entre las funciones destaca que pueden asistir a todo lo que tiene relación con la educación de sus hijos, tienen que colaborar en las actividades educativas y fomentar que los padres participen en los órganos de gobierno del centro. Los Consejos de Dirección de la anterior ley pasan a ser Consejos Escolares, que tienen todo el poder en el centro educativo y asumen las funciones de la Junta Económica. Los padres también tienen representación en el Consejo Escolar del Estado (art. 32).

En el año 1990 aparece la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que supone una reorganización del sistema educativo, derogando algunos de los artículos de la LODE. Esta ley se promociona como más democrática, con cambios como la descentralización de varias competencias que antes eran del estado. En esta ley se da mucha importancia a la participación de todos los agentes educativos, destacando el papel de la familia. Su preámbulo es una declaración

de intenciones, y ya en su artículo 2.3.b destaca la “participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos” (p. 28930). Concretando en educación infantil, los centros “cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa” (p. 28931) y en cuanto a la educación especial se señala que “las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales” (p. 28934).

Es la Ley Orgánica sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) que se publicó el 21 de noviembre de 1995 donde se consolida la participación en el sistema educativo español, concretando y potenciando las competencias de los Consejos Escolares, con la participación de todos los agentes educativos en la elección del director y en la elaboración del proyecto educativo del centro, dando, además, autonomía a los centros educativos. En el preámbulo y el artículo 1.a. de esta ley se dejan claras las intenciones de democratizar los centros educativos, pero en el título I “De la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo” se concretan los esfuerzos que los centros deben hacer para que todos los que están implicados de alguna forma en la educación tengan participación activa en los procesos, así, el artículo 2.2 dice que:

Los padres podrán participar también en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la asociación de padres más representativa en el centro. (p. 33653)

Por tanto, las familias forman parte de las asociaciones de padres y también del Consejo Escolar (CE), pudiendo participar en la “la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias” (p. 33653). Como se ha dicho, los centros ahora tienen más autonomía, controlan su gestión y deciden sobre su misión y visión educativa diseñando sus proyectos educativos, curriculares y sus normativas (art. 5). En cuanto al proyecto educativo, los padres han de tener toda la información de los centros y la orientación a sus hijos, así se favorece que haya una “mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa” (p. 33653). En el segundo título, el artículo 8 sitúa

a la LOPEG dentro del marco de la Constitución, poniendo el peso en que los centros han de asegurar la participación de toda “la Comunidad Educativa en la vida del centro, en su gestión y en su educación” (p. 33654), así como el cumplimiento de esta ley. Con esta ley se reconoce la autonomía de los centros, pero también la necesidad de la participación de todos los agentes educativos en el gobierno de los mismos y en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, consiguiendo así democratizar la escuela.

Continúa la evolución legislativa con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) aprobada en 2002. En ella se insiste, con algunas modificaciones, en aspectos que ya habían sido nombrados anteriormente, como los señalados en el artículo 3 donde nombra los derechos de los padres, donde se destaca que tienen derecho “a que reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas” (p. 45193), y es que la calidad es un término al que se hace referencia con frecuencia en esta ley. Además, las familias tienen derecho a elegir el centro, a que sus hijos tengan formación religiosa y moral que los padres convengan, a tener información sobre la evolución académica y social de los hijos, a participar en la gestión de la institución y a tener voz en los temas que afectan a sus hijos. Entre las obligaciones que tienen los padres, la ley comienza con que han de “adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase” (p. 45193), y deben hacer cumplir a sus hijos con las actividades académicas, estar en conocimiento de la evolución del mismo, coordinándose con los docentes y el centro, han de hacer que se respeten las normas de la institución y a los que forman parte de la comunidad educativa. Pero realmente el papel de los padres se ve limitado con respecto a leyes anteriores. Tal y como dice el artículo 88, los directores, que antes eran elegidos por el CE, ahora son elegidos por una Comisión que está formada por “representantes de las administraciones educativas” (p. 45209), por lo que el papel de los padres se ve muy limitado y se resta autonomía a los centros. Además, el CE solo podrá formular propuestas para la programación anual de centro, siendo el equipo directivo quien finalmente lo aprueba, tal y como dicta el artículo 82.1. Dejando a un lado la participación normativa y dentro de la autonomía pedagógica de los centros, continúa un interés porque las familias se impliquen en los centros, y así queda reflejado en el artículo 68.4 “los centros docentes harán público

su proyecto educativo y facilitarán a los alumnos y a sus padres cuanta información favorezca una mayor participación de la comunidad educativa” (p. 45205).

La siguiente ley educativa fue la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. En ella se pretende dar un cambio basado en los principios de calidad educativa y la equidad, evitando cualquier tipo de discriminación a los alumnos, tal y como marca en su preámbulo. En relación con la participación de los padres, se hace referencia a la necesidad de que haya un esfuerzo para conseguir entre toda la comunidad educativa la calidad en la escuela. Por ello “las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes” (p. 17160). En esta ley la participación se consolida como un factor de calidad, siendo un valor fundamental para la formación de los niños para el hoy y el mañana en una sociedad democrática en la que deben ser “ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos” (p. 17164). Se le vuelve a dar importancia al CE, recuperando las competencias que había perdido en la anterior ley. Esta ley favorece los cauces para la mejora de la democratización y concede mayor autonomía a los centros educativos. Haciendo referencia a lo señalado en el artículo 1, los centros docentes tienen muy en cuenta a la comunidad educativa para que formen parte “en la organización, gobierno y funcionamiento de los mismos” (p. 17165). Para ello, en el capítulo I del título V se trata la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros. En el artículo 118 se incide en la importancia de la misma y en que las administraciones han de asegurarse de que se produzca, no solo participación, si no “corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos” (p. 17188), lo que implica un mayor nivel de compromiso y de acción.

La LOE incluye un aspecto novedoso que marca la diferencia con las anteriores leyes. En su artículo 121.5 dice “los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado” (p. 17189), esto es importante ya que motiva a que las familias y los centros creen y crean en el proyecto común y se involucren en él de forma activa con el objetivo que comparten de mejorar el resultado académico.

En cuanto a la participación de las familias en los órganos de gobierno, la LOE otorga al CE funciones similares a las que tenía en la LODE, sin tener la posibilidad de elegir o destituir al director. Estas funciones se desarrollan en el artículo 127 y destaca un gran

interés por la solución de conflictos asegurando la equidad, la participación de todos los agentes manteniendo relaciones dentro y fuera del centro, y la aprobación y evaluación de los proyectos del centro, aunque no su elaboración.

La actual ley educativa es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Esta ley, tal y como señala en su preámbulo, pone por encima de todo la necesidad de un sistema educativo de calidad para potenciar los talentos de los alumnos, buscando que puedan ser capaces por sí solos y sean seres racionales que se cuestionen las cosas y puedan tomar decisiones adecuadas. En definitiva, se persigue como finalidad posibilitar en la totalidad de menores escolarizados, las condiciones idóneas y de calidad que le permitan alcanzar el máximo de su potencial para llevar a cabo su vida en función de sus capacidades y de sus pasiones. Indica la importancia de la esfera individual y que “la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social” (p. 3). En cuanto a los padres, este preámbulo afirma que:

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. (p. 4)

Por tanto, hace referencia al cambio profundo que ocurre en la institución familiar y la necesidad de que haya una colaboración entre familias y centros educativos para lograr una buena relación del centro con el entorno, con un clima escolar que potencie el avance académico de los alumnos, así como toda la formación necesaria orientada a que los niños se desarrollen adecuadamente (p. 48). Señala también que la calidad de la democracia mejora en función a la acción educativa, pero no habla de que para ello los centros deban ser más democráticos, es más, en la LOMCE se producen cambios que hacen a las familias perder poder de decisión en los centros, poder que adquieren los directores, quienes tienen, “como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión” (p. 8).

Tras describir cómo ha sido la evolución de la participación de las familias en el sistema educativo a nivel legislativo en el contexto español, se ha de analizar la legislación actual en este sentido en Colombia, puesto que es un aspecto importante en esta investigación.

En Colombia la participación de las familias en la escuela se encuentra reforzada en diversas leyes. En la Ley General de Educación 115 de 1994 (complementada con el decreto 1860 de 1994) ya en el artículo 4 considera a las familias como uno de los agentes responsables de asegurar la calidad educativa, la familia es parte de la comunidad educativa, y por ello tiene funciones dentro del “diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo de Centro” (p. 3) y de su desarrollo. La familia es la responsable de la educación de sus hijos, lo que le confiere ciertas obligaciones reflejadas en el artículo 7, tales como escolarizar a sus hijos, ser parte de las asociaciones de padres y del Consejo Directivo, estar informados del proceso educativo de sus hijos y de lo que ocurre en la institución, y participar en las acciones orientadas a la mejora de lo anterior, también tienen obligación ser parte de la institución de forma solidaria para contribuir a la educación de sus hijos y adecuar desde el hogar la educación. “La omisión o desatención al respecto se sancionará según lo dispuesto por la ley” (art. 3, decreto 1860 de 1994). En relación a la participación de los padres en el gobierno del centro, el artículo 142 dice que serán consideradas sus opiniones en “la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar” (p. 36), para ello, el Consejo Directivo cuenta con 2 padres, elegidos por la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia que actúan de representantes, también están presentes en la Junta Municipal de Educación. Entre las funciones del Consejo Directivo se encuentra el “fomentar la conformación de asociaciones de padres de familia y de estudiantes” (artículo 23.n, decreto 1860 de 1994), lo que facilita que las familias puedan ejercer adecuadamente sus derechos y obligaciones, y se puedan involucrar en la institución educativa. Las Asociaciones de Padres de Familia son promovidas por el Consejo Directivo y entre sus funciones destaca asegurar que se cumpla el proyecto del centro, organizar formación a los padres, promover la participación continua de las familias (art. 30, decreto 1860 de 1994).

Posteriormente en el Decreto 1286 de abril 27 de 2005 se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de

los establecimientos oficiales y privados. Se amplían los derechos de las familias, entre los relacionados con la participación destacan el derecho a la elección del tipo de educación, derecho a conocer las características de la institución educativa y de su sistema pedagógico, derecho a expresar su opinión educadamente sobre lo que afecte a sus hijos, derecho a participar activamente en el proceso educativo de sus hijos, derecho a participar en la elaboración y adaptación del Proyecto Educativo Institucional, derecho a elegir y ser elegido representante de las familias en el gobierno del centro y derecho a pertenecer a la asociación de padres para mejorar la educación (art. 2). También se detallan en esta ley los deberes, tales como cumplir con el manual de convivencia de la institución educativa, colaborar para que existan buenas relaciones entre todos los que forman parte de la institución educativa favoreciendo la mejora de la educación apoyando al centro y el deber de participar en el proceso de autoevaluación de la institución (art. 3). Los padres han de participar en la Asamblea General de Padres de Familia, en la que se involucran todos los padres y madres de los hijos que pertenecen al centro, que se reúnen dos veces al año (art. 4).

Colombia es un país comprometido en involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, para ello, en 2010 se promulga la ley 1404 por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Posteriormente esta ley se modifica y amplía con la Ley 2025 de 2020. A partir de la Ley 1404, toda la comunidad educativa ha de articularse para buscar soluciones conjuntas a las problemáticas que surgen relacionados con la institución. Esta formación se elabora juntamente con los padres, se aplica con una estructura semestral y dicha formación será evaluada. Los contenidos son muy variados y su selección dependerá de las necesidades del centro y de la elección que se haga, pero versan sobre la formación de los niños, los valores, técnicas de estudio, integración familiar, legislación, maltrato, vida saludable, etc. (art. 5, Ley 2025 de 2020). Estas formaciones hacen que se refuercen las relaciones entre los centros educativos y las familias puesto que se estimula “el establecimiento de ambientes de confianza que motiven la participación y el compromiso de la familia integrando sus fortalezas, saberes, intereses y capacidades” (p. 3, Ley 2025 de 2020).

Para facilitar a los padres el cumplimiento de estas obligaciones y animarlos a la implicación real en los procesos educativos de sus hijos, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó en 2007 la guía titulada *¿Cómo participar en los procesos*

educativos de la escuela?, en ella se explica de forma didáctica a los padres o a los responsables de los niños cómo deben involucrarse en las escuelas. En esta guía se hace énfasis en la importancia de la formación, tanto de ellos como de los niños, reflexionando sobre la misma, también detalla el rol de los padres como agentes educativos dentro de la familia y en la sociedad, describe la importancia de que participen en el sistema educativo y lo que deben conocer de él, explica las opciones que tienen para participar de forma normativa, mediante las asociaciones de padres y otras estructuras de gobierno del centro y finaliza detallando los derechos de los niños. A pesar de los esfuerzos por promover la participación eficaz de las familias en las instituciones y en la comunidad, los resultados no se aprecian y siguen existiendo grandes retos a los que dar respuesta (Páez, 2015).

1.2.2. Escuelas inclusivas y democratización de los centros educativos

Cuando a nivel educativo se habla de inclusión se suele asociar con personas con discapacidad. Así, autores como Ainscow et al. (2006) definen que hay inclusión cuando se valora la diversidad y se fomenta la heterogeneidad en vez de la uniformidad, tanto de las personas como del currículum, poniendo en valor lo diferente, no solo de los alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales, sino que todos los estudiantes son diferentes entre sí. Teniendo en cuenta lo anterior, Krischler et al. (2019) consideran que la puesta en marcha de reformas hacia la educación inclusiva congrega diversos aspectos, que el concepto continúa abierto a la interpretación y que va a variar en función de las experiencias de cada persona. Partiendo de la amplitud del concepto, autores como Göransson y Nilholm (2014) dedican artículos completos a trabajar la definición de este término. Estos autores concluyeron que se podían diferenciar las definiciones de forma cualitativa en cuatro categorías: *definición de colocación*, consistente en situar a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias; *definición individualizada específica*, cubriendo las necesidades de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad o necesidad; *definición general individualizada*, dando respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, tengan o no discapacidad; y *definición de comunidad*, creando comunidades de alumnos con características específicas. Analizando estas cuatro categorías, se ve que únicamente se contempla la inclusión de personas con discapacidad.

Pero el término inclusión es mucho más amplio, concretamente, desde esta tesis doctoral se aborda como la inclusión de todos los agentes educativos en la escuela, lo que significa

la apertura de los centros a toda la diversidad del contexto en el que se encuentran situados y a todos los sectores que influyen en la educación (Echeíta y Sandoval, 2002). Epstein (2013) considera entre sus seis pautas para la mejora del clima en el centro y los resultados de los estudiantes la toma de decisiones conjunta y la colaboración con la comunidad. Los que influyen en la educación de los niños han de tener responsabilidades en la institución educativa, en especial los padres. Por tanto, para esta autora el concepto de inclusión es mucho más amplio y significa dar voz a todos los agentes educativos e incluirlos en el sistema. Siguiendo a Booth y Ainscow (2012) “en la educación, la inclusión implica el desarrollo mutuo de relaciones sostenibles entre los centros escolares y las comunidades del entorno” (p. 27). Dauber y Epstein (2013) insisten en que la inclusión de las familias:

es clave para el aprendizaje de los niños, sus actitudes hacia la escuela y sus expectativas. Los estudiantes son más exitosos durante toda su escolaridad cuando sus padres participan en la escuela y fomentan el aprendizaje y la educación en el hogar, sea cual sea el nivel educativo de sus padres o su clase social. (p. 189)

Por su parte, Heredia y Suárez (2019) trabajan el concepto de inclusión, incorporando también a los agentes educativos, y concluyeron en su investigación que sí resulta necesario que esta inclusión se produzca, aunque consideran “que dentro de la institución educativa no existe la inclusión de los padres en la formación escolar de sus representados, lo que impide ayudar a los jóvenes que presentan problemas en su desempeño escolar” (p. 63). Rosales (2012) resalta que esta inclusión permite que exista un trabajo colaborativo entre las culturas promoviendo el sentimiento de pertenencia. Las actuales teorías pedagógicas relacionadas con la calidad educativa consideran necesaria la inclusión de las familias creando escuelas democráticas y eficaces, pese a las dificultades iniciales que esto pueda acarrear (García-Sanz et al., 2016). Junto a la inclusión de las familias en el sistema educativo se deben desarrollar medidas que aboguen por un sistema de gestión menos jerarquizado que permita una organización del centro democrática (Valanzuela y Sales, 2016).

La necesidad de una escuela democrática es un aspecto indudable que se refleja tanto en la legislación educativa como en las programaciones generales de los centros, el gobierno de los mismos y el día a día en los centros escolares (Grau Vidal et al., 2019). Al hablar de democratización de la escuela se puede hacer referencia a tres aspectos muy distintos

según Taylor (1977). Como describe este autor, por una parte, la teoría de la democratización trata la posibilidad que tienen todos los ciudadanos de acceder a una educación por igual en todos los niveles, esto depende de las leyes relacionadas con las ayudas sociales y de programas que motiven el estudio en sectores más desfavorecidos. Por otra parte, hablar de democratización puede hacer referencia a que desde la escuela se ha de preparar a ciudadanos capaces de participar activamente en una sociedad democrática y asegurar su continuidad, por ello en los centros educativos se ha de enseñar a ser democrático, a participar de forma activa en la sociedad y el valor de ello. Por último, está la democratización en lo referente a cómo se gobiernan las escuelas, cómo se organizan, qué responsabilidades tienen los diferentes agentes que componen la institución educativa. La presente tesis se centra en esta última perspectiva de democratización de la educación.

Para Piero Calamandrei (2015) “la escuela es el órgano central de la democracia” (p. 196). En ella se forman las personas que dirigirán el mundo en el futuro, y de su buen hacer dependerá que haya una sociedad justa donde todos tengan la posibilidad de ser lo que quieran ser, sin importar la clase social de la que vengan. Es uno de los motivos por los que el estado ha de trabajar por tener un buen sistema público de educación que transmita los valores democráticos, garantice el cumplimiento de la Constitución y dé a todos las mismas posibilidades de formarse y desarrollarse.

La corriente pedagógica de la democratización de la escuela está relacionada con aspectos como “la participación educativa, derechos humanos, educación para la paz y justicia social” (Capella-Noya, 2015, p. 179). Sus comienzos se encuentran en Rousseau (1983), puesto que ya en *Émile ou De l'éducation* se trata la necesidad de escuchar al educando para favorecer posteriormente la transformación de la sociedad, en definitiva, se trata de crear la cultura de la participación que repercutirá en el futuro en el sistema democrático. Rousseau plantea la filosofía de la libertad en su contrato social, la necesidad de no estar oprimido por nadie y tampoco de oprimir a otros. Macaulay (1790, citado en Capella-Noya, 2015) hace un importante aporte sobre la educación democrática pero centrada en la participación por igual de ambos géneros, ya que advertía que la educación democrática que plantea Rousseau es diferente para el género masculino y femenino. Una experiencia práctica y radical de democracia en la escuela es la que puso en marcha en 1921 Neill llamada Summerhill. En esta institución se parte de la bondad de las personas y la libertad. Todos los que pertenecen a ella tienen los mismos derechos, por tanto, están al mismo

nivel los docentes y los alumnos. Hay una autogestión basada en la asamblea donde las decisiones se toman de forma democrática. Las normas se consensuan y aprueban entre todos y todos son responsables de su cumplimiento (Neill, 1960, citado en Capella-Noya, 2015).

Por su parte, para Dewey (2013) la sociedad se construye desde la educación y esta es capaz de mantener situaciones o de cambiarlas. De ahí surge la necesidad de que desde la escuela se eduque en democracia para asegurar una sociedad más justa, y así afirma:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (p. 91)

Otra perspectiva teórica que persigue la democratización educativa es la de Paulo Freiré. Este autor busca un cambio radical de la pedagogía para poner en marcha la educación en y para la libertad, acercando la democracia y dando el poder al pueblo, la democracia ha de construirse con la participación de los ciudadanos. En *Pedagogía del oprimido* (1970) Freiré parte de que en casi todas las relaciones entre humanos hay unos que están oprimidos de alguna forma por otros y considera que mediante una educación construida entre todos a través el diálogo se crea una consciencia crítica de estas opresiones, reconociendo también la necesidad de un cambio metodológico para que esto pueda ocurrir (Feinberg y Alberto Torres, 2014). Así, desde la visión de Freire, el alumno y el docente participan y aprenden mutuamente, no hay una relación unidireccional (Pallarés, 2014). Pese a que la necesidad de democratización escolar está muy desarrollada y tiene claros defensores, la realidad es que ha tenido poco efecto en la práctica y, salvo algunas excepciones, la escuela sigue teniendo una estructura y un sistema de funcionamiento similar al de siglos pasados, sin que exista una participación real de todos los protagonistas del proceso educativo y sin hacer esfuerzos por que se transmitan a las nuevas generaciones los valores democráticos de forma práctica (Aguirre y Schugurensky, 2017).

La democracia no consiste solo en que los ciudadanos elijan a sus políticos, sino que consiste en “que sean individuos autónomos que tienen capacidad para analizar

racionalmente las situaciones sociales, compararlas de forma crítica y escoger entre ellas las más favorables para el bienestar no sólo propio sino de todos” (Delval, 2012, p. 37). Para que la implicación de los ciudadanos se traduzca en un compromiso participativo, las instituciones socioeducativas deben favorecer la igualdad de oportunidades de participación a todos sus miembros, si no es así, la democracia estará en declive (Dewey, 2013). Siguiendo esta idea, a parte de la selección del gobierno, el sistema democrático es una forma de vivir en comunidad y las instituciones educativas actuales están evolucionando de forma contraria, cayendo cada vez más en el “sistema capitalista neoliberal salvaje” (Huerta-Charles y McLaren, 2012, p. 158) que les motiva a homogeneizar la enseñanza basada en pruebas estandarizadas que, desde el punto de vista de estos autores, está en contra de la misma idea de sociedad democrática, por lo que se hace necesario trabajar para abrir las escuelas haciéndolas más participativas, logrando de la democracia una forma de vida.

El papel del docente es fundamental en esta tarea, estimulando aprendizajes que van más allá de la asimilación de contenidos, haciendo que el alumno participe en la construcción del conocimiento y de su formación como ciudadano (Delval, 2012). Cuando en los centros educativos se ponen en marcha metodologías con prácticas democráticas, de desarrollo de conciencia crítica y toma de decisiones conjunta se aprecia un mayor interés político, intención de voto y la motivación para participar activamente en la sociedad en un futuro, con una mayor responsabilidad democrática (Rodríguez et al., 2016). Una escuela democrática es una forma de ser en la vida, es romper con las rigideces anteriores y guiarse por la flexibilidad de la toma de decisiones consensuada por el buen común, según Apple y Beane (1999):

Aquel escenario que por su estructura y funcionamiento supone un ejercicio práctico de la democracia porque ya su mismo currículum implica oportunidades continuas de explorar las cuestiones que afectan a sus integrantes, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas. (p. 120)

Para lograr que una escuela sea democrática los criterios deben centrarse en conseguir la excelencia, no únicamente en cumplir los mínimos, debe aplicarse la democracia dentro de la propia institución, tanto a nivel de centro como de aulas, y se ha de contar con los estudiantes, los padres y los docentes para gobernar la institución educativa (Flecha, 2010).

La democratización de los centros implica una transformación que abre el centro por completo, incluyendo las zonas físicas, los procedimientos educativos y los procesos de gestión, a todos los componentes de la comunidad educativa. En este sistema se fomenta los valores democráticos, la comunicación entre grupos e inter-grupos, potenciando una ciudadanía activa que incluso traspasa los muros de las instituciones educativas influyendo en la sociedad que les rodea (García-Yeste et al., 2013). Siguiendo a Pérez Galván y Ochoa Cervantes (2017) “implica generar prácticas y políticas que permitan la participación de los diferentes actores en el ámbito escolar” (p. 181). Pero con la estructura actual de la escuela, rígida y jerarquizada, para conseguir este cambio se hace necesario poner en marcha proyectos que ayuden a reflexionar sobre cómo es la institución actualmente y qué hace falta para que sea más participativa (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017).

Una escuela democrática solo se puede conseguir abriendo la participación a todos los agentes, adaptando las características de la misma a las necesidades que se plantean (Cornejo et al., 2007). Es un proceso que se consigue creando estructuras que favorezcan la participación dentro del centro y contemplando en el currículum no solo el contenido, sino también las actividades vivenciales para que sean democráticas (Apple y Beane, 1999). Estas estructuras han de ser motivadas y reguladas por las leyes educativas que favorezcan que esta participación sea real y que contemple a todos los agentes educativos, de dentro y fuera de la escuela (Zamora, 2016). Es un proyecto ambicioso que requiere de que haya una cultura colaborativa de todos los participantes, un compromiso con la mejora del centro, que todos los que forman parte de él consideren el logro de este proyecto como parte de su responsabilidad, para que así se impliquen y aporten (Moliner García et al., 2016). Siguiendo a estos autores, esta participación no puede limitarse a acciones normativas como pueden ser la participación en las Asociación de Madres y Padres de Alumnos y en el CE, sino que se ha de crear una alianza para que juntos se analice la situación, se tomen decisiones consensuadas y se pongan en marcha los mecanismos adecuados para que el entramado funcione.

En definitiva, la escuela debe ser un reflejo de la sociedad y preparación para ella, y esto hace imprescindible que se consideren todas las voces de los que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje creando una escuela participativa, “un foro de participación ciudadana, un espacio público para participar y construir relaciones democráticas y una pedagogía que haga posible que niños y niñas piensen y actúen por sí mismos” (Osoro y

Castro, 2017, p. 95). Por tanto, participación y democracia son dos conceptos que van de la mano, no puede existir democracia sin participación (Trilla Bernet y Novella Cámara, 2011).

1.2.3. Teoría de la calidad educativa

Para que todas las personas se desarrollen al máximo y sean capaces de formar parte de la sociedad ejerciendo todos sus derechos y obligaciones, incluyéndose en la comunidad de forma efectiva, es necesario que se ponga en práctica el derecho a una educación de calidad, siendo los Estados los responsables de facilitarlo, puesto que el cumplimiento de este derecho hará a las personas capaces de vivir y aplicar el resto de los Derechos Humanos (INEE. 2014). Que las familias participen en el “sistema educativo constituye una expresión de democracia a la vez que una garantía de calidad educativa” (Saramona y Roca, 2002, p. 1). Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de calidad educativa?

Actualmente nos encontramos en la sociedad el conocimiento, en la que el término calidad está presente en todas las facetas de la vida y se relaciona con algo positivo cuando se cumplen unos criterios establecidos (Bodero, 2014). Debido al avance de las tecnologías, la globalización, Internet y las comunicaciones, entre otros factores, a finales del S.XX comienza lo que se conoce como la Era del Conocimiento, que supone un gran cambio a nivel global afectando, por ejemplo, a la organización de los sectores productivos, a las instituciones, a la economía mundial y a la propia concepción productiva del ser humano. Surgen, en definitiva, nuevas demandas a las que se les ha de dar una respuesta de calidad (Lepeley, 2001).

Son muchos los autores que han intentado definir el concepto de calidad, entre los más destacables se encuentran Ishikawa (1986) que lo ve como la unión del trabajo, el servicio, la empresa, los objetivos y el personal que pone todo en marcha. Para él, este término será controlar todo lo que ocurre y lograr la satisfacción del cliente con el conjunto del producto o servicio que se le da. Según Deming (1989) “la calidad es una serie de cuestionamiento hacia una mejora continua” (p. 16) y Juran (1990) considera que es que el producto cumpla con las funciones especificadas, es decir, que cubra las necesidades esperadas y no tenga errores.

Pero autores como Reeves y Bednar (1994) consideran que no existe una única definición de calidad, sino que pueden diferenciarse hasta cuatro orientaciones distintas de este concepto, tal y como se exponen a continuación:

- **Excelencia:** es una idea especialmente abstracta, que hace referencia a obtener la mejor versión a nivel global de lo que se ofrece. Resulta confuso puesto que lo mejor, lo excelente, no es igual para cada persona, sino que depende de la forma de verlo y las necesidades de cada uno.
- **Ajuste a las especificaciones:** este tipo de calidad es mucho más concreto, puesto que existen unos requerimientos que se han de cumplir, y se llegará a la calidad cuando estén todos los criterios, los objetivos, cubiertos. Este tipo es muy utilizado en cadenas de producción.
- **Valor:** en este sentido, la calidad va a depender del tipo de consumidor, puesto que, bajo esta visión, no hay un producto que tenga una calidad perfecta, sino que es el cliente el que decide qué producto cumple más con sus requerimientos y cada cliente tiene unas necesidades concretas y distintas al resto. Así, en este caso el precio no es algo realmente relevante, puesto que el cliente va a pagar lo que estime oportuno dentro de sus ideales.
- **Satisfacción de las expectativas de los consumidores:** es la opinión de las personas una vez que han probado el producto o servicio. Es compleja y subjetiva, puesto que cada cliente va a tener su opinión, sus necesidades, y va a dar importancia a un aspecto o a otro.

Debido a la dificultad de definir el concepto de calidad, es fácil encontrar diferentes concepciones, pero todas coinciden en que es un término multidisciplinar y su concreción va a depender del área al que se aplique, de las personas a las que vaya dirigido el producto o servicio, de las expectativas que tengan y del cumplimiento de unos estándares previamente establecidos, siempre orientado a la mejora (Pineda, 2020).

A nivel educativo, la calidad empezó a cuestionarse en los 80's, cuando empresas en Japón aplicaron este concepto en las escuelas con la finalidad de lograr mejorar su eficiencia y prestar un servicio más eficaz y óptimo, comenzando con las acreditaciones de calidad similares a las empresariales (Díaz-Palacios, 2013). En Europa las primeras certificaciones ISO 9001 llegaron a las instituciones educativas con la década de los 90's (Berghe, 1998), y a Colombia lo hicieron al principio del 2000 (Díaz-Palacios, 2013).

Unido a esto, empiezan a tener importancia los sistemas de evaluación nacionales e internacionales que buscan comparar sistemas educativos, la calidad y la eficiencia de los mismos aplicando pruebas similares a alumnos de los países de toda Europa y otros países del mundo (Lundgren, 2013).

Centrando la atención en España, caracterizada por múltiples cambios legislativos en materia de educación, en la LOCE (2002) ya comienza a advertirse una abertura a la Unión Europea, justificada con la necesidad de cumplir los compromisos pactados, aunque sin entrar al detalle. Es en la LOE (2006) donde sí hay una clara referencia a la lograr el nivel de calidad en la educación que señala la Unión Europea ampliando así también las posibilidades laborales futuras de los niños y niñas, aunque no se detallan los pasos a seguir para lograr los compromisos establecidos ya se tiene en cuenta la calidad en la educación en las siguientes leyes. Para Martínez-Seijo y Torrego (2014) el cambio real se produce cuando se establece el Pacto y Documento de Programas de Cooperación Territorial y se fijan los objetivos europeos para el 2020, de modo que, el sistema educativo español comienza a preocuparse por la calidad de la educación que ofrece y pone en marcha medidas para lograr los estándares que se solicitan desde la Unión Europea y compensar las dificultades encontradas.

Cuando hablamos de calidad educativa nos referimos a un término que resulta difuso ya que no es algo que se pueda contabilizar objetivamente como puede ser un producto industrial, sino que hablamos de un servicio que se da a la sociedad, concretamente a los estudiantes y por su naturaleza resulta difícil evaluar su calidad (Rodríguez, 2018). Además, siguiendo a Smidt y Rossbach (2016) va a tener un significado distinto dependiendo de la perspectiva desde la que se tenga en cuenta (contextos, instituciones, padres, niños, docentes, etc.).

El término de calidad aplicado a la educación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Ortiz (2020) afirma que en sus inicios el concepto se centraba en la “calidad de los resultados”, y lo justifica con que cuando se traslada la calidad a la educación esta se centra en la obtención de buenos resultados académicos. Como si de una línea de producción se tratase, el docente es el encargado de poner en marcha los mecanismos, expuestos en el currículum, que hacen que los alumnos obtengan resultados de excelencia considerando eso calidad. Desde este punto de vista, se busca el mejor resultado optimizando al máximo los recursos, se busca controlar todos los aspectos para lograr el objetivo final de calidad. En cuanto a este concepto aplicado al contexto moderno, esta

autora considera que se vuelve multidisciplinar y que contempla una diversidad de factores que implican al profesorado, pero también a la adecuación de los conocimientos, de los recursos, de las metodologías, la idoneidad del contexto y el ambiente. Entonces, una educación de calidad va a ser aquella que sea capaz de adaptarse a las necesidades que presenta la sociedad (contextualizada de forma concreta), con una revisión constante que permita la mejora, puesto que las realidades son cambiantes. Para esta autora la gestión cobra un papel esencial para evaluar y agilizar que se produzca la toma de decisiones basada en evidencias que eviten errores, en la medida de lo posible.

La calidad de los centros educativos, junto con la equidad, está relacionada con que sean escuelas eficaces (Edmonds, 1979). Las escuelas eficaces son aquellas que optimizan sus recursos y sus procesos para lograr que todos los alumnos logren tener todas las habilidades y competencias del aprendizaje reflejándose en resultados académicos excelentes (Komariah y Triatna, 2016). En estas escuelas tienen un papel especial la dirección y liderazgo del equipo directivo, y la gestión que realice de los medios disponibles logrando la eficiencia (Danim dan Yunan, 2010). Para analizar las escuelas eficaces se han de tener en cuenta 8 categorías: “calidad asociada a resultados, equidad, competitividad, capital humano, nueva gestión pública, estado evaluador, escuelas eficaces y mejoramiento escolar” (Herrera-Jeldres et al., p. 4).

Lizasoain y Angulo (2014) definieron las características que tenían las escuelas de éxito en el País Vasco, entre las que destacaron la percepción que tiene la familia del centro, cómo se implican en él, la implicación a nivel educativo de los padres y la formación que tenían. También en las escuelas inclusivas la participación de las familias es un factor imprescindible, donde se promueve la igualdad de oportunidades con una estrecha colaboración entre la familia la escuela y la comunidad (Calvo et al., 2016). Estos autores también afirman que “para alcanzar una educación de calidad y formar a ciudadanos comprometidos del siglo XXI, es necesaria la participación de profesorado, alumnado, familias y comunidad” (p. 102).

A nivel institucional, la OCDE (2012), considera como una de las palabras claves para el fomento de la calidad en la educación la involucración de las familias y las comunidades en el sistema educativo, especialmente en la primera infancia. Khusni y Mahmudah (2020) afirman que una de las características de las escuelas eficaces es la participación de los padres en los programas educativos, haciendo actividades y tomando decisiones, puesto que fortalece los objetivos y estimula la comunidad. Por su parte, la European

Commission (2014) establece como una de las cuestiones transversales fundamentales para que se desarrolle y se mantenga la alta calidad educativa la participación de la familia. Para la European Commission los padres son los colaboradores más importantes y su participación es esencial, por lo que, estableciendo las reglamentaciones y el contexto adecuado, los padres deben participar plenamente en todos los aspectos de la educación y el cuidado de sus hijos para asegurar la eficiencia y calidad educativa, estableciendo una retroalimentación entre las instituciones educativas y las instituciones familiares aportando enriquecimiento cultural, social, socioeconómico y religioso. Esta institución insiste en que todo esto requiere tiempo, confianza y respeto. En el Programme for International Student Assessment (PISA, 2018) uno de los criterios de calidad educativa que se valoran es la “participación de los padres en las actividades escolares del centro” (p. 161) que está relacionado con un mejor rendimiento del alumnado y un mejor clima académico.

Siguiendo a Fallas y Herrera (1998), para que exista una buena gestión de la calidad es importante que se desarrollen en la institución tres aspectos clave: sistema, estrategia y personal. Comenzando por el *sistema*, este tiene que aportar facilidades para que se dé una educación con eficiencia y eficacia; en cuanto a la estrategia, la *institución* ha de tener claras sus metas y cómo llegar a ellas, estableciendo cuál es su misión y visión, qué quiere transmitir a la población; y el *personal*, referido a las características de las personas que forman parte de la institución, cuál es su motivación, sus retos, sus resolución de problemas y cómo participan en ella, siendo este el recurso que más importa para estos autores.

Para Deepwell (2007) la calidad educativa va relacionada con la participación de todas las partes que actúan en la educación. Y es que, para que la institución educativa lo sea es requisito que haya una “participación activa de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, donde cada quien asuma su rol y lo interprete de la mejor manera” (Martínez-Chairez et al., 2016, p. 132). También para Vivas (1999), la relación que existe entre la familia y la escuela es un factor de calidad. Gomariz, Parra et al. (2019) enfatizan que la calidad del sistema educativo mejora si los centros ponen en marcha diversas formas de participación familiar. Gento (2002) contempla para la mejora de la calidad educativa la participación de los diferentes grupos que pertenecen a la institución educativa cuando afirma que “la determinación de las metas ha de hacerse contando con la participación, en la medida posible, de los usuarios de los centros educativos” (p. 38),

y es que, la participación de la familia contribuye para mejorar el aprendizaje y aumentar el éxito de la educación (Bonell Garcia y Ríos, 2014).

Entre los indicadores de calidad educativa que establece Blanco (2011) se encuentra la participación familiar en la escuela, puesto que “la cooperación efectiva y permanente de la familia y la comunidad en este proceso es de vital significación, ya que la atención del niño requiere del concurso de todos y cada uno de los agentes educativos involucrados” (p. 42). Velásquez (2020) también incluye como factor de calidad la participación en los centros de todos los que influyen de alguna forma en el proceso educativo, entre los que destaca a los padres.

En cuanto a las dimensiones que debe presentar un docente, Martínez-Chairez et al. (2016) señalan que una de ellas es la de fomentar “su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad” (p. 130). Siguiendo a estos autores, el profesorado es quien crea el vínculo entre el resto de los integrantes del proceso educativo. En este mismo estudio, los autores obtuvieron que las familias consideran que su papel en la educación es importante y que el trabajo colaborativo supone un aumento de la calidad de la educación, concluyendo esta investigación con la necesidad de establecer planes estratégicos que tengan en cuenta a todos los agentes educativos para el trabajo conjunto hacia los objetivos compartidos.

A modo de síntesis, el concepto de calidad, y concretamente el de calidad educativa es multidisciplinar, pero todos los autores coinciden en que tiene una orientación hacia la mejora. La calidad educativa es un derecho que adquieren como compromiso los estados y que ha de darse en los sistemas educativos. En España los criterios de calidad vienen establecidos por la Unión Europea y los pactos que con ella se establecen. Lo que se busca es el establecimiento de escuelas eficaces para lograr el máximo aprovechamiento de los recursos. Las características de las escuelas eficaces son muchas y dependen también del contexto en el que se integre la institución, pero en todos los casos resulta imprescindible la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. Concretamente, la participación de las familias en la educación de los hijos es un factor de calidad reconocido por diversas instituciones internacionales y por autores de prestigio. Por último, el docente, guiado por un adecuado equipo directivo, es el que actúa como mediador entre las familias y las escuelas y de su metodología y su formación dependerá que esa implicación familiar se produzca en mayor o menor medida. Pero este proceso no puede realizarse sin el convencimiento de los padres de que son una pieza clave en el

logro de la calidad educativa, por tanto, hay que mejorar la comunicación que existe entre los centros y las familias para que entiendan la importancia que tiene su participación en el proceso educativo y así tengan la motivación extra para involucrarse (Navaridas y Raya, 2012).

1.2.4. Planteamiento ético de la participación escolar

Aunque el papel educativo de las familias es ambivalente, actuando como factor de protección o de riesgo dependiendo de las dinámicas intrafamiliares que la configuran, son valoradas como uno de los contextos más relevantes en el desarrollo del ser humano a nivel social e individual (Páez, 2017). Siguiendo a Mínguez (2014), la familia es la cuna de los valores, actitudes y comportamientos, es un entorno idóneo para el crecimiento personal que parte del cuidado responsable al otro. De hecho, la mayoría de las familias sienten en el sentimiento y deber moral de atender las necesidades educativas del nuevo ser, contribuyendo de forma inigualable a su proceso de humanización.

Para Hernández-Prados (2014), la función educativa de las familias es ineludible. Cada una enmarcada en su contexto, sus condicionantes y dentro de la gran diversidad e inestabilidad que encontramos en la institución familiar (Ceballos, 2006). Esto sumado a la sociedad en la que nos encontramos, donde las familias están en situaciones que se caracterizan por múltiples cambios intrínsecos, un aumento del consumismo, la situación laboral activa de ambos padres, la asunción por parte de los abuelos de responsabilidades educativas tiene como resultado que, uniendo todos estos condicionantes, se haga complicada la participación de los padres en la educación de los hijos (García-Sanz et al., 2010). Dichos autores afirman que esta situación compleja provoca que los padres desconfíen de sus capacidades educativas y deleguen la educación de sus hijos en el sistema educativo, siendo esa forma de actuar contraria a lo ya comentado de la pedagogía de la alteridad. Las familias acaban confiando la tarea educativa de sus hijos, y la responsabilidad de la misma, a las escuelas (Covarrubias et al., 2020).

Este cambio en la institución familiar se encuentra justificado según Pascucci (2003), porque al llegar las sociedades industrializadas la familia encuentra trabas que la obligan a cambiar en su estructura y sus funciones, pasando a tener un concepto de educación comunitaria, donde ceden parte de la responsabilidad de la educación de sus hijos a las instituciones educativas. Este autor considera que esto no es positivo, y reivindica que la

familia tiene que ser consciente de la importancia de su labor educativa. Por todo ello, se considera prioritario rescatar el concepto de responsabilidad familiar que, desde un planteamiento ético, exija su implicación en las cuestiones educativas, y no solo en atender las necesidades básicas y proporcionar desde una perspectiva clientelar un buen centro escolar.

Actuar con responsabilidad parental, refiriéndonos tanto a la acción educativa del padre como de la madre, conlleva tanto lo relacionado con un “compromiso y responsabilidad en la crianza de sus hijos como también del compromiso con las instituciones educativas” (Rodas, 2017, p. 2), lo que implica que los padres tomen parte en la comunidad educativa adquiriendo responsabilidades y siendo un apoyo a la educación escolar.

Para Anabalón et al., (2008) la responsabilidad de los progenitores a nivel educativo engloba muchos aspectos. Dentro de ellos, Zanalza (1998) encuentra que las familias se comprometen más con temas relacionados con los pagos en el colegio, la asistencia a reuniones de los padres y las tutorías con los tutores, pero descuidan “el apoyo en las tareas escolares; hábitos de estudio; tiempo dedicado a sus hijos/as; responsabilidad educativa; conocimiento e interacción con la escuela y profesores/as” (p. 20). Para este autor, sin duda, la participación de los padres en la escuela es un acto que transmite la importancia, el valor, que estos dan a la educación de sus hijos. Para Grant y Ray (2013) esta es una de las responsabilidades parentales y tiene beneficios tanto para la familia, ya que se crean relaciones positivas con el centro, se aumenta la satisfacción con los docentes y con la escuela, y se fortalece el vínculo de responsabilidad con la institución educativa. Por su parte, el centro obtiene otros beneficios, ya que se facilita la labor de los docentes y se mejoran los resultados académicos de los alumnos.

Más allá de todo esto, la participación de la familia en las escuelas tiene su componente ético al ser necesario para desarrollar la democratización de los centros cumpliendo con la corresponsabilidad educativa que tienen sobre los niños los padres y el sistema educativo (Medina, 1983). La escuela, junto con la familia, tiene la tarea educativa compartida de que los niños aprendan y crezcan en un entorno adecuado con todos los valores socioeducativos. Al respecto, Ortega et al. (2009) justifican que las familias han participar en la gestión de los centros escolares porque educar conlleva que se transmitan unos valores morales, para que estos valores se vuelvan significativos han de ser puestos en práctica, lo que incluye, obligatoriamente, el conocimiento de los mimos por las

familias y la participación de ellas en su puesta en práctica, ya que la escuela es un ámbito distinto a la familiar, pero en ambos deben desarrollarse valores que vayan de la mano para que sirva de refuerzo.

Ahora bien, aprender a vivir en sociedad, nos lleva a formular al menos dos cuestiones, aprender valores para qué tipo de sociedad y quién debe transmitir esos valores. Respeto a la primera de ellas, efectivamente, en los centros educativos se transmiten los valores democráticos de nuestro modelo de sociedad, enfatizando considerablemente la participación social y educativa, siendo necesario como señala Hernández-García (2001), que la participación se asiente en la equitativa, permitiendo otorgar voz a todos y poniendo en valor los diversos puntos de vista por el bien de la comunidad. En palabras de Ortega (2004) la participación forma parte de “la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Si es ética y política, la participación en la construcción social es inherente a la educación” (p. 224). En cuanto al segundo interrogante, hay autores como Alonso et al. (2017) que consideran que es en el seno familiar donde se han de aprender los valores, que el niño ha de llegar a la escuela con parte de ellos interiorizados. Y por otro, autores que, sin negar la responsabilidad de la familia, indican que “todo agente educativo que tenga relación con la infancia tiene como deber y responsabilidad la implementación de una enseñanza-aprendizaje de valores, ya sea de manera directa o indirecta” (Covarrubias et al., 2020, p. 569), insistiendo en la importancia de una relación en la que la escuela es un lugar de encuentro entre todos cooperando para la transformación educativa.

Aunque son múltiples los planteamientos teóricos desde los que sustentar la ética de la vida familiar y de su participación en los centros educativos, ponemos el foco de atención principalmente en la ética levinasiana de la compasión solidaria. Entrando en detalle en este enfoque ético, Lévinas (1999) reivindica la responsabilidad que tenemos para con el otro no es algo que se elige, sino que vienen dado por el mismo hecho de ser o existir. De este modo entre educador-educando, docente-familia y/o progenitores-descendencia, se establece una relación de interdependencia que lejos de debilitar al ser humano, lo fortaleza, haciendo de él si cabe una persona más humanizada.

La presencia del otro que se muestra necesitado e indefenso supone una demanda, una obligación moral que exige una respuesta sin condiciones, que va más allá de la indiferencia o la condescendencia, e implica, por tanto, un acogimiento que no juzga solo

atiende y no abandona (Lévinas, 1986). El modo de atender la llamada del otro es la acogida, ya que ante el otro vulnerable solo cabe una respuesta responsable, educativa y ética, hacerme cargo de su situación (Lévinas, 1998). Esta relación se empapa del contexto, cada ser tiene su circunstancia y hay que acercarse a conocerla para entender cómo afecta al otro (Ortega, 2010). En el entorno educativo de hoy es muy distinto al de ayer, por lo que el educador ha de implicarse en los problemas que afectan a la realidad y a sus alumnos respetando la idiosincrasia de cada uno de ellos (Ortega, 2014).

El desarrollo eticomoral, la educación en valores y el crear el clima familiar adecuado para estos aprendizajes, requiere de tiempo, dedicación y ejemplo, porque los niños y niñas van a necesitar de modelos a seguir que les trasmitan las formas adecuadas de vivir en comunidad y los padres han de ser conscientes de que sus hijos se miran en ellos (Mínguez, 2014). Pero la situación actual de cambios constantes a nivel familiar dificulta esta tarea limitando el tiempo que se dedica a la misma, lo que afecta al desarrollo del menor, poniéndoles en una situación de vulnerabilidad en función del grado de implicación de las familias en su educación.

Una familia participativa e involucrada responsablemente en la educación del niño favorece que los niños y niñas superen situaciones complicadas, creando “redes de ayuda que sostengan y apoyen a cada estudiante” (p. 17), mejora la autopercepción del alumno, hace que los padres entiendan mejor los procedimientos educativos, mejora el rendimiento escolar, disminuye el absentismo y mejora las relaciones entre los padres y los hijos, entre otros beneficios (Anabalón et al., 2008). Por tanto, aquellas familias que desatienden su responsabilidad eticomoral, mirando hacia otro lado, dejándose llevar por otras demandas sociales, laborales, familiares, y adoptando una actitud pasiva o delegante de la educación, sitúan al menor en un punto de partida diferente respecto aquellos que cuentan con el acompañamiento educativo de sus progenitores.

Por ello, es necesario un repensar de la función educativa de la familia en la actualidad, especialmente sobre cómo crear espacios compartidos con una red de apoyos sustentados en el vínculo interpersonal y la confianza. Desde sus inicios la escuela ha sido creada para complementar la educación de los hijos y convertirse en una gran aliada, pero no para suplir a sus progenitores. La primera respuesta a la llamada es de la familia, que debe atender a sus hijos, a las demandas, preocupándose y ocupándose de ellos, en definitiva, responder ante ellos, que es de donde viene la palabra responsabilidad (Romero, 2014).

Este concepto, en educación, parte del reconocimiento de que el otro me necesita, así como yo le necesito y por ello se ponen en marcha mecanismos de ayuda, respeto, comprensión, así debe ser la relación entre la familia y escuela (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015). Como comunidad educativa, y pensando en un concepto inclusivo de la misma, se ha de tener una concepción de apertura al otro y a la diversidad, estableciendo relaciones colaborativas basadas en la solidaridad y en la preocupación por el otro, donde la familia es acogida en la escuela como un agente enriquecedor e imprescindible (Booth y Ainscow, 2012). En educación el educador tiene la responsabilidad de ética de hacer crecer al otro en todos los sentidos, desde la acogida y la compasión. “El objetivo principal ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes” (Romero, 2014, p. 126).

Se da por hecho que la familia tiene la capacidad para educar adecuadamente pero no siempre es así, por lo que cobra relevancia el que las instituciones educativas, que sí han sido formadas para ello, tiendan la mano a las familias para acogerlas y hacerles formar parte, que crezca en ellas la confianza en su capacidad educadora y que tengan referentes para hacerlo adecuadamente con autonomía (Hernández-Prados, 2014). De la misma forma que las escuelas han de abrirse a las familias, también las familias han de interesarse por implicarse en la escuela, pero como no es algo que se venga dado, sólo mediante la puesta en marcha de medidas que lo fomenten se comenzará a poner en práctica y finalmente se generará el hábito, se institucionalizará la participación educativa de las familias en el centro y se irán motivando a más padres a que formen parte (García-Sanz et al., 2010).

Para poder hacer desde los centros educativos un acompañamiento adecuado de las familias, es necesario crear espacios donde se “refuercen valores comunes a través de la confianza en la familia y en la educación, donde predomine la responsabilidad compartida, colaboración y cooperación respetando el derecho de todos” (Calvo, Verdugo, y Amor, 2016, p. 103). Que se produzca esta relación entre la familia y la escuela depende en gran medida de la labor de los profesores, más especialmente de los tutores quienes han de tener una actitud receptora (Anabalón et al., 2008).

Pero desafortunadamente, a pesar de actuar con buenas intenciones, los centros educativos se han centrado en ofertar un servicio de calidad que sobrevalora lo cognitivo, poniendo el foco de atención en los resultados académicos, dejando de lado los aspectos

humanizadores de la educación y descuidando el acogimiento de la familia, lo que sin lugar a dudas ha contribuido a distanciar cada vez más a ambas instituciones que permanecen centradas en sus funciones, sin ser conscientes de que son compartidas (Hernández-Prados, 2014). Esta fractura educativa entre docentes y familias continúa exponiendo la autora, contribuye a incrementar la vulnerabilidad familiar, ya que además de la situación inicial de inestabilidad económica y laboral que dificulta la tarea de conciliación que permite a los padres poder dedicar el tiempo necesario a la crianza de sus hijos y a la implicación adecuada en las escuelas, se unen la falta de referentes y otros factores que hacen que se encuentre indefensa y necesitada de guía. Como respuesta a esto, Garate y Ortega (2013) indican que requiere de una actitud de apoyo y escucha al otro con intención de entender, acoger y reconocer con compasión.

Concretamente, la escuela se compone de un currículum formal y otro oculto. Es en este último donde se deben transmitir “aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores” (Viguer y Solé, 2012, p. 476) que permiten a los niños poder adaptarse a la sociedad en la que viven con independencia de las características o situaciones familiares. Lo cierto es que existen un conjunto de valores y expectativas que son compartidos en el hogar y la escuela (Garbacz, et al., 2016) por lo que han de aprender a convivir y se deben crear acciones que faciliten esta implicación y se genere un sentimiento de corresponsabilidad (Viguer y Solé, 2012). La familia necesita más que nunca que la acompañen y la guíen en su tarea educativa (Anabalón et al., 2008) y es la escuela quién mejor puede hacerlo.

Para que una comunidad pueda ser calificada de educativa debe regirse desde planteamientos éticos que la regulen y permitan establecer un clima propicio para la colaboración y la cohesión ente sus miembros. La responsabilidad educativa de la comunidad nos impulsa a ayudar al otro, desde el punto de vista de que, como parte de la comunidad, el bienestar del otro me importa y soy responsable de ello. Es así cómo se construye una sociedad solidaria que reconoce al otro como alguien que me necesita al igual que yo requiero del otro. De esta forma, la familia necesita ayudar a la escuela y la escuela precisa de la familia, porque para cumplir con sus responsabilidades independientes han de colaborar dentro de esta interdependencia (Booth y Ainscow, 2012).

Para finalizar señalamos que el fomento de la implicación de la familia en las escuelas debería ser uno de los aspectos de mayor relevancia en el sistema educativo (Marchesi y

Pérez, 2004), además de una responsabilidad ética que debería ser asumida por todos los docentes. Para ello los centros deben incorporar “en sus proyectos educativos compromisos entre las familias, el alumnado y los centros” (Parra et al., 2014, p. 149), y los profesores deben actuar como intermediarios educativos favoreciendo la implicación de las familias y estableciendo comunicación fluida con los padres o tutores, siendo esta una de sus responsabilidades educativas (Cuevas, 2019). Si además se llevan a cabo intervenciones centradas en la “sensibilización y formación necesaria para enseñar a participar, tanto a docentes como a familias, y ser capaces de transmitir ese valor” (Parra et al., 2017, p. 2), las garantías de éxito de construir comunidades colaborativas se incrementan. Por ello es importante, por un lado, que la familia sea consciente de su labor educativa y la importancia de la misma, y por otro, que los centros educativos acepten y valoren la colaboración de las familias en todos los ámbitos de la educación (Domínguez, 2010).

1.3. Vías de participación en los centros escolares

Como ya se ha expuesto, los centros educativos requieren establecer los mecanismos que posibiliten su democratización. Esto supone para las instituciones educativas un replanteamiento de su funcionamiento, consiste en un proceso de reflexión y análisis para poder detectar cuáles son las formas de participación actuales en el centro y cómo se podrían mejorar para que exista una mayor participación de todos los agentes educativos (Simo-Gil y Feu, 2018). A nivel general, los centros no solo han de tener una actitud de apertura a la participación, sino que todo el contexto educativo debe ser consciente de las posibilidades que tiene para implicarse de forma activa para que la relación y la comunicación se produzca en ambas direcciones (Garreta y Llevot, 2015).

Para que se genere la participación es necesario que exista un sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa que contribuya a que se sientan parte importantes en el proceso educativo (Andrés y Giró, 2016). Por su parte Belavi y Murillo (2020) señalan cinco requisitos esenciales para la promover la participación escolar: la necesidad de que los recursos de la escuela se repartan de forma equitativa atendiendo a las necesidades de cada alumno o familia, ya que la desigualdad generaría desencanto y desarraigo; perspectiva de inclusión y respeto a la diversidad social y cultural, puesto que si alguien se siente discriminado difícilmente va a querer involucrarse; que el gobierno de la

institución sea lo más democrático posible, para que en la toma de decisiones se tengan en cuenta las diferentes voces; currículum democrático, donde en la escuela se le dé la importancia que requiere el sistema social que tenemos para que los niños conozcan las características que tiene.; por último, que la cultura del centro sea democrática, esto significa que en sus valores y formas de hacer se pongan en práctica aspectos que se trabajan en el currículum democrático y vivan la participación, que construyan su identidad desde los ideales de justicia democrática que pondrán en práctica durante toda su vida.

Ahora bien, la situación de la escuela en cuanto al enfoque participativo es contradictoria. Por una parte, se pide que la escuela sea democrática y prepare a los alumnos para vivir en tal entorno, donde se participe en la vida pública, se asuman responsabilidades y se tomen decisiones, pero, por otra parte, los centros educativos mantienen una estructura rígida, con inmovilismo ante la demanda de cambio, se compone de roles definidos e impenetrables y limitan la participación de los agentes a lo estrictamente estipulado por la ley (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017).

Por todo ello, que el centro tenga una actitud de acogida, es fundamental para educar en libertad, lo que demanda de tres requisitos o condicionantes. El primero, que las instituciones educativas aporten posibilidades para que los agentes participen; el segundo, que se realice una importante labor de difusión para que los posibles participantes las conozcan; y el tercero, que los diferentes agentes educativos pongan de su parte para implicarse activamente. A continuación, se presentan las diferentes vías de participación de los docentes, los alumnos y las familias.

1.3.1. Vías de participación del alumnado

El rol del estudiante ha dejado de entenderse como pasivo, y se sitúa, según Luna y Folgueiras (2014) en el marco teórico de la ciudadanía activa que, a diferencia de la clásica, no se trata tanto de una cuestión de derecho o estatus legal, sino del ejercicio activo en los asuntos públicos impulsado por el sentimiento de pertenencia a la comunidad. De ahí que la “participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en el ámbito escolar es de suma importancia para la configuración de la democracia y para su proceso de formación como ciudadanos activos” (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017, p. 180).

En coalición, autores como Newman y Thomas (2008) afirman que a los alumnos hay que considerarlos como seres competentes y darles la posibilidad de que tomen decisiones sobre lo que les afecta. En los casos en los que esto se ha llevado a la práctica han obtenido muy buenos resultados. UNICEF (1984) habla de la necesidad de escuchar a los niños, de tener en cuenta sus opiniones, entendiendo que ahí está la esperanza de la democracia, y sus voces deben ser tenidas en cuenta en las escuelas siendo así entornos más democráticos. Además, la participación de los niños y niñas en la educación aporta una visión distinta de la realidad que hará tomar decisiones que afectan directamente a los alumnos valorando otras perspectivas realmente importantes (Clavijo et al., 2016). Torrego et al. (2019) coincide en la necesidad de dar a los alumnos responsabilidad sobre su propio aprendizaje, puesto que son personas capaces de reflexionar y ser críticos con aspectos que les afecten a su presente y futuro. La opinión y participación del alumnado, según estos autores, aportan una visión distinta del procedimiento educativo, fomentan el desarrollo de la cultura democrática, supone un comienzo en la participación activa en la sociedad, les hace poner en valor su proceso educativo y coordinarse y colaborar con otros agentes.

La participación de los estudiantes conlleva otros muchos factores, no puede producirse sin la implicación de otras personas que forman parte del proceso educativo y el desarrollo “de una serie de valores, prácticas e ideales democráticos compartidos sin los que resultaría incompleta” (Márquez y Sandoval, 2016, p. 22). Sheiner (2001) indica que la participación de los alumnos tiene cinco niveles. El primero es la escucha a los niños; el segundo ayudar a los alumnos a que exterioricen su opinión; el tercero consiste en que esas opiniones se valoren y se tengan en cuenta, el cuarto es incorporar a los niños en la toma de decisiones y el quinto que la gestión y la responsabilidad de la toma de decisiones sea de los alumnos. Delbury y Carcamo (2020) consideran que la escuela es un entrenamiento para la democracia, en él se reproduce un sistema social reducido, con un orden, unas normas, roles. Pero que los alumnos tengan derecho a participar en la educación no significa que esto se ponga en práctica (Castro et al., 2016), surgiendo la pregunta de ¿cómo participan los alumnos en las instituciones educativas?

A nivel normativo, “corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar” (LOMCE, 2013,

p. 43). Mediante estos sistemas de representación, en España los alumnos participan en las instituciones educativas siendo la voz de sus compañeros. A nivel de aula, mediante una votación se elige el delegado o delegada de grupo, que será el mediador entre los estudiantes y los docentes. A nivel de centro educativo, entre todos los delegados de grupo se realiza una votación para ser el representante de alumnos. Según Cross et al. (2014) los órganos de representación del alumnado formales en la escuela, si bien sirven para introducir al alumnado en la participación democrática, no tienen el calado esperado para lograr la participación real de los alumnos, entre otros motivos porque sus opiniones no siempre son tenidas en cuenta. Consiste, no solo en educar para convivir en democracia, si no en proporcionar una educación democrática para los alumnos (Fielding, 2007). Por otra parte, se encuentra una baja participación de los alumnos en el CE en la mayoría de las instituciones educativas que, según Jurado (2009), se produce porque el alumnado desconoce esta posibilidad o porque el centro no la facilita.

Siguiendo a Fletcher (2014), la participación de los alumnos puede darse en muchos otros niveles, por ejemplo, en las aulas, donde se debe escuchar la voz del alumnado y que se involucre en el diseño, preparación, ejecución y evaluación de las actividades o incluso del plan de estudios. A nivel de centro, los alumnos pueden dar su opinión sobre cómo mejorar la escuela y otros aspectos teniendo una responsabilidad de decisión similar a la de los adultos. En definitiva, este autor destaca la importancia de que los alumnos tengan la oportunidad de mejorar su proceso de aprendizaje desde dentro y se tenga en cuenta su opinión. Autores como Hamodi et al. (2014) defienden que los estudiantes participen en la evaluación formativa encontrando aspectos positivos como una mejor adquisición de los conocimientos, más autonomía y gestión del alumno, desarrollo de la reflexión y crítica, fomento de los valores democráticos y mejora del ambiente en el aula, así como la resolución de conflictos.

Por su parte Trilla y Novella (2001) proponen cuatro maneras de participar que son cualitativas y van de menos a más participación, pero van integrando a la anterior conforme ascendemos, por tanto, no son excluyentes. Esto no significa que obligatoriamente han de darse los niveles anteriores al que nos encontremos, pero sí que es un orden lógico. Del mismo modo, aunque existan diferentes niveles de implicación (simple, consultativa, proyectiva y metaparticipación) no quieren decir que uno sea mejor que el otro, sino que, dependiendo la ocasión, de lo que las circunstancias demandan, hay

uno que se ajusta más que otro, por lo tanto, se considera la forma de participación más correcta que las otras (Trilla y Novella, 2001). Así pues, si las circunstancias demandan una respuesta simple de participación, no tiene sentido estar aportando una respuesta proyectiva, o a la inversa.

Para Trilla y Novella (2001), en el nivel más básico de participación que se llama “simple” (p. 145), el alumno únicamente observa o hace lo que le indican sin tener decisión y sin que le hayan pedido sugerencias para la organización. De modo que, inicialmente responde a lo que le piden. A parte de observar puede participar haciendo una actividad, pero el alumno no se ha involucrado en su diseño ni creación. El siguiente nivel que presentan es el de participación “consultiva” (Trilla y Novella, 2001, p. 146), donde se tiene en cuenta la voz del alumnado, no se limitan a observar y a hacer lo que les indican, también pueden dar su opinión sobre aspectos que les afectan de alguna forma. Dentro de esto existe una graduación, puede ser que únicamente den su opinión o que su valoración sea vinculante para la toma de decisiones. Además, esta consulta puede hacerse en distintos momentos, antes, durante o después. Y cada uno de ellos tendría una finalidad muy distinta. En el nivel de “participación proyectiva” (Trilla y Novella, 2001, p. 148), los autores plantean un cambio de enfoque en el que el alumno pasa de ser un agente pasivo a ser parte de las ideas. El estudiante tiene un rol dentro de la organización y un compromiso, está involucrado en el proceso y se cuenta con él como uno más, y lo consideran como propio. Esta participación puede darse también en diversos momentos y en diferentes niveles. Por último, estos autores presentan la “metaparticipación” (Trilla y Novella, 2001, p. 150) entendida como una reivindicación del derecho democrático de la participación, de modo que, en este nivel, los propios alumnos consideran que no tienen los espacios suficientes para participar y que no se les tiene en cuenta como deberían, por ello, solicitan este derecho y se mueven, se organizan, crean grupos para conseguirlo. En definitiva, es un paso por la lucha hacia la democracia.

Las asociaciones de estudiantes son una forma de que los alumnos se involucren en la escuela y, en ocasiones, llegan a tener un poder importante (Gil, 2016). En ellas se desarrollan actividades que pueden ir directamente relacionadas con el centro, pero también pueden involucrar a la comunidad. Frecuentemente, estas asociaciones se forman por la unión de los delegados de todas las aulas del centro que, mediante asambleas toman decisiones consensuadas sobre lo que les afecta directa o indirectamente. En las

comisiones de alumnos también existe la posibilidad de que participen otros alumnos que, aunque no tengan un rol a nivel formal, quieren expresar su opinión y participar activamente en la vida del centro (Jurado, 2009). Las reuniones pueden llevarse a cabo tanto en el horario escolar como fuera de él, en un espacio que el centro habilita para ello. En cuanto al contenido de las reuniones, además de debatir sobre temas de interés del centro, también pueden diseñar actividades que impliquen la participación de la comunidad educativa.

Los Proyectos de Aprendizaje-Servicio son un ejemplo de actividad democrática donde el alumno trabaja juntamente con sus compañeros, con el profesorado y con asociaciones o instituciones cercanas al centro. En ellos se ponen en marcha acciones con las que desarrollan de forma práctica los valores democráticos como el sentimiento de pertenencia, el trabajo por el beneficio de la comunidad, el diálogo, el respeto, la justicia, la toma de decisiones consensuada, la participación activa en la sociedad (Simó-Gil y Gelis, 2018).

Alumnos ayudantes es una figura que Torrego (2018) propone que exista en cada aula. Estos alumnos han sido formados y han adquirido unas habilidades que les permiten gestionar las situaciones que alteren la convivencia en el grupo. El resto de los niños y niñas confían en ellos y cuando no están bien o necesitan un apoyo, recurren a este alumno para que los acompañe. Tiene otras funciones, como integrar a los estudiantes que llegan nuevos, evitar la exclusión de algún compañero, mediar en los conflictos, entre otras (Torrego et al., 2019).

Otra figura que está tomando relevancia es el alumno como mentor. Consiste en que se establezca una relación entre dos alumnos, uno experto y otro inexperto. El objetivo es que ambos se enriquezcan de esta relación y que el alumno experto guíe, motiva y asesora, al otro en su aprendizaje. Al ser ambos alumnos la relación es de igual a igual lo que permite el desarrollo de una confianza que ayuda a que se produzca la sinergia. Los resultados obtenidos muestran beneficios para ambos, con un alto índice de satisfacción y es una estrategia que se utiliza cada vez más en todos los niveles educativos (Alonso et al., 2020).

Es fácil encontrar múltiples experiencias exitosas de implicación del alumnado existiendo guías para ello, como las elaboradas por Flecher (2017), entre las que destaca The Guide

to Meaningful Student Involvement. En ellas se abren las posibilidades y da pie a crear y proponer diferentes opciones en función, por ejemplo, el rol que consideremos del alumno. Según este autor, podemos considerar al estudiante como planificador, involucrándolo directamente en el sistema de elaboración del plan educativo, el diseño de la escuela, de actividades de aula o incluso la contratación de personal; el estudiante como investigador, donde se les da la posibilidad de que investiguen sobre el funcionamiento de la escuela haciendo propuestas de mejora; el estudiante como profesor, ya sea de forma puntual o regular, se basa en la eficacia de la enseñanza entre iguales y que para uno enseñar primero ha de saber lo que enseña y saber transmitirlo, por tanto, son múltiples los aprendizajes; estudiantes que evalúan, se les puede implicar en la evaluación de su aprendizaje, del docente, de las infraestructuras, etc.; estudiantes tomando decisiones, haciéndoles parte de los problemas que puedan surgir y motivándoles a que tomen decisiones como alumnos individuales o perteneciendo a grupos o asociaciones; estudiantes como agente social, involucrándolos en las problemáticas de la comunidad para que se organicen y planteen y pongan en marcha iniciativas para solventarlas.

Por su parte, Coiduras, et al. (2014) plantean las “dimensiones de análisis de la participación del alumnado en la escuela” (p. 451) en las que consideran que tenemos que tener en cuenta el escenario donde va a participar el alumno (aula, centro, comunidad o redes), el grado de participación que va a tener (desde ser únicamente fuente de información a implicarse a la par que los adultos), el nivel educativo en el que se encuentra el estudiante, el formato que va a tener su participación (si va a exponer, a hacer un escrito, etc.), y el objeto que tiene su participación, cuál es el fin que tiene la participación de los estudiantes en ese momento (mejora, negociaciones, cambios, mejoras docentes, etc.).

Lograr la participación del alumnado no es fácil. Siguiendo a Jurado (2009), se pueden encontrar trabas que limiten un alto índice de participación, por ejemplo, que desde la familia no se hayan instaurado valores democráticos que motiven al estudiante a involucrarse; que exista entre los alumnos apatía y desmotivación; que los alumnos no sientan la confianza y seguridad para ser parte activa del proceso educativo; que no tengan la información adecuada; que no haya comunicación entre los diferentes representantes de los agentes educativos; que no se tenga en cuenta la voz de los estudiantes en los Consejos Escolares; que la figura del delegado no tenga un valor en la institución y que

desconozca sus funciones; que no se les transmita a los alumnos los valores democráticos desde la escuela; que los alumnos no se sientan atraídos por las propuestas de la escuela y los servicios que ofrecen; que no se les facilite espacios y tiempos para que puedan realizar asambleas; que los docentes y el centro no motiven la participación de los estudiantes en la institución. Pese a esto, es necesario que se siga trabajando e innovando para que se escuchen las voces de los alumnos y puedan ser parte de su proceso educativo.

En base a lo expuesto en el párrafo anterior, coincidimos con Sandoval Mena y Márquez Vázquez (2016), que la cuestión pertinente sería ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos?, ya que la participación escolar “ha estado históricamente restringida a “los mejores” o limitada en ámbitos poco trascendentes, relegando a los estudiantes de la toma de decisiones tanto en los ámbitos académicos como en la gestión y organización del centro” (p. 21). Por tanto, a pesar de estas y otras dificultades, sería recomendable formar a los jóvenes desde las instituciones educativas para la participación ciudadana, empoderándolos y responsabilizándolos de sus acciones, aunque ello implique reformular las prácticas docentes y políticas de gestión hacia la democratización y modificar la estructura, la organización y el rol de los alumnos en las escuelas, permitiéndoles asumir un papel activo en su propio proceso educativo (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017). En definitiva, “para que la voz del alumnado tenga un lugar legítimo en la educación en y para la democracia, debe estar sólidamente implantada en marcos, roles y disposiciones que requieran y habiliten una reciprocidad de esfuerzos” (Fielding, 2018, p. 31).

1.3.2. Vías de participación docente

Como se ha dicho anteriormente, que un centro sea democrático y se caracterice por la participación de toda la comunidad educativa requiere de la colaboración de los docentes. A nivel normativo, la LOMCE (2013) indica que “el profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso” (p. 43). Los docentes forman parte del Claustro de profesores y este interviene en el control de los centros educativos (González Álvarez, 2020). En el artículo 128 de la LOE (2006) se indica que “el claustro de profesores es el órgano propio de participación del profesorado en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de

planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro” (p. 76). Entre las competencias de los docentes se encuentra el que participen en la gestión de los centros educativos, que informen e impliquen a los padres o tutores en la educación de sus hijos, que hagan que los estudiantes tomen parte en sus procesos educativos y que gestionen su formación a lo largo del tiempo (Perrenoud, 2004).

Los factores que afectan en cómo el docente realiza su trabajo son las características del contexto personal del profesor, la formación inicial y continua, y la actitud que tiene el docente en su trabajo y en su vida (Prieto, 2008). Por tanto, aunque por ley este constituido que es una de sus funciones, el fomento de la participación no siempre se da por parte de los docentes. La ley dicta unos cauces de implicación docente, pero hay otras muchas maneras de que este sea activo en su centro y que fomente la participación de otros agentes.

En lo que respecta a la formación inicial de los docentes, ésta ha ido adaptándose a las necesidades de la sociedad y en función de las reformas educativas que se han ido sucediendo (González-Pérez, 2018). En España se imparte la asignatura de Educación para la Ciudadanía desde la aplicación de la LOE (2006) pero la comunidad educativa ha de comprender que la preparación de los alumnos para una ciudadanía democrática se hace desde todas las facetas de la vida, no únicamente desde una asignatura (Martín-Gordillo, 2006). Los docentes han de estar preparados para enseñar en y para la participación, y según Cuenca y Martín (2009) no la han recibido. Tras los cambios legislativos y las modificaciones en los planes de estudio, Collao y Sánchez-Agustí (2012) afirman que el 57.7% de los alumnos de grado en Educación Primaria consideran que han adquirido estas competencias, algo que difiere con el dato de los estudiantes del Máster del Profesorado, puesto que solo el 30,7% indica que ha desarrollado capacidades relacionadas con la participación. A pesar de esto, esa investigación refleja que se sienten bastante seguros para trabajar los temas de participación ciudadana.

Si bien es verdad que la formación inicial ofrece una programación generalista y común a todos los estudiantes de un mismo grado, en este caso el de Educación Infantil o Educación Primaria, también lo es que los estudiantes marcan sus propios itinerarios educativos personales, ya que existen diferentes modos de vivir la universidad, introduciendo complementos formativos como: alumno interno, representante de alumnos, miembro de la delegación de alumnos, programas de voluntariado, cursos

formativos, Créditos de Reconocimiento de Actividades Universitarias (CRAU), etc. Cabe una mención especial, dado el empuje que ha adquirido la movilidad estudiantil en la última reforma universitaria, los programas Erasmus, lo que los prepara para tener una mejor visión intercultural, aprender sobre cómo es su profesión en otras culturas y, en definitiva, lograr un desarrollo más completo de su formación (Herrera, 2008).

La formación inicial, aunque relevante es insuficiente para el buen ejercicio de la profesión docente. De ahí, que desde hace décadas se haya incentivado considerablemente el interés por la formación continua en todas las profesiones, pero especialmente en los docentes que se encuentran en ejercicio, permitiéndoles poder adquirir las competencias que requieren las nuevas demandas educativas y atender a las necesidades de los estudiantes ya que, aunque compartan similitudes, éstas cambian con los años. Además de ser una responsabilidad moral de los docentes, el garantizar una calidad de su tarea profesional, se trata también de una obligación normativa que no pueden desatender, pues tal y como se establece desde la LOE (2006) los docentes deben formarse a lo largo de su vida laboral. Esta formación pueden hacerla solicitando dentro del catálogo que se ofrece desde el Centro de Formación de Profesores (CPR) o también puede solicitarse una formación sobre un tema concreto para la institución educativa. Las modalidades son tan diversas que se pueden recoger en una tesis doctoral, como hizo Sola (2016), pero en el tema que nos ocupa lo importante es que un profesor activo se interesaría por seguir aprendiendo con intención de crecer para hacer crecer a otros. Tiana (2013) defiende la importancia de poner en marcha acciones que vayan más allá de los “cursos de formación, apostando más bien por reforzar el aprendizaje en el ejercicio profesional y propiciar la participación en centros educativos convertidos en organizaciones capaces de aprender” (p. 44).

Del mismo modo que en la formación inicial se contemplaba los programas Erasmus para estudiantes, en el ámbito de la formación continua, los profesores en activo pueden participar en el programa Erasmus+. El programa Erasmus es ampliamente conocido. Está destinado para diferentes grupos. En el caso de los alumnos, pueden cursar parte de sus estudios en otra universidad de la de la Unión Europea y su objetivo fundamental es el de potenciar el Espacio Europeo de Educación Superior (Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012). Una vez que ya están trabajando, los docentes pueden tener la experiencia del programa Erasmus+, que se inició en 2014 (Andrés, 2016). La movilidad docente que

aporta Erasmus+ se considera muy positiva para la formación del profesorado puesto que fomenta el sentimiento de pertenencia a la comunidad europea, enriquece sus conocimientos y les dota de valores democráticos e interculturales (Fernández Agüero, 2017). Además, la movilidad proporciona un replanteamiento de la propia labor del docente, lo que los anima a salir de su zona de control, y les aporta una forma de más profunda de comprensión de las necesidades de los estudiantes, así como diferentes maneras de abordarlas (Tangen et al., 2017).

Una forma que tienen los docentes de ser participativos es la investigación acción. “Es un enfoque metodológico que se centra en el encuentro y contacto directo con las personas, para lograr un cambio en una determinada situación” (Requena, 2018, p. 292). Esta se aplica no solo con la intención de detectar puntos de mejora y buscar soluciones, sino también como forma de crear conocimientos (Anderson y Herr, 2007). La investigación acción “propicia la incorporación de todos como copartícipes en sus propias situaciones y la búsqueda de alternativas para mejorarla, basadas en la corresponsabilidad de todos, ante las diferentes situaciones que se presenten en su entorno” (Requena, 2018, p. 292). Los profesores que la ponen en práctica pueden hacerlo solos, en su aula o centro, o con la colaboración de agentes externos, como pueden ser investigadores de la universidad (Anderson y Herr, 2007). El objetivo no es tanto el de encontrar afirmaciones que generalizar en el resto de los contextos, sino el hacer una investigación centrada en su entorno y llevar a la práctica los resultados encontrados. Esta investigación se caracteriza por producirse en forma de espiral, una vez acabada se detectan nuevas necesidades y comienza el ciclo de investigación para solucionarlas (Kemmis y McTaggart, 1988). Frecuentemente, estos profesores asisten a congresos donde se familiarizan con la investigación, aprenden metodologías y herramientas, se motivan aprendiendo de otros docentes e interiorizan una forma diferente de mirar a su aula (Reis-Jorge, Ferreira, y Olcina-Sempere (2020).

De forma imprescindible, cuando se ponen en marcha procesos de investigación-acción se realiza una evaluación. El rol del docente como evaluador no se limita a la valoración de las competencias del estudiante. Un profesor con motivación y comprometido con la calidad educativa puede participar como evaluador interno de su institución educativa. La autoevaluación institucional es “un proceso de innovación, formación y mejora interna” (Bolívar, 1994, p. 4). Se inicia en el centro y es por y para el centro, buscando dar solución

a problemáticas surgidas o simplemente con la intención de encontrar aspectos de mejora. Un docente activo también se autoevalúa a sí mismo (Becerra, 2015), analiza sus metodologías y competencias apreciando los puntos débiles para poder mejorarlos.

Ligado a la investigación acción, los profesores desarrollan proyectos de innovación para dar cobertura a las necesidades detectadas. Pueden entenderse como “un proceso de cambio planificado y orientado a la mejora” (Martínez-Sanahuja, 2019, p. 96). Estos proyectos buscan la transformación del entorno y de las ideas para producir cambios significativos en el aula y en la escuela (Barba, 2019). Tienen unas características que plantean Martínez-Sanahuja (2019), como que tienen que ser realistas, respondiendo a las necesidades existentes en el contexto; realizables, siendo posible su desarrollo; programables, siendo posible que se realice una planificación del proyecto; medibles, en el sentido de que se ha de poder comprobar, mediante una evaluación, que se logran los objetivos; adaptables, teniendo la capacidad de que se puedan introducir cambios en la planificación en caso de ser necesario; inclusivos, debe contemplar la diversidad de las personas y los diferentes roles del centro; y durable; pudiendo mantenerse a lo largo del tiempo en el centro como un cambio útil y positivo. Para el bien desarrollo de los proyectos de innovación es necesario que los docentes reciban una formación inicial y continua, tengan reflexión sobre la práctica, se produzca la colaboración entre los implicados y haya apoyos de la institución (Hamodi et al., 2014). El resultado afectará a los estudiantes, al profesorado al centro y a las metodologías, siempre orientado a la mejora (Barba, 2019). La innovación educativa lleva inherente una actitud de cambio continuo, puesto que siempre es un proceso inacabado (Zavala-Guirado et al., 2020).

Estos proyectos de innovación no tienen por qué limitarse al centro, pueden traspasar sus fronteras y convertirse en acciones que promueven la participación comunitaria. En este caso la implicación de los profesores es imprescindible, teniendo una visión transformadora y comprometidos con la enseñanza y con el contexto que la rodea. “El docente debe ser promotor, que intervenga, participe y estimule la organización; coordinando y administrando los recursos humanos y materiales, dentro o fuera de la institución educativa, con la finalidad de lograr las metas y objetivos planteados” (Becerra, 2015, p. 135). Continúa siendo una investigación-acción participativa, pero en este caso es mucho más ambiciosa, requiere poner en consonancia a todos los agentes que se implican en el proceso educativo (Salas y Del Valle, 2018). Desde este enfoque, la

escuela es un espacio de encuentro de la comunidad donde se unen todos los puntos de vista para lograr actuaciones que hagan crecer a toda la sociedad (Leiva, 2010).

Otro de los roles que puede adquirir un docente participativo es el de motivar la implicación de las familias. El centro y los profesores son los responsables de motivar la participación familiar generando un entorno adecuado (Romerjo y Villón, 2020). Así, “los docentes requieren de estrategias que les permitan despertar el interés de la familia y comunidad para integrarse a las actividades de aprendizaje” (Reyes, 2016, p. 69). Teniendo en cuenta esto, Mosquera y Sánchez-Salazar (2018) han recopilado diferentes actividades que los docentes pueden desarrollar para implicar a las familias. Estas son: reunión inicial que integre a todos los padres; actividades con los alumnos que motiven la participación de las familias desde el hogar; taller familiar para compartir experiencias educativas; puesta en marcha de proyectos de centro que involucren a los familiares y a la comunidad; formaciones dirigidas a los padres sobre temáticas que les interesen; establecimiento de compromisos educativos con el centro y con la comunidad; y cuaderno viajero familiar, donde cada familia plasma sus experiencias. Este aspecto de docente como motivador de las familias es especialmente importante puesto que, siguiendo a Gomariz et al. (2016):

El grado de compromiso e implicación de las familias depende de su propia actitud, pero también de la que muestre el profesorado hacia la participación familiar, lo que justifica la importancia de estudiar las percepciones y praxis docentes que permitan franquear las barreras que dificultan la participación. (p. 43)

Para facilitar la participación de las familias, los docentes pueden poner en práctica técnicas que mejoran su comunicación, también deben tener una actitud más flexible en cuanto a sus opiniones sobre las metodologías educativas de los padres evitando juzgarles, deberían flexibilizar los horarios para hacer más accesibles las reuniones a las familias, empatizar más con los padres, dedicar más tiempo a las reuniones con ellos y recibir formación específica para mejorar la relación entre los dos agentes (Cáceres y Alegría, 2008). Las actividades participativas solo se desarrollan si el profesorado del centro está comprometido con una enseñanza que trabaje los valores democráticos. Además, para poner en práctica estos valores, el equipo directivo del centro ha de estar concienciado de la necesidad de estos valores en la sociedad actual y futura, y así

transmitirlo a su equipo docente para que estas actividades se incorporen en los proyectos del centro (Simó-Gil y Gelis, 2018). En el sistema educativo español actual el perfil del docente participativo no es muy común. Poco a poco los centros van teniendo más en cuenta esta dimensión y se enfocan, junto con su profesorado, hacia una actitud de cambio, pero aún queda camino que recorrer (Rubio, 2016).

1.3.3. Vías de participación de las familias

Son muchas las estrategias que los centros y los docentes pueden poner en marcha para motivar la participación de las familias en la educación de sus hijos. Pero las familias no siempre son conscientes de los efectos de su implicación en la calidad educativa que sus hijos reciben y de la importancia de que exista coherencia en la actuación educativa desde los diferentes contextos, es decir, que los agentes educativos compartan los mismos objetivos, por tanto, ante este desconocimiento difícilmente van a tener presencia en los centros (Reveco, 2004). Por ello, se hace necesario que las actividades que se diseñen desde el centro con las familias han de tener una función educativa con un fuerte liderazgo del equipo directivo (Cáceres y Alegría, 2008), consistente en dinamizar y visibilizar los efectos de la participación familiar.

La participación de las familias en las escuelas se ve afectada por muchos factores. Brown, Graves y Burke (2020) identifican que depende de si los padres consideran que su implicación tiene efectos positivos en la educación; de la formación que tengan los padres, las capacidades y las oportunidades que los centros les proporcionen para desarrollarlas; depende de los antecedentes que haya en la institución, ya que a menudo siguen la estela de otros padres; del tiempo del que disponen las familias para poder dedicarlo a las actividades en la escuela; la edad de los hijos, puesto que se suelen involucrar más cuando los hijos son pequeños; las experiencias previas que se hayan tenido con la institución educativa; y el tener el compartir el idioma con el resto de padres y profesores.

Las vías que tienen las familias para participar en el centro son de varios tipos, por una parte, las reguladas por la ley y por otras las que la institución plantea (Díaz-Rincón et al., 2009). Estos autores engloban dentro de las reguladas las tutorías y la participación en la AMPA y en el CE y, dentro de las no reguladas, con los padres se desarrollan actividades informativas, formativas, culturales, deportivas y sociales.

Las formas en las que puede participar la familia en la escuela Hernández-Prados y López-Lorca (2016) las diferencian en: individual o colectiva y pasiva o activa. Se entiende por participación individual la que está enfocada “en actividades que conciernen al rendimiento académico de sus hijos e hijas” (Issó et al., 2019, p. 35), también se enfoca en los problemas que pueda tener el alumno en el centro en cuanto a conducta o relaciones con otros compañeros (Andrés y Giró, 2016), y como colectiva “cuando se implican en asociaciones y actividades por el bien del colegio” (p. 35). Barrientos et al. (2016) habla de padres activos que toman parte en la organización de eventos, crean redes de colaboración, se organizan y participan, aunque señala que lo más habitual es que las familias sean pasivas, limitándose a la observación. Participación pasiva también es cuando los padres pertenecen a un grupo o una asociación, pero no llega a movilizarse o involucrarse (Cáceres, 2016; Montaña, 1992).

Sobre los niveles de participación que se pueden facilitar por parte de las instituciones, Sánchez de Horcajo (1979) diferencia, de menor a mayor implicación, entre un nivel informacional, donde únicamente se les comunican las decisiones ya tomadas; nivel consultivo facultativo, cuando se aceptan opiniones pero no tienen por qué tenerse en cuenta; nivel consultivo regulado, en este caso el centro está obligado a tener en cuenta la opinión de los colectivos; nivel de recomendación, en este caso los participantes pueden hacer propuestas, aunque estas no tienen por qué ser aprobadas; nivel colegiado, es en el que los participantes participan activamente en la toma de decisiones; nivel de delegación de poderes, en el que los participantes pueden tomar decisiones sin necesidad de aprobación; nivel autogestor, en este momento ya no hay poderes superiores, las decisiones se toman de forma autónoma. Basándose en Sánchez de Horcajo, Gento (2002), ha adaptado esta escala de niveles a la situación educativa y van desde la información hasta la autogestión pasando también por siete niveles.

Vogels (2002) afirma que, en función de cómo los padres conciben a la escuela, se pueden considerar cuatro tipos diferentes de familias. Así los padres actúan como “consumidores” cuando piensan que el centro educativo es un servicio que, eligen porque valoran que es de mayor calidad, de forma que, si no cumple con sus expectativas simplemente cambian de institución educativa; Las familias son como “clientes” cuando conciben a los profesores como los expertos y, por tanto, encargados de la educación, otorgándoles toda la responsabilidad de los hijos. Así, cuando sus hijos tienen problemas educativos los únicos culpables son los docentes, puesto que están formados para ello;

Los padres son “participantes” cuando se coordinan con el resto de las personas implicadas en la educación de sus hijos para trabajar juntamente con profesionales formados. Son familias que toman parte del centro siendo voluntarias o proponiendo actividades en las que también colaborar; Por último, los padres actúan como “socios” cuando se involucran totalmente en el centro con la creencia de que solo con el trabajo colaborativo de logran los objetivos conjuntos. De esta forma, estos padres son uno más en la institución y se cuenta con ellos para la toma de decisiones con un máximo de implicación.

Por su parte, Bolívar (2006) establece la diferenciación de familia como cliente y familia como cogestora. La primera es aquella que, dentro de un enfoque neoliberalista, exige calidad, puesto como cliente la educación es un servicio que elige. Estos padres no conciben la enseñanza como algo compartido y que demanda colaboración con los docentes, sino que lo ven como algo que si no cumple con sus necesidades pueden pagar por obtener un servicio mejor en otro centro, entrando en juego las instituciones privadas. El segundo perfil familiar está compuesto por los padres que consideran que la mejora de la educación se logra con el trabajo unido de las ellos con la escuela. Comprenden el sistema como una unión de fuerzas corresponsabilizándose de la labor educativa y adquiriendo responsabilidades. Estas familias tienen un compromiso con la sociedad, entienden que la mejora del centro beneficia a la comunidad en la que viven, apostando por un modelo más democrático.

Una investigación más reciente de Smith (2020) distingue por una parte a los padres como consumidores y por otra a los gobernantes. A los primeros los centros les consideran responsables brindar la mejor educación a sus hijos y con el derecho a poder elegir la que consideran más adecuada. Piden a las instituciones que rindan cuentas sobre la calidad educativa. En cuanto a los padres como gobernadores, en este caso consiste en que se responsabilizan de la educación de sus hijos, pero involucrándose en ella activamente. De esta forma, la escuela busca en ellos potencialidades que le puedan ser de utilidad para la mejora de la calidad de la escuela y la gestión de la misma, como puede ser que tengan conocimientos de economía. Este sistema da voz a los padres y les otorga responsabilidades. Entre las creencias sobre los perfiles de padres existen, Smith en esta investigación señala que son: *parents as supporters*, *parents as co-operative receivers*, *parents as problems*, *parents as partners*, *parents as whānau*. Habla de padres como apoyo cuando se puede contar con ellos, están presentes para recaudar dinero para el

centro, asisten a los eventos que organiza el centro, colaboran con el mantenimiento de las instalaciones o huertos escolares; como receptores cooperativos, consiste en que las familias participen en formación que organice la escuela para que mejoren su participación en la escuela, la educación que puedan dar desde el hogar o enfoques pedagógicos que les sean de utilidad. Se pone en machea mediante cursos, charlas o seminarios y en ellas se logra una relación más positiva entre los docentes y las familias. Con padres como problemas se refiere a que son vistos, por los docentes o por el centro, como un obstáculo debido a su actitud, su colaboración ya sea contraproducente o inexistente, en definitiva, son padres que se consideran que no cumplen con su cometido. Bajo esta creencia los padres deben aparecer por el centro lo menos posible porque no aportan nada positivo. Padres como socios, es la visión que considera que los padres han de organizarse en asociaciones de padres o asociaciones escolares donde puedan unir fuerzas para entender mejor la educación, organizar actividades y dar fuerza a su posicionamiento sobre temas de interés. Para finalizar, padres como *whānau*. Esta perspectiva solo se entiende dentro del contexto de Nueva Zelanda donde se hizo la investigación, y tiene que ver con la inclusión de las familias indígenas maoríes para que encuentren su sitio en las escuelas públicas y ellas se adapten a las necesidades de esta cultura para lograr la integración de la misma.

a) Modelo de Participación de Epstein (1988, 1990 y 2010)

Quizás de todos los autores que han abordado las tipologías de participación familiar el más reconocido internacionalmente es Epstein (1988, 1990 y 2010) que aportó una clasificación de las formas de implicación educativa, inicialmente fueron cinco, pero en 2010 Epstein añadió el sexto. A continuación, se muestra esta clasificación juntos con ejemplos de pautas que puede tomar la escuela para cada uno de ellos, así como obstáculos que pueden aparecer:

- *Parenting*: es cuando los padres se aseguran de cubrir las obligaciones legales que tienen con sus hijos, como que no les falte material educativo, que asistan a la escuela o que tengan un espacio de estudio. Para potenciar este tipo de implicación los docentes deben facilitar ejemplos de qué necesitan los niños en el hogar, aspectos pedagógicos, sanitarios, nutricionales, etc.; el centro puede aportar formación a los padres sobre ello; se pueden crear grupos de asesoramiento entre las familias para compartir dudas y experiencias que sirvan a otros de ejemplo.

Entre las dificultades que se aprecia el llegar a todas las familias, sobre todo a las que más lo necesitan; dar información que sea adaptada a los padres; facilitar canales y espacios de información adecuados.

- *Communicating*: es comunicarse adecuadamente con el centro educativo, como que se citen para conocer el funcionamiento del centro, actividades que desarrollan o la situación académica de sus hijos, lograr una comunicación efectiva. Entre los ejemplos para mejorar este tipo se encuentra el realizar tutorías grupales con todos los padres y otras individuales; aportar soluciones para las barreras de idioma; mandar notas en la agenda a través de los alumnos o actividades que han de comentar los padres; tener un contacto fluido con las familias, aunque sea telefónico; y adaptar la información para que sea comprensible y atractiva para los padres. Entre las trabas que pueden aparecer está el que no haya un buen entendimiento entre padres y docentes; que no compartan el mismo idioma; que no asistan a las reuniones; que la información que se aporta no sea de calidad; o que solo haya una vía de comunicación, cuando se aconseja que el mismo mensaje vaya por diferentes medios para asegurar que llegue.
- *Volunteering*: es cuando las familias colaboran en la institución, siendo un apoyo y participando en las actividades que organiza el centro de forma voluntaria. Estas actividades pueden ser, por ejemplo, apoyar al docente en el aula, a los alumnos en tareas de refuerzo, o a otros padres; llevar el huerto escolar; apoyar en actividades que organiza el centro; actuar de informador con otros padres sobre temas o actividades del colegio, etc. Entre las dificultades que se puede encontrar el centro está que no consiga motivar a los padres para ser voluntarios; que la información de la posibilidad no llegue a todos; que solo participen los mismos padres siempre; la gestión de los voluntarios; asignar las tareas adecuadas para cada uno; o que los horarios de las reuniones se adapten a todos los participantes.
- *Learning at Home*: corresponde con una implicación activa de los padres en tareas educativas que se realizan desde casa. El centro puede mejorar estas tareas informando a las familias sobre las competencias que se busca que desarrollen los alumnos; informando y formando a los padres sobre cómo apoyar a sus hijos en las tareas; solicitando actividades que requieran la colaboración de toda la familia; aportando información a los padres sobre las tareas que deben entregar los niños,

etc. Entre los obstáculos que pueden aparecer se encuentra el crear actividades que permitan la conciliación familiar con las responsabilidades educativas; que los padres no estén lo suficientemente formados como para poder apoyar a sus hijos; que no tengan el tiempo y el espacio suficiente para ello; que no estén informadas o motivadas; o que se envíen demasiadas actividades.

- *Decision Making*: hace referencia a la participación de las familias en la toma de decisiones del centro desde los organismos de gobierno del mismo. Entre las acciones que puede llevar el centro para motivar a los padres a que participen en esta dimensión está informar adecuadamente de las posibilidades que tienen en los CE y en las AMPAS; utilizar a otros padres de mediadores que expliquen los beneficios de participar a nivel institucional; concienciar de la necesidad de que luchen por mejorar la educación de sus hijos desde dentro. Entre las trabas que se pueden encontrar, Epstein menciona que es difícil lograr la representatividad de la diversidad de las familias, especialmente las inmigrantes; que las familias no se sientan empoderadas para ser representantes; o que no sientan la utilidad de la labor.
- *Collaborating with Community*: consiste en que la escuela se permeabilice con la comunidad aprovechando los recursos que cada uno tiene favoreciendo el logro de los programas académicos, los valores de los alumnos y la implicación académica, entre otros beneficios. Para favorecer este tipo de participación los centros pueden informar a familias y alumnos sobre las acciones que se pueden hacer con la comunidad; se pueden detectar los talentos para asignar adecuadamente las tareas; pueden facilitar la experiencia de otros participantes, etc. Como factores que pueden dificultar la participación familiar se encuentran que llegue la información a todas las familias por igual; que se asignen las responsabilidades de forma adecuada; que haya diversidad de actividades y áreas; o que sientan de utilidad la tarea.

b) Modelo de participación familiar de Hoover- Dempsey y Sandler

Hoover- Dempsey y Sandler (2012) proponen un modelo donde analizan los factores que influyen en que las familias estén motivadas para participar activamente, cómo se

representa esa motivación y el efecto que tiene sobre la educación de los hijos. En cuanto a los aspectos que motivan la participación de los padres distinguen entre tres (Green et al., 2007). Uno es acerca de la percepción que tienen las familias sobre su capacidad para colaborar en el proceso educativo de forma positiva, si se sienten prescindibles o no dentro de este proceso; otro tiene relación con la visión que tienen los padres de las invitaciones y opciones que el centro educativo les da para participar, si es un centro que acoge a las familias y las invita a implicarse o no, ya sea de forma directa o indirecta; y el último es sobre las características personales de las familias que les permiten poder participar más o menos activamente, como el poder conciliar la vida laboral.

Comenzando con el primer bloque del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005), que como se ha dicho versa sobre la percepción que tienen los padres de sus capacidades para participar. El primero de los factores que afectan en la motivación de los padres a participar es la idea que tengan sobre cuál es el rol de los padres en la educación de los hijos. Esto significa que, si consideran que las funciones educativas están claramente delimitadas entre el centro educativo y la escuela difícilmente accederán a cambiar de idea. Tiene relación con su visión de la crianza, la cultura que les rodea y el ejemplo que tengan de otras familias (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

El segundo de los puntos es la autoeficacia que consideran que tienen para colaborar en que sus hijos sean exitosos en la escuela. Así, si las familias consideran que el resultado de su participación no va a ser positivo para sus hijos evitarán participar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). Esto depende de las experiencias previas que hayan tenido en este y otros ámbitos.

Continúa con el segundo bloque de factores que componen el modelo que está relacionado con la percepción de las familias sobre la actitud del centro ante la participación (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). El tercer factor que afecta a los padres para participar es las invitaciones que hace la escuela a la familia. La actitud que el centro trasmita de apertura a las familias, el clima escolar, la cultura del centro va a motivar a que los padres se impliquen más o menos en la escuela. así, un centro que cuente con ellos, que valore sus aportaciones, realice actividades que les incluyan, va a hacer que las familias entiendan que van a ser bien recibidos, que son importantes, y por ello, van a participar (Simon, 2004).

El cuarto factor tiene que ver con las invitaciones que hacen los maestros directamente a los padres para que participen. Que lo hagan significa que ponen en valor la función educativa de los padres y madres. Y es que, que los profesores hagan un llamado a que se impliquen en actividades del centro o del aula, o que participen en el diseño del programa educativo, o que se les dé la oportunidad de proponer cambios o actividades, anima a las familias a participar (Hoover-Dempsey et al., 1995).

El quinto factor que influye en la motivación familiar es la invitación directa a alumnos a participar. De esta forma el niño o la niña actúan como promotores de la participación familiar. Los docentes pueden solicitar a los alumnos que realicen actividades académicas con sus padres, o que pidan el apoyo de los padres para compensar dificultades educativas, de esa forma los padres interactuarían con los niños y participarían activamente en su educación (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

El último bloque es sobre las condiciones y características familiares (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). El sexto factor es acerca de las habilidades y conocimientos que tienen de la participación. Significa que los padres y madres sean conscientes de cuáles son las cualidades que tienen y que pueden aportar con su participación escolar y en la educación de sus hijos (Hoover-Dempsey y Sandler, 2012). Si la familia se siente con habilidades, que tiene con qué sumar, que tiene conocimientos sobre áreas educativas, o que puede enseñar valores o algo relacionado con su trabajo, aportando cosas positivas y útiles en el centro se sentirán más motivados a participar activamente (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

El séptimo y último factor trata de la energía y el tiempo de los que disponga la familia para participar. Por una parte, si sienten que el participar en la escuela les va a obligar a dedicar demasiado tiempo y esfuerzo los padres suelen tener rechazo a implicarse; por otra parte, si tienen trabajos de mucha exigencia, obligaciones familiares o muchas responsabilidades se ve reducida su motivación para participar por la dificultad de conciliarlo todo (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

c) Modelo de participación familiar de Hornby

Hornby (1990) desarrolla un modelo que une dos pirámides jerarquizadas (Figura 1). Una de ellas es sobre las contribuciones familiares y otras sobre lo que los padres necesitan, y estas también dependen del tiempo que tengan las familias y de su formación (Álvarez,

2019). En total este modelo aporta ocho formas de implicación parental mediante las cuales se cubren las necesidades familiares y se aprovechan las fortalezas que tienen para el centro. Sabiendo esto los docentes pueden trabajar para buscar el mejor resultado.

La primera pirámide es las fortalezas que tienen los padres o *Strengths of parents* (Hornby, 1989). El primer nivel que aparece es el *information* los padres pueden aportar una información muy valiosa sobre el niño, sus cualidades, capacidades, intereses y necesidades, también pueden aportar información sobre la familia, cómo solucionan los problemas, o qué características y condicionantes tiene que pueden afectar a la educación del niño. Aquí es importante el papel del docente, puesto que debe saber hacer las preguntas adecuadas y escuchar con atención.

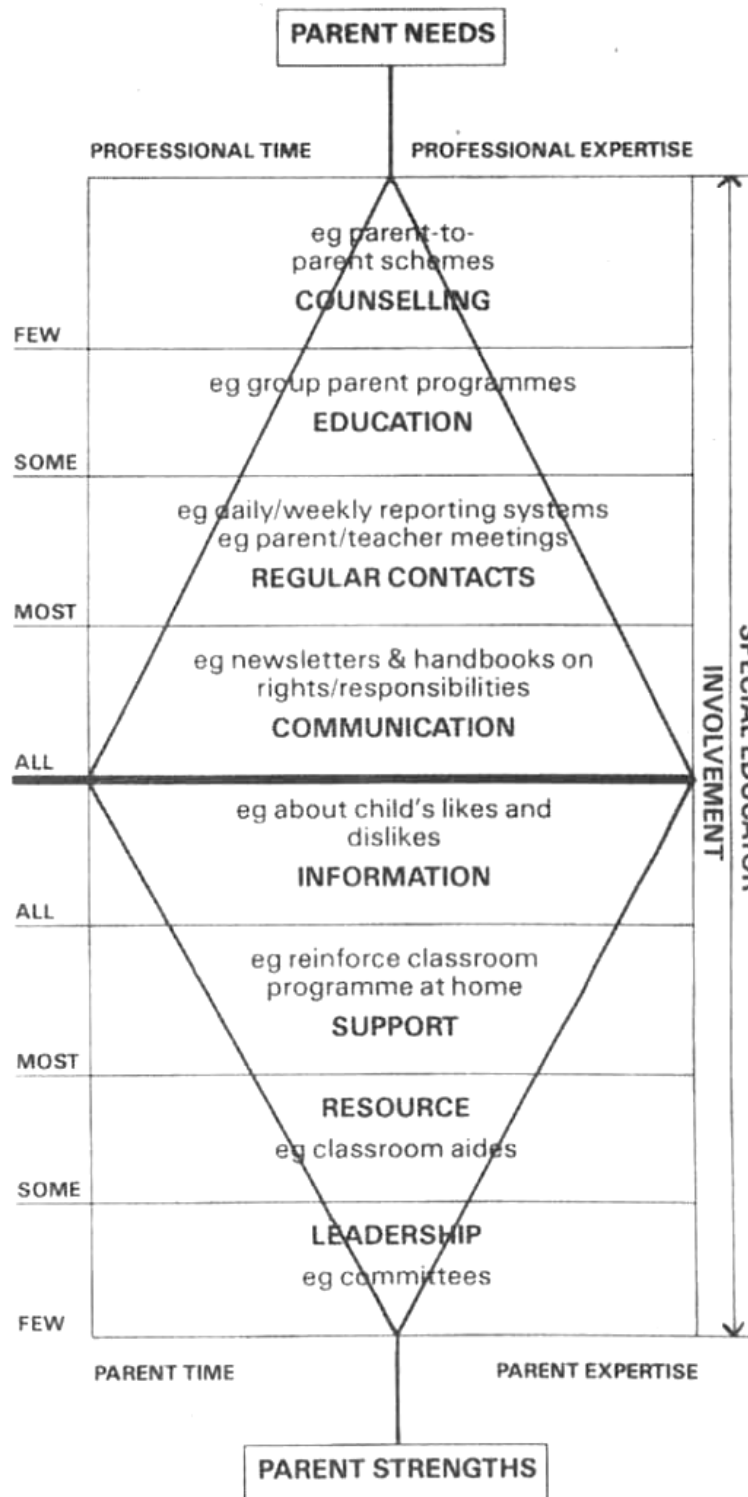
El siguiente nivel es *support*, tiene que ver con que los padres hagan un apoyo en la educación de sus hijos desde el hogar. Lo que se enseña desde la escuela debe ser reforzado en casa, y aquí el papel de la familia es fundamental para motivarle y hacerle un seguimiento del aprendizaje. El docente ha de intentar facilitar estrategias y ser comprensivo con los padres que, por el motivo que sea, no pueden apoyar suficientemente a sus hijos.

El tercer nivel de esta primera pirámide es *parents as a resource*. Se basa en que los padres se involucren de forma activa en el aula, sirviendo de apoyo al profesorado, aportando sus conocimientos, siendo voluntarios, organizando actividades extraescolares o ayudando a otros padres que lo necesiten. Los maestros deben saber gestionar este recurso buscando el sacar el máximo partido a las habilidades de estos padres y así lograr que ellos estén satisfechos y que tenga un impacto positivo en la educación.

El último nivel de esta pirámide es *leadership*. Este nivel depende mucho del tiempo y la disposición de los padres. Tiene que ver con ejercer el liderazgo en asociaciones o grupos de padres, participar como representante de los padres en las tomas de decisiones o incluso dar formación a otros contando su experiencia. Los docentes, por su parte, deben guiar y estimular a los que pueden implicarse a este nivel.

Figura 1.

Modelo de participación familiar de Hornby



Fuente: *Hornby (1989, p. 161)*

La siguiente pirámide hace referencia a las necesidades que tienen los padres o *Needs of parents*. El primer nivel de esta pirámide es *communication*. Os padres necesitan estar

comunicados sobre la evolución de sus hijos, las necesidades que presenta, cómo se organiza la escuela, etc. Tienen derecho a estar bien informados y saber con qué profesional y cómo pueden contactar con el centro en caso de necesidad. Así, los docentes deben hacer una buena tarea de información y comunicación fluida con los padres para que conozcan todo lo que está relacionado con la educación de sus hijos.

El segundo nivel de esta pirámide es *regular contacts*. Es cuando los padres sienten que son colaboradores educativos con el centro, se interesan por sus hijos y por la posibilidad de ayudar. Esto requiere que los maestros mantengan un contacto fluido con las familias a través de diversos medios como telefónicos, notas en la agenda, panfletos, periódico del centro, reuniones, etc.

El tercer nivel es *education*. Consiste en que los padres demandan asesoramiento de los docentes para dar solución a los problemas educativos de sus hijos. Solicitan formación para mejorar y adquirir habilidades en cuanto a las dificultades de aprendizaje o problemas que puedan tener sus hijos. Esta formación puede darse de forma individual o colectiva.

El último nivel es *counselling*. Es cuando los padres solicitan asesoramiento para un tema concreto de sus hijos que requiere de un diagnóstico y la intervención de diversos profesionales. En este caso el maestro debe conocer los protocolos adecuados que hay que seguir.

d) Modelo de participación familiar de Garbacz

Garbacz et al. (2019) presentan un cuestionario de participación familiar compuesto por 46 ítems que ha dado como resultado cinco dimensiones de implicación de los padres. Estos factores son *home-school communication*, *home expectations and monitoring*, *educational support*, *school and community involvement* y *school attendance*. El primero, de comunicación entre el hogar y la escuela contiene ítems que hacen relación a hablar con el docente del niño sobre la relación que tiene con sus compañeros, las dificultades que presenta, si han tenido que castigarlo por algún motivo, si es exitoso en algún área, si hay que hacer algún refuerzo desde casa, recibir las calificaciones. También tiene que ver con ponerse en contacto con el centro si hay alguna preocupación, para ofrecerse voluntario para actividades, asistir a reuniones, a formación, o para saber más sobre la

escuela; La siguiente dimensión es sobre las expectativas que se tienen desde el hogar y el seguimiento que se realiza. En ella se encuentran ítems relacionados con si hay una estabilidad en el hogar en cuanto a los horarios, a las normas, si colabora en casa, al tiempo con las tecnologías. También sobre si hablan con el niño, si le preguntan acerca de su evolución en la escuela y si necesita ayuda; la dimensión que continúa es del apoyo educativo. Estos ítems inciden en las actividades educativas que realizan los padres, como dedicar tiempo a la lectura, fomentar su creatividad, dedicar tiempo a actividades que tengan relación con el fomento de habilidades matemáticas, asegurarse de que es capaz de hacer solo los deberes, etc.; La dimensión de la participación en la escuela y en la comunidad se compone de ítems sobre su relación con el entorno escolar, si tienen contacto con otras familias y sus hijos, si hay redes de apoyo o formación para la familia, si participan en la asociación de padres, si hablan con todos los profesores, si acuden a la biblioteca de la comunidad, si hacen labores de voluntariado, etc.; Por último, la dimensión de asistencia a la escuela contiene ítems de si recogen o llevan a los hijos a la escuela y si acuden a los viajes que se organizan en el centro.

Como se aprecia, las formas que tiene la familia para participar son muchas, pero ¿influyen todas por igual en la calidad educativa? dentro del proyecto Includ-ed, Flecha et al. (2009) contemplan que, las que más repercusión tienen sobre la calidad del centro educativo son “la formación de familiares, la participación en los procesos de toma de decisión y la participación en las aulas y otros espacios” (p. 18). En cuanto a la formación a familias afirman que se hace según las necesidades que plantean, siendo los participantes los que tienen la responsabilidad de su propia formación. La participación en los procesos de toma de decisión se centra en valorar la opinión de todos los participantes para ser más inclusivos y fomentar el sentimiento de pertenencia. Por último, la participación en las aulas y espacios de aprendizaje se realiza de forma voluntaria y supone que se involucren en el aula como parte del proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.3.4. Vías de participación del modelo del equipo de investigación Compartimos Educación

El equipo de investigación Compartimos Educación empezó en 2006, una de las líneas de investigación que más le definen: la relación entre la familia y los centros educativos. En 2008 presenta el primer modelo teórico de la participación familiar en el libro *La comunicación entre la familia y el centro educativo*, apoyado por el CE de la Región de Murcia (Gomariz et al., 2008), compuesto de ocho dimensiones de que forman parte de dos cuestionarios homólogos entre sí, uno adaptado a las familias en el que se recoge la percepción que tienen de su propia participación en los centros escolares, y otro, destinado a los docentes que permite recabar información de la percepción que éstos tienen de la implicación educativa de las familias de sus alumnos. Estas dimensiones son las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones del modelo inicial de Compartimos Educación

Padres		Profesores	
Nº	Bloque	Nº	Bloque
1	Recursos para la comunicación	1	Recursos para la comunicación
2	Contenido de la comunicación con el profesorado	2	Contenido de la comunicación con los padres
3	Conocimiento de la vida del centro	3	Conocimiento de la vida del alumno
4	Participación en la vida del centro	4	Conocimiento y participación de los padres en la vida del centro
5	Contribución de la familia en los aprendizajes	5	Tipo de relaciones con la familia (relación y apoyo para los aprendizajes)
6	Tipo de relaciones personales con el profesor		
7	Compromiso de padres y madres en la mejora de la comunicación	6	Compromiso del profesorado en la mejora de la comunicación
8	Datos personales y familiares	7	Datos personales y profesionales

Fuente: Gomariz et al. (2008, p. 47)

A lo largo de los años, este equipo de investigación ha ido realizando estudios que profundizan y desarrollan las dimensiones, como García-Sanz et al. (2010) que se centra en la de comunicación entre familia y escuela, Hernández-Prados et al. (2015) en el sentimiento de pertenencia o Gomariz et al. (2019) en la implicación desde el hogar. También se estudia desde las diferentes perspectivas de los implicados, la visión del

docente (Galián et al., 2018; Gomariz et al., 2017) y la de la familia (García-Sanz et al., 2010; Hernández-Prados et al., 2016; Parra et al., 2014).

Fruto de su colaboración en el estudio nacional financiado por el Consejo escolar del Estado, el equipo Compartimos educación, actualizan el modelo, puesto que, partiendo de las dimensiones “calidad de la comunicación, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa, implicación en la AMPA e implicación en el Consejo Escolar” (Parra et al. 2014, p. 130) obtuvieron varios factores, tal y como se indican a continuación: calidad de comunicación (diferenciando entre frecuencia y satisfacción con la comunicación), participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa (distinguiendo entre Información hijo/a, autonomía y responsabilidad, y actividades culturales y objetivos de centro), implicación en la AMPA (separando entre conocimiento/pertenencia y participación en la AMPA), implicación en el CE (diferenciando entre pertenencia CE y conocimiento/participación CE).

Con el paso del tiempo y las investigaciones este modelo se ha ido desarrollando. Finalmente, el Equipo de Compartimos Educación de la Universidad de Murcia presenta un modelo denominado *Integral Model about Family involvement in School - Teacher Promoter (IMFIS-TP)* (en prensa), cuyo objetivo es el estudio del fomento de la participación de las familias por parte de los docentes, enfocado a la puesta en marcha de acciones concretas. Está plasmado en un cuestionario compuesto por siete dimensiones y denominado “Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes” (Gomariz et al., 2017). Además de este dirigido al profesorado, el equipo ha desarrollado otro aplicable a las familias, denominado “*Analysis of the family involvement in the education process of their children. Family questionnaire*” (Hernández-Prados et al., 2017), disponible en español, árabe e inglés, para poder llegar a la diversidad de las familias. Las dimensiones que componen este modelo son: comunicación con el centro, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación desde el hogar, implicación en la AMPA y en el CE, participación comunitaria y formación. A continuación, se describe cada una de ellas.

1ª dimensión: comunicación con el centro

Las escuelas han de ver a la familia como un importante agente aliado para lograr el aprendizaje y el éxito académico (Epstein, 2018). La comunicación es fundamental para lograr esta colaboración y se detecta que cuando existen problemas en las interacciones, conflictos o desacuerdos entre el centro y los padres, suponen un obstáculo para la creación de la sinergia entre ambos (Saltmarsh y McPherson, 2019). Dentro de la relación familia y escuela la comunicación se produce de formas muy diversas, tanto que puede pasar desapercibida y que no se le preste la atención que se debería (Saltmarsh, 2015). Hay autores que establecen la diferencia entre comunicación y diálogo (Goodall, 2016), donde la primera solo se produce en una dirección, normalmente desde la institución a la familia, y el diálogo que necesita los dos agentes implicados participen activamente. Aunque desde el equipo Compartimos Educación no se establece explícitamente esta diferencia, y se engloban a todas estas interacciones como comunicativas, pudiendo existir diferentes tipos, el modelo teórico de dar voz al otro, reconocimiento y acogida como premisas de la implicación activa de las familias en los centros educativos, se hace una mención implícita al diálogo como valor que nutre las vías de comunicación familia-escuela.

Para analizar la comunicación que se produce entre las familias y las escuelas se han de tener en cuenta aspectos como la relación que existe entre ambos agentes, los recursos que se utilizan para la comunicación y cómo son de acertados, también el qué se trata en las interacciones que se producen, cuánto conocen los padres sobre lo que ocurre en la institución, cómo los padres pueden colaborar en la educación de sus hijos y la expectativa de encontrar una respuesta acogedora por parte del otro (Gomariz et al., 2008). Los docentes son los profesionales más cercanos que tienen los padres y madres para consultarles acerca de dudas o conflictos que tienen con sus hijos, cuando no reciben el apoyo suficiente se sienten frustrados y desilusionados (Saltmarsh y McPherson, 2019), lo que les aleja de querer continuar la relación con el docente.

Las vías para que se produzca la comunicación entre las familias y el profesorado Hernández-Prados y López-Lorca (2006) diferencian entre individuales y colectivas. Hernández-Prados et al. (2015) consideran que estas se producen mediante contacto directo entre el tutor y la familia, llamada telefónica, mensaje directo al teléfono móvil,

las notas en la agenda, avisos en la puerta del aula o nota que se entrega al niño para que se la dé a sus padres.

El contacto directo: se refiere a los encuentros que se producen entre las familias y los docentes. El ejemplo más claro son las tutorías que pueden ser *tutorías individuales*, relativas a las “entrevistas individuales para que los padres conozcan aspectos relativos a la educación” (Díaz-Rincón et al., 2009, p. 2207); y *tutorías grupales*, como “charlas informativas, conferencias o coloquios sobre temas de interés para los padres” (Díaz-Rincón et al., 2009, p. 2207). Las tutorías, individuales o grupales, son las utilizadas con mayor frecuencia y las más útiles para la familia (Gomariz et al., 2008). Con menos frecuencia también se producen *encuentros casuales* que ocurren en las entradas y salidas del centro educativo, cuando los padres acuden a recoger a sus hijos y se aprovecha el momento para hablar con el tutor (García-Sanz et al., 2010). La comunicación depende de quién la solicita o de quién nace la iniciativa, ya que puede surgir del padre o la madre, del profesor tutor, de docentes de diferentes materias, de un grupo de profesores, del equipo directivo o del departamento de orientación (Torrego et al., 2019). La frecuencia de interacción entre familia y escuela disminuye conforme el alumno aumenta de curso académico (Gomariz et al., 2017b), por ello es importante la labor de los docentes para favorecer que se produzca. Un gesto que pueden llevar a cabo es ser flexibles con sus horarios de tutorías (Andrés y Giró, 2016), puesto que las familias no siempre tienen facilidades para la conciliación laboral y escolar, y ellas prefieren comunicarse directamente con los tutores puesto que los perciben como profesionales de confianza y cercanos (González et al., 2016).

Llamada telefónica: esta vía antes era más frecuente y útil puesto que la comunicación era directa. Los *mensajes al móvil* también tienen la particularidad de que llegan directamente a los padres, pero tanto esta vía como la llama telefónica están transformándose progresivamente. Actualmente son más frecuentes los contactos por mensaje de texto, grupos o listas de distribución de Whatsapp, o correos electrónicos (González et al., 2016). Aunque la comunicación por medio digital tiene algunas ventajas, como que llega directamente a las familias y hay un considerable ahorro de papel, Martínez-Hernández et al. (2018) afirman que no fomentan la participación de las familias ni del propio alumnado en su educación, además, los centros no son capaces de controlar la información que fluye por estos grupos de Whatsapp.

Vía papel: el uso del medio escrito es una de las vías más antiguas y aún utilizadas. Aquí se encuentra la agenda para el seguimiento por parte del tutor, los panfletos, los cuestionarios, los comunicados, los correos informativos u otros documentos que se mandan desde el centro a las familias (Goodall, 2016), pudiendo agruparlos en:

- *Agenda escolar:* son mensajes que envía el docente a la familia haciendo uso de la agenda. Esta vía exige que los padres consulten diariamente la agenda de sus hijos y así puedan estar informados.
- *Nota entregada al alumno:* esta vía no aporta la seguridad de que la información llegue a los padres, puesto que es frecuente que los niños olviden entregar en su casa la nota, el panfleto, el cuestionario o la circular que se les haya dado desde el centro.
- *Nota en la puerta del aula:* en el mismo sitio donde ocurren los encuentros casuales es un momento donde el docente puede dar este documento a las familias de forma directa sin tener a los alumnos como intermediarios.

El contenido de la comunicación es importante y, siguiendo a Torrego et al. (2019), no puede limitarse a lo estrictamente académico o burocrático. Según García-Sanz et al. (2010) esta comunicación versa sobre aspectos del reglamento de la escuela, actividades extraescolares, cómo se va a desarrollar la educación de los niños, cómo se van a organizar los recursos, cómo se está desarrollando o adaptando el niño, si tiene dificultades, cómo pueden colaborar en la escuela, etc. (García-Sanz et al., 2010). Por su parte, Gomariz et al. (2008) detallan los temas de comunicación que surgen entre las familias y los tutores presentándolos de mayor a menor frecuencia. El primero es hablar sobre aspectos en los que el estudiante destaca positivamente; el segundo es tratar cómo se está desarrollando el estudiante a nivel personal, asuntos que le son de interés o en los que destaca, incluyendo aquí la labor de la familia desde el hogar para el fomento de los aprendizajes; el tercero es tratar las áreas donde el alumno debe mejorar, a nivel de estudios, de comportamiento o de relación con el resto de los estudiantes; el cuarto es sobre la disciplina o normativas del centro; el quinto acerca de los materiales, libros, ropa institucional, etc.; y el sexto es en relación con las actividades extraescolares.

La comunicación entre el centro y la familia depende de ambos. Los padres han de demandar su derecho de estar informados adecuadamente y, por su parte, el centro y los

docentes han de hacer todo lo posible por lograr contactar, tener informados y comunicarse con todas las familias de su alumnado (Saltmarsh y McPherson, 2019). Pero la responsabilidad nace los docentes, se observa en que son los que más solicitan que se realicen tutorías (Tran, 2014), y es necesario que se produzcan estos encuentros porque sirven de orientación y empoderamiento de las familias para que desarrollen su labor educativa desde el hogar (Dettmers et al., 2019). Para los padres es importante percibir que tienen la posibilidad de contactar con alguien de confianza para que les ayuden en sus conflictos pedagógicos y es el docente quien debe favorecer ese clima y esas posibilidades de comunicación (Hornby, 2011).

2ª dimensión: participación en actividades de centro

Se refiere a las diferentes formas que tienen las familias de implicarse en las actividades o proyectos que se realizan en la institución educativa. Una mayor participación de los padres en la vida del centro está relacionada con el incremento de la calidad en la educación y con mejores resultados académicos (Gomariz et al., 2008), aunque en Parra et al. (2014) obtienen que el efecto que produce sobre el rendimiento académico resulta ser modesto en comparación con otros aspectos. La baja participación de las familias en las actividades de centro está relacionada, por una parte, con que requieren un alto esfuerzo de los padres (Gomariz et al., 2008) y, por otra parte, con que los docentes no promueven especialmente la implicación familiar en estas actividades (Gomariz et al., 2017).

Estas acciones pueden ser propuestas por la institución, por los docentes, por la AMPA, por los padres o por los alumnos y, aunque pueden ser muy diversas en este caso interesan las que conllevan la participación activa de las familias. Entre las opciones que se pueden encontrar, Parra et al. (2014) exponen que son:

actividades formativas para padres (escuelas de padres, charlas o conferencias divulgativas, etc.), comisiones de trabajo creadas en el centro (de ciclo, convivencia, de infraestructura, para recabar fondos, etc.), actividades de apoyo al centro realizadas dentro del mismo (como cuenta cuentos, apoyos en tareas de lectura, participación en tertulias, presentación de información profesional, organización de talleres específicos, etc.) o colaboración en salidas culturales (a museos, a obras de teatro, a exposiciones, excursiones, etc.) y otras actividades. (p. 171)

Así, siguiendo a Cruz de la Calle y Hernández-Prados (2018), cuando los padres están motivados a participar en las actividades del centro asisten a las reuniones que organizan los docentes de sus hijos; toman la iniciativa para demandar tutorías individuales; prestan atención a los llamamientos que realiza el centro y leen la información; asisten a actividades formativas que organiza el centro para ellos, como jornadas, talleres, conferencias; se involucran en las actividades que en centro programa dentro y fuera del horario escolar, como fiestas de final de curso, actividades lúdico-deportivas, el día de la paz, carnaval, ...); participan en la AMPA asistiendo a las reuniones y eventos que realiza.

La participación de los padres en actividades de la escuela tiene múltiples beneficios, pues motiva a los alumnos a implicarse, mejora el autoconcepto que tienen y hacen que se revalorice la actividad de cara a los estudiantes (Wigfield, 2015). Por su parte, Aguirre (2008) coincide con lo anterior y añade que mejora la relación entre los hijos y los padres, y entre los padres y el centro educativo, también influye positivamente en la reducción del fracaso escolar (Sheldon y Epstein, 2002) y en el sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad (Hernández-Prados y Alcántara, 2016).

Que la participación de las familias en las actividades que organiza el centro se produzca depende de factores intrínsecos y extrínsecos. Algunos que dependen de la propia persona (intrínsecos), como la afinidad ideológica que tienen las familias con la escuela, que la relación que exista con el docente sea buena, que la actividad despierte su interés, que se comparta el idioma hablado, que haya tenido experiencias anteriores positivas (Calvo et al., 2016) o que se disponga del tiempo suficiente (Torrego et al., 2019). Entre los que no dependen directamente del padre o la madre, sino de aspectos extrínsecos, son que la temática de la actividad o programa sea atractiva para los padres, que la participación esté institucionalizada en el centro, que haya un buen liderazgo de los organizadores, que la institución esté a una distancia asequible del hogar familiar, y también depende de la etapa educativa en la que estén los hijos, (Calvo et al., 2016). La participación de las familias en las actividades que propone el centro es mayor en la etapa de infantil, y conforme los hijos van ascendiendo de etapa se observa un descenso de la implicación de los padres, además, las familias inmigrantes participan significativamente menos que las nacionales (Hernández-Prados et al., 2016).

Las familias reconocen que solo participan algunas veces en las actividades que propone el centro, siendo una implicación insuficiente tanto en las actividades escolares como en

las extraescolares que se proponen (García-Sanz et al., 2010). En otro estudio realizado por Hernández-Prados et al. (2016) se concluye que “los padres y madres españoles participan pocas veces en la vida del centro, mientras que los que han nacido fuera de nuestro país casi nunca colaboran en la realización de dichas actividades” (p. 146). En este sentido Martínez-Segura (2009) obtuvo que los padres conocen los proyectos y las actividades que realiza el centro y saben que pueden participar en ellas, pero no consideran que su implicación sea necesaria o imprescindible, o tienen dificultades para conciliar su vida laboral con las actividades que se proponen.

De lo anterior se entiende que es necesario poner énfasis en el fomento de este tipo de participación familiar. Para ello hay que adaptar estas actividades, intentar que sean más cercanas a las familias, que respondan a las necesidades que presentan y dar más difusión a los proyectos que desarrolla el centro y en los que puede participar la familia (Torrego et al., 2019). Pero las instituciones no deben limitarse a esto, sino hacer que llegue a los padres la información sobre de qué forma pueden involucrarse, qué beneficio puede suponer su implicación y cuánto esfuerzo o tiempo van a tener que dedicar, puesto que pueden tener la sensación de que no son capaces de abarcarlo y que no sea real. Ocurre con frecuencia que las familias que participan de una forma más activa son siempre las mismas, las más formadas y las que ya están involucradas en el centro (Parra et al., 2014) por lo que hay que prestar especial atención a atraer a aquellos padres que no están tan conectados al centro.

En cuanto a cómo se produce la participación, aunque los padres comienzan el curso asistiendo a las actividades que se realizan en grupos, conforme pasan los meses participan menos en estas y su implicación se reduce a la asistencia a tutorías o a contactos individuales que se limitan a conocer la evolución de sus hijos (Andrés y Giró, 2016), por lo que implicándoles en las AMPAS y otorgándoles responsabilidades desde el principio de curso pueden sentirse motivados y que continúen con la vinculación al centro.

3ª dimensión: sentimiento de pertenencia

Esta hace referencia a que las familias sientan al centro como propio (Parra et al., 2017). El humano es un ser social y necesita sentirse parte de algo. El sentimiento de pertenencia tiene relación con tener una identidad. Siguiendo a Taylor (1998), el yo no puede ser solo, sino que lo es dentro de una comunidad, dentro de un grupo. Porque el yo se crea y se

compara siempre estando con el otro, y así, en el encuentro, aparecen las diferencias y las igualdades. Dicho de otro modo, como personas nos desarrollamos dentro de un grupo, con otros, y al estar le damos una forma única de la que somos parte, y eso genera un sentimiento entre todos los que pertenecen al grupo, del que se tiene responsabilidad. Sentirse parte de algo es una de las necesidades humanas básicas que plantea Maslow (1943). Para que surja la propia identidad dentro de una sociedad la persona ha de sentir apoyo, satisfacción, inclusión, responsabilidad y colectividad (Montero, 2004). En ese grupo, cuando uno no está integrado, no se le tiene en cuenta, no se le considera parte de él, difícilmente va a tener interés o voluntad en implicarse y participar en su mejora (Parra et al., 2014). Así, el sentimiento de pertenencia resulta ser un “factor esencial de bienestar individual” (p. 59) y tiene igual importancia en el ámbito educativo (Carabaña y Fernández-Enguita, 2019).

Una comunidad educativa conforma un grupo con unas características concretas que le diferencian del resto, tienen en común un proyecto que les une y también comparten unas normas que aseguran el buen clima (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015). El sentimiento de pertenencia tiene que ver con la intensidad con la que las familias se sienten identificadas con “el proyecto pedagógico del centro (los valores expresados en el Proyecto Educativo, su planteamiento de enseñanza, su capacidad de inclusión de toda la comunidad educativa, etc.) y la satisfacción respecto al mismo” (Torrego et al., 2019, p. 23).

Para valorar si los padres tienen un alto sentimiento de pertenencia, según Cruz y Hernández-Prados (2018) hay que atender a las siguientes variables: si sienten que forman parte de la comunidad educativa de la institución, si consideran que tienen la posibilidad de hablar libremente sobre las dudas que tengan sobre el centro, si los trabajadores les tratan con respeto, si les informan adecuadamente de los cambios que se van a llevar a cabo en la institución, si cuando sus hijos tienen problemas son orientados adecuadamente, si consideran que son invitados a participar en actividades dirigidas a familias que se organizan, si son tenidos en cuenta para valorar la calidad de esas actividades familiares, si sienten que el centro de alguna forma también es de ellos y si se alegran de éxitos de la institución, ya sean deportivos o académicos, como si fuesen de ellos. A esto, Gómez-Nadal y Hernández-Prados (2018) añaden otras variables como si hay un ambiente de unión y democracia, si perciben que el centro fomenta que se

involucren las familias en las metas comunes, si se identifican con otras familias que pertenecen al centro, compartiendo actitudes, formas de vida o formas de interpretar el centro, si están de acuerdo con el proyecto pedagógico del centro, si mantienen una red de contactos con otras personas de la institución, si consideran que su implicación afecta positivamente a la educación de los niños, entre otras variables.

Con respecto a este tema se han presentado muchas investigaciones sobre la influencia del sentimiento de pertenencia del alumno en su educación, pero no hay tantas que valoren la perspectiva de las familias (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015). Uno de ellos está elaborado por García-Sanz et al. (2015) que realizaron un estudio a nivel nacional donde obtuvieron que el sentimiento de pertenencia de las familias con el centro era satisfactorio, además, los padres cuyos hijos cursan educación infantil sienten más vinculación con el centro que los de etapas superiores, siendo en secundaria cuando se encuentra un menor vínculo con la institución. Por su parte (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015) coinciden con la investigación anterior y muestran en sus resultados que un nivel notable de sentimiento de pertenencia al centro educativo, además, los padres y madres más jóvenes presentan un mayor nivel que el resto.

También se tienen más sentimiento de pertenencia cuanto más formación tienen. Los autores Akar-Vural et al. (2013) observan que un mayor nivel en este aspecto está relacionado con un mejor resultado académico, un clima de convivencia más positivo y un aumento de la participación educativa. En este sentido, el sentimiento de pertenencia “es una de las variables motivacionales que predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la participación familiar en la escuela” (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015, p. 51). Por su parte Carabaña y Fernández-Enguita (2019) consideran al sentimiento de formar parte del centro como un valor añadido puesto que produce un efecto de onda expansiva beneficiando al bienestar personal, a los resultados académicos, a la satisfacción con los estudios, a las relaciones y a las conductas.

Para fomentar el sentimiento de pertenencia han de darse unas condiciones. Dentro de las principales se encuentra que el centro tenga cultura de acogimiento a las familias (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2015), influye que la institución cuente con un proyecto educativo que coincida con las necesidades de las familias y tenga una actitud de inclusión al diferente y destacando sus valores democráticos (Torrego et al., 2019). En la democratización de las escuelas es imprescindible que se contemple el fomento de la

participación de las familias, porque cuando se consigue atraerlas compartiendo objetivos comienza un efecto de bola de nieve donde se motivan otras y finalmente se crea la cultura participativa en el centro (Parra et al., 2014). Considerando esto, es necesario fijar el foco de mejora en la cultura del centro y en cómo se reparten las responsabilidades, rompiendo con la estructura jerárquica y distribuyendo áreas de gestión en los distintos agentes educativos para así incentivar su implicación (Navaridas y Raya, 2012).

El rol del docente vuelve a ser importante para modificar las bases de las relaciones. Hay que sensibilizar al profesorado sobre la importancia de que las familias se involucren y que cambie su actitud hacia ellas para que se sientan invitadas (Valdés y Sánchez, 2016). La escuela, por su parte, tiene la responsabilidad de crear canales de comunicación que vinculen a los diferentes agentes y dé un giro a los prejuicios que tienen los unos de los otros (Collet y Tort, 2013). Este cambio de cultura que se propone va más allá de lo reflejado en la normativa y se basa en el principio ético de acoger al otro sin importar cuántas y cuáles sean sus contribuciones al grupo, ni su compromiso, aptitud y actitud a hacerlo (Gomariz et al., 2020). Continuando con la guía de estos autores, lo importante es que las familias sientan que son bien recibidas, porque supone el principio del cambio. Al participar se sentirán recompensadas con orgullo y satisfacción, y no sólo lo harán de nuevo, sino que atraerán a otras, con lo que, poco a poco, se logrará la transformación.

4ª dimensión: implicación desde el hogar

La implicación desde el hogar hace referencia a cómo los padres colaboran en la labor educativa desde casa ayudando a sus hijos en los deberes, en las tomas de decisiones académicas o realizando un seguimiento de su aprendizaje (Epstein, 2009). Parra et al. (2017) la consideran dentro de las formas de participación no normativas, puesto que no hay leyes explícitas donde se detalle cómo ha de hacerse, depende de cada familia y de la escuela. Esta dimensión está estrechamente relacionada con un mejor desarrollo académico y personal de los niños (Epstein, 2011) y por ello se le presta especial atención en estudios como los que realiza la OECD (2011).

A grandes rasgos, Parra et al. (2017) consideran que la implicación desde el hogar tiene que ver con cómo las familias continúan con las enseñanzas de la escuela desde el hogar, mostrando apoyo, ayuda y seguimiento en el proceso educativo. Parra et al. (2014) lo denominan participación directa, y dentro de ella distinguen entre: información, autonomía y responsabilidad, y actividades culturales y objetivos centro. La primera hace

referencia a que los padres tengan información suficiente de sus hijos a nivel académico, considerando aspectos como la asistencia o faltas de la misma, a clase, las actividades de ocio y extraescolares que realiza, el tiempo que dedica a estudiar en casa, etc.; la segunda es sobre las acciones que llevan a cabo para fomentar que sus hijos adquieran estas competencias, como que sea responsable de sus estudios, o con las nuevas tecnologías, que en casa haya un ambiente adecuado para estudiar o que sus hijos conozcan lo que se espera de ellos a nivel académico; la tercera consiste en fomentar el desarrollo educativo mediante actividades que desarrollen los objetivos comunes que se tienen con el centro, como asistir a actividades culturales diversas o que las familias se involucren en las asociaciones del centro. Parra et al. (2015) resumen esta implicación directa o participación desde el hogar como lo relacionado con el “conocimiento de las familias respecto a su tiempo de estudio y de ocio, la asistencia al centro, la asistencia a actividades culturales, el apoyo de las familias a que los hijos e hijas tengan actividades extracurriculares, el fomento de valores, etc.” (p. 18).

Algo interesante de esta implicación es que, investigaciones realizadas con datos de PISA 2009 muestran que, para que exista una diferencia en cuanto al rendimiento académico, algunas de estas actividades que pueden realizar los padres para colaborar con sus hijos no requieren la dedicación de mucho tiempo, sino que el tiempo que se destine sea pleno a ello (OECD, 2011). Algunas de las actividades que pueden hacer las familias y que forman parte de esta dimensión son: hablar con sus hijos sobre cómo les ha ido el día, estar informado acerca de si asiste y participa en el aula, aportar a los hijos los recursos necesarios para que puedan estudiar adecuadamente, conversar con ellos sobre su bienestar en la escuela, hacer un seguimiento de sus deberes, ofrecerle apoyo pedagógico para el estudio, etc. (Torrego et al., 2019). Nieto (2011) distingue dos tipos de implicación desde el hogar de las familias en la educación de sus hijos la relacionada con la crianza, donde incluye que tengan cubiertas todas las necesidades, que tenga una crianza positiva y un ambiente de crecimiento adecuado; y la relativa a la adquisición de conocimientos, como que tengan apoyo y recursos para el estudio, así como una zona para el mismo, que se traten en casa aspectos académicos, que tengan asesoramiento para tomar decisiones académicas, que tengan un seguimiento de los deberes escolares, etc.

Por su parte, Castro et al. (2014) estudian la frecuencia con la que los padres realizan algunas acciones en el hogar relacionadas con la educación de sus hijos. Diferencian, por un lado, las que están vinculadas a las relaciones, como hacer la comida principal juntos

en la mesa o preguntar a los hijos sobre cómo se encuentra en el centro y, por otro lado, las acciones que se interesan por conocer su evolución en la escuela, concretamente en matemáticas. Siguiendo esta investigación, de mayor a menor frecuencia, las actividades que realizan los padres para colaborar con la educación desde casa son: hacer juntos la comida principal, dedicar tiempo a hablar con sus hijos, interesarse por el bienestar de los niños en el centro, preguntarles sobre su aprendizaje de las matemáticas, tratar ejemplos prácticos de las matemáticas, colaborar en los deberes de esta asignatura y buscar materiales para trabajar con sus hijos las matemáticas. García-Sanz et al. (2010) también analizan cómo los padres colaboran desde casa en los aprendizajes de sus hijos, obteniendo de mayor a mejor incidencia el estar informados de que sus hijos asisten a clase, hablar con sus hijos sobre los estudios, supervisarles los deberes académicos, ofrecerles actividades fuera del horario escolar, tener conocimiento del ocio de sus hijos, ayudarles a que aprendan a gestionar su tiempo y, por último, fomentar la cultura asistiendo a museos, cine, etc.

Atendiendo a la nacionalidad de los padres, Hernández-Prados et al. (2016) llevaron a cabo un estudio con la intención de conocer si existen diferencias entre la participación educativa de padres nacionales e inmigrantes obteniendo, en el área del hogar, que a nivel global las familias de nacionalidad española colaboran más en el aprendizaje de sus hijos desde el hogar. Observando los datos por etapas, estos autores afirman que esta diferencia es mayor en las primeras etapas educativas, pero que va disminuyendo progresivamente hasta igualarse en bachillerato las familias nacionales con las inmigrantes. Maciá y Llevot (2019) distinguen entre dos estilos diferentes de familias extranjeras en cuanto a su implicación desde el hogar. Las primeras se preocupan mucho por cómo educan a sus hijos desde casa, esperan grandes cosas de sus hijos y consideran que una buena educación es el medio adecuado para lograrlo. Las segundas, en cambio, no consideran que la educación sea algo relevante puesto que tienen otras necesidades que cubrir que consideran primordiales.

Que las familias se impliquen más o menos desde el hogar tiene que ver con aspectos como el modo de vida que tenga la familia, cómo de controladores sean los padres, la relación que exista entre los miembros de la familia o las expectativas que tengan los padres sobre los resultados académicos de sus hijos (Parra et al., 2014). Como ocurre con otras dimensiones, las familias no nacen formadas en ello. Pero si las familias reciben el

apoyo y la formación adecuada para implicarse mejor desde el hogar pueden lograr beneficios que ello conlleva (Amor et al., 2014).

Atendiendo a lo expuesto y reconociendo que esta dimensión tiene un matiz altamente intrafamiliar, cabe cuestionarse ¿qué papel desempeña el docente en lo que respecta a la educación familiar y su implicación en las cuestiones educativas? La labor del profesorado es fundamental. Gomariz et al. (2017b) obtienen que los docentes fomentan entre frecuentemente y siempre que las familias colaboren desde el hogar, siendo mayor la incidencia en educación infantil, disminuyendo progresivamente hasta educación secundaria. Es habitual que las familias se encuentren perdidas en este ámbito, en ocasiones es desmotivación o inconsciencia sobre su función educativa, sobre lo que pueden aportar a la educación de sus hijos, y en otras ocasiones es falta de conocimientos o habilidades (Parra et al., 2014). Así, la formación se convierte en un recurso necesario para la inclusión de las familias y su empoderamiento (Buarque, 2012).

5ª dimensión: Participación en el AMPA y en el CE

La participación formal de las familias es la que se hace mediante los órganos de gestión del centro educativo donde estas tienen representación. Se trata de la AMPA y el CE. En esta dimensión se estudia cómo se produce la participación desde estos cauces, cómo la valoran los distintos agentes o cómo el centro facilita que tengan una repercusión u otra en la institución (Torrego et al., 2019). En el apartado 1.2.1 de esta misma tesis se detalla cómo fueron creados estos órganos de gestión y cómo ha sido su evolución a nivel de funciones a lo largo del tiempo. Desde estos órganos se pueden poner en marcha proyectos, actividades, formaciones, etc. que influyan positivamente en la calidad educativa del centro (Gomariz et al., 2019). La implicación de las familias en la AMPA y en CE está relacionada con una mejor comunicación entre el centro y la familia (Gomariz et al., 2008).

Bolívar (2006) destaca la labor actual de las familias en el centro mediante la AMPA, señalando que se están aportando nuevos enfoques en la escuela y en el entorno, promoviendo transformaciones que abogan por mejorar la relación entre los padres y el centro, manteniendo una comunicación fluida y desarrollando escuelas de padres donde se autogestionan y se apoyan para dar respuesta a algunas de sus necesidades formativas y a sus dudas pedagógicas; también se vela por cambiar la organización de la institución educativa, trabajando para que el proyecto educativo del centro cuente con la

colaboración de las familias y que se consideren sus voces para el establecimiento de las normas del centro; se están involucrando en la organización de los servicios que complementan el centro educativo aportando propuestas creativas para los horarios o actividades extraescolares; colaboran también en la organización educativa a nivel de municipio, uniendo fuerzas con otros centros para caminar en la misma dirección y potenciando la labor educativa del propio municipio; y toman parte en los programas educativos que se desarrollan en la comunidad, entendiendo que los centros han de ser permeables al entorno y elaborando proyectos que involucren a diferentes instituciones de la zona. Por otra parte, Bernad y Llevot (2016b) afirman que la labor de las AMPAS en los últimos tiempos ha sido fundamental para ayudar a dar solución a las necesidades que presentan algunas familias, como hacerse cargo de pagos del comedor u otros gastos mientras las ayudas sociales no llegaban. También han organizado actividades con fines solidarios a nivel de la comunidad para ayudar a estas familias. Todo esto demuestra que la labor de estas asociaciones puede ir más allá de lo estrictamente estipulado.

Para estudiar cómo las familias participan en las AMPAs y en los CEs, Parra et al. (2014) consideran que hay que plantear diferentes perspectivas sobre la relación que tienen con sus centros. En cuanto a lo primero, establecen que hay que conocer cuál es el nivel de información y de sentimiento de pertenencia que tienen hacia la AMPA de su institución, por ejemplo, si han formado parte de ella, si conocen a gente que esté en ella y si tienen interés por liderarla; por otra parte, en cuanto a cómo participan en esta asociación, es interesante conocer si asisten a las asambleas, formaciones, acciones organizadas por la AMPA, etc.; continuando con el CE, estos autores plantean la necesidad de tener información de si pertenecen a él o están dispuestos a hacerlo; y también en cuanto al CE, si participan en las elecciones, si conocen a quiénes son los representantes de los padres, si tienen información adecuada, si saben cuáles son las funciones, etc. Siendo estas variables las más importantes a la hora de establecer perfiles de participación familiar en Educación Infantil, Primaria y secundaria, según estos autores.

Pero ¿cuánto participan los padres y madres en estos órganos? PISA (2019) revela que en el promedio de la OCDE sólo el 17% de los padres y madres participan en la gestión del centro y en España lo hacen el 20% de ellos. Gomariz et al. (2008) analizaron la participación de las familias en los órganos de gestión del centro. Obtuvieron que los padres y madres participan de forma activa en la AMPA pocas veces, aunque con mayor frecuencia son miembros de ella y participan bastante en las actividades que organiza, y

pocas veces son miembros del CE. Coincide esto con la promoción que hacen los docentes, puesto que en García-Sanz et al. (2020) se refleja que potencian que los padres y madres conozcan y se involucren en la AMPA, pero promueven poco que sean parte de la junta directiva de esta. Así, se puede ver que, aunque el 76% de familias se inscriben en el AMPA y el 86% consideran que funciona muy bien, un 78% de ellas no participa en la organización de la misma y el 49% no se implica en las actividades que organiza (Martínez-González et al., 2010). Además, existen diferencias en la implicación de las familias nacionales e inmigrantes, siendo las primeras las que más lo hacen (Baráibar, 2005, Garreta, 2008). En este sentido, vuelve a ser el docente uno de los responsables de que la AMPA sea inclusiva y tenga representación de la diversidad familiar (García-Sanz et al., 2020). Caso diferente es el del CE, ya que, según García-Sanz et al. (2010) son pocas las familias que participan en la elección de representante para el CE, y casi la mitad de los padres del centro desconocen que exista. Por su parte, los docentes consideran que promueven moderadamente que las familias se impliquen en el CE (García-Sanz et al., 2020), además de esto, el Equipo Directivo del centro tampoco colabora para que así sea (Parra et al., 2014).

La participación de las familias en los órganos de gestión se ha ido reduciendo con el paso de los años. Esto, según Giro y Andrés (2016) está relacionado con que las leyes han ido quitando peso a la consideración de la voz de las familias quedando en algo meramente simbólico, lo que desmotiva que participen. Si resulta difícil que los padres se impliquen en la AMPA, más difícil es que lo hagan en el CE. Actualmente la representación de los padres en los CE se limita a ser consultiva (Buarque, 2012), por lo que su labor democrática está bajo debate. Bernad y Llevot (2016) consideran que las dificultades actuales que se encuentran las AMPAS en cuanto a la participación pueden agruparse en dificultades socioculturales, por no tener el centro tradición participativa; dificultades socioeconómicas, por no poder conciliar adecuadamente con las responsabilidades que conlleva la representación de las familias o no por problemas económicos; dificultades institucionales, por falta de comunicación, liderazgo, limitaciones de actuación por causas legales o del centro, etc.; y dificultades personales, bajo sentimiento de pertenencia o baja consideración de sus competencias para participar. Hernández-Prados y López-Lorca (2006) encuentran el motivo de la baja participación en estos órganos que los miembros de ellas colaboran poco entre sí, que existen desacuerdos entre los padres y el profesorado,

que consideran que no tienen los recursos necesarios y que no están adecuadamente asesorados.

Gomariz et al. (2008) señalan la importancia de evitar que las familias dejen de participar en el centro a medida que sus hijos avanzan de etapa, para mantener los beneficios que aporta al éxito académico de los alumnos. Para lograrlo, estos autores abogan por dar más voz a los órganos de representación familiar, que han de promocionar sus bondades y atraer a más familias para que la implicación en el AMPA y en el CE sea parte de la cultura del centro. Se puede decir que estos órganos tienen el objetivo de que la gestión de la institución educativa se haga de forma democrática, pero su efecto depende de las consideraciones que tengan los docentes y el mismo centro para involucrar a las familias (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006). De acuerdo con esto, Vallespir, Rincón y Morey (2016) inciden en la importancia de poner en marcha campañas formativas dirigidas a docentes y familias que den a conocer las funciones reales y potenciales de estos órganos de representación y así motivar la participación. Esto es necesario puesto que hay un alto desconocimiento de estas funciones y hay que ponerlas en valor (Gomariz, Parra et al., 2019). El profesorado tiene un papel privilegiado para relacionarse con las familias, encontrar las áreas más débiles de participación y trabajar sobre ellas poniendo medidas al respecto (García-Sanz et al., 2020). En ese estudio se concluye que los docentes fomentan moderadamente que las familias participen en el centro y que se impliquen en los órganos de representación lo hacen discretamente.

Los últimos cambios legislativos han producido un aumento de la agitación de los padres reclamando el derecho a una educación de calidad de sus hijos y derecho libre elección, por lo que se ha visibilizado la importancia de la implicación de las familias en la escuela y la necesidad de asociación para el logro de los objetivos comunes (Bernad y Llevot, 2016b). “Donde existe un AMPA potente, activa y con madres y padres concienciados, aumenta el sentimiento de comunidad educativa” (Andrés y Giró, 2016, p. 40), y ya se han nombrado los beneficios que ello presenta.

6ª dimensión: Participación comunitaria

La dimensión de participación comunitaria tiene relación con que la escuela tenga en cuenta a la comunidad que le rodea en su programación, permeabilizándose para influir positivamente en el entorno y enriqueciéndose de él (Torrego et al., 2019). El objetivo

“es crear un concepto de educación colectivo, sustentado en la participación y en el concepto de comunidad como núcleos esenciales” (García-Sanz et al., 2016, p. 99). La sociedad actual está dentro de un continuo cambio al que frecuentemente las instituciones no logran llegar a adaptarse. Los centros educativos amoldan su planteamiento rígido para educar a los futuros ciudadanos, y esto solo se puede conseguir creando sinergia con el contexto en el que se encuentra (Gomariz et al., 2008).

Este tipo de participación incluye actividades relacionadas con organizaciones religiosas, organizaciones sin ánimo de lucro, bibliotecas, museos, empresas, universidades (National Education Association, 2008), desarrollando campañas que sensibilización que versan sobre áreas como la salud, la violencia, la sexualidad, el ecologismo, etc. y otras acciones orientadas a que la comunidad evolucione (Torrego et al., 2019). Las escuelas que deciden poner en práctica metodologías de participación comunitaria rompen con la visión tradicional e involucran servicios sociales, sanitarios, a las familias y a toda la comunidad interesada (Valli et al., 2014)

En esta dimensión, las familias pueden convertirse en un punto de unión entre el centro y la comunidad, porque muchas participan activamente en la comunidad, conocen las necesidades de ambos contextos y cómo pueden realizarse colaboraciones efectivas (Vincent y Martin, 2005). Consiste en sacar el máximo partido al capital social de una comunidad mediante la interacción de los colectivos que la componen, obteniendo como uno de los resultados el incremento de la calidad educativa (Bolívar, 2006). Brown, Graves y Burke (2020) afirman que esta dimensión está relacionada con unos mejores resultados académicos de los alumnos y con un aumento del sentimiento de pertenencia a la comunidad. Repercute en la creación de proyectos educativos que repercuten en los servicios sociales, la responsabilidad social, crean mayor confianza en las instituciones, sentimiento local y desarrollo del comunitario (Shatkin y Gershberg, 2007).

Shatkin y Gershberg (2007) abogan por la necesidad de que se lleven a cabo proyectos donde los ejecutores no sean agentes externos expertos sino personas que pertenecen a la comunidad en general y a la comunidad educativa, generando sinergias y aprovechando todos los recursos sociales. La participación de las familias en estos proyectos ayuda a que sean vistos como agentes útiles en la mejora de la comunidad y la escuela. Valli et al. (2014) reconocen que el éxito de esta sinergia entre escuela y comunidad está en que las familias y los propios estudiantes perciben que la escuela cubre muchas de sus

necesidades, no solo las académicas, permite visibilizar los problemas y facilita que la gente se asocie y le encuentre el sentido a hacerlo.

Con respecto a los tipos de participación comunitaria que pueden hacerse desde la escuela, Valli et al. (2014) diferenciaron entre cuatro modelos distintos que se exponen de menor a mayor intensidad entre las relaciones:

1. Modelo de colaboración familia/interagencial: requiere que las diferentes instituciones que comprometan a llevar una organización entre las escuelas, los centros sanitarios y los servicios sociales. Debe generar relaciones positivas, poner en marcha los recursos disponibles de forma adecuada y con liderazgo del equipo directivo. Con ello se apoya a las familias, a los niños con necesidades educativas especiales y asegura el correcto desarrollo de los alumnos. Los resultados académicos se mantienen, se reducen las faltas de asistencia, se genera un mayor sentimiento de pertenencia, se aprecian menos conflictos, mejora el clima entre los docentes, los padres y el entorno.
2. Escuelas de servicio completo: en este modelo hay un mayor compromiso y presencia de la comunidad. Los servicios que se consideran esenciales en el sistema del bienestar se integran con la escuela, lo que requiere un mayor nivel de organización por parte del gobierno para asegurar que se cumpla y que se cubran las necesidades que presenten las familias y las escuelas. Como resultado se obtiene un rendimiento académico más alto, reduciéndose los conflictos entre los alumnos que aumentan su asistencia a clase. Los padres y los maestros se sienten más satisfechos y se aprecian mejoras en el ambiente escolar.
3. Escuelas comunitarias de servicio completo: según estos autores, el compromiso que ahora se asume es de cambio de cultura y de organización del centro, siendo más democrático y mejorando la coordinación entre los diferentes servicios. Con el protagonismo de un adecuado liderazgo, en este modelo se tiene en cuenta la opinión de las familias y de la comunidad para la toma de decisiones. Como resultado se esperan mejores resultados de los alumnos a nivel académico y mejores comportamientos sociales y mayor participación de las familias tanto a nivel normativo como no normativo.
4. Desarrollo de la comunidad: en este modelo se busca que se produzca una transformación global de toda la organización donde los objetivos que comparten

las diferentes instituciones son comunes, como lograr mejoras en la comunidad y una mayor calidad de la educación. Supone un refuerzo de los recursos, pero como resultado se encuentra que el rendimiento de los estudiantes mejora, que las faltas de asistencia son mínimas, que el rol de los padres se refuerza en la escuela y en la comunidad, que se alcanza un alto sentimiento de pertenencia y se crea un ambiente confortable en toda la comunidad.

Pese a que esta clasificación nos aporta variedad de implicaciones con la comunidad, lo cierto es que los vínculos con agentes de la comunidad se limitan a convenios con empresas, con instituciones educativas como universidades, asociaciones de investigadores, servicios sanitarios, fuerzas del orden, centros de mayores, asociaciones culturales o voluntariados (Epstein et al., 2002). Aunque es cierto que se producen contactos entre la comunidad y la escuela, estos suelen quedarse en actuaciones puntuales que no suponen un cambio en la cultura del centro ni en la permeabilización del mismo (Coiduras et al., 2016).

Para favorecer que la interacción entre la escuela y la comunidad se produzca, Epstein et al. (2002) destacan que en la escuela ha de existir un alto interés por la mejora de la calidad educativa, apoyo de las instituciones de gobierno para facilitar esa participación y, sin duda, interés de la otra parte para poder coordinarse y encontrar objetivos comunes. La formación se hace necesaria para preparar a cada uno de los agentes educativos que tendrían un rol en estos proyectos. Shatkin y Gershberg (2007) hablan de formación a las familias para empoderarlas en su labor como agentes educativos y también a los equipos directivos, que son fundamentales y que requieren de un fuerte liderazgo para tomar buenas decisiones, guiar y motivar a la comunidad para que el resultado sea fructífero.

7ª dimensión: formación

Esta dimensión analiza cómo mediante la capacitación las familias no solo adquieren conocimiento, si no que participan y aprenden a participar (Torrego et al., 2019). Nadie nace sabiendo cómo ser un buen padre, por ello, existen evidencias de que se han preocupado por la crianza de sus hijos desde que el hombre se considera hombre (Sánchez-Álvarez, 2015). Las familias educan en muchas ocasiones por ensayo error, van aprendiendo conforme aparecen frente a ellos problemas que han de solucionar sin tener las herramientas adecuadas. Los padres tienen que educar “la capacidad intelectual, la

moral y también la afectiva” (Sánchez-Álvarez, 2015, p. 54) y, además, actualmente se presentan nuevas situaciones que han de aprender a gestionar, entre los que se encuentran los cambios en la sociedad, la situación laboral activa, o no, de las cabezas de familia, la diversidad en las familias, los problemas sociales, las nuevas tecnologías (Ruíz-Marín y Hernández-Prados, 2016). Ante esto nacen las escuelas de padres, que dan cabida a la formación de las familias donde aprenden y se asesoran para afrontar la educación de sus hijos (Cano y Casado, 2015). El reto está en lograr una formación a las familias que sea “contextualizada, comunitaria y preventiva” (Márquez y Gaeta, 2014, p. 18). La participación de las familias en talleres formativos beneficia a la relación que tienen los padres con las escuelas y con los docentes (Gomariz et al., 2008)

La formación dirigida a las familias suele estar organizada por las AMPAS, aunque en ocasiones existen escuelas de padres y también las hay promovidas por los ayuntamientos u otras entidades (Andrés y Giró, 2016). Los modelos formativos son muy diversos, Bartau et al. (2004) presentan una revisión de ellos que son combinables en función de los objetivos que se planteen. Obtiene que los objetivos de la formación a familias varían entre compartir información con ellas, hacer que desarrollen o adquieran capacidades, motivar a que reflexionen y cambien sus creencias o buscar solución a problemáticas (Fine y Brownstein, 1983, citado en Bartau et al., 2004) y dependiendo del objetivo el formador adoptará una u otra actitud. Entre las dificultades que pueden aparecer están la captación inicial, que existan conflictos con creencias o valores de las personas a quienes va dirigido, que los formadores no estén suficientemente capacitados, que los asistentes pierdan el interés, que existan dificultades para trabajar con el grupo, que la institución donde se realiza la formación ponga trabas y que no sea posible continuar la formación porque sea demasiado corta o porque no asistan los participantes (Cataldo, 1991, citado en Bartau et al., 2004).

Sobre las áreas de formación, Leon y Fernandez (2017) consideran que pueden distinguirse, por una parte, los aspectos conductuales y por otra los académicos. Dentro de los primeros incluyen el interés por formarse sobre temas académicos de sus hijos, la mejora del comportamiento, el establecimiento de hábitos y la nutrición adecuada. Dentro de los segundos sitúan la formación pedagógica, informática, metodologías de estudio y relaciones entre iguales. Soler et al. (2016) señalan que hay que formar a las familias en participación, para que conozcan las formas que tienen de implicarse en la educación de

sus hijos y se les explique las funciones que tienen dentro de la gestión de los centros. Hernández-Prados (2009) añade a los aspectos conductuales y académicos los afectivos, que son un pilar fundamental para el logro de un desarrollo feliz y una transmisión de valores que son importantes para la vida en sociedad. No todos los padres tienen la capacidad de enseñar a sus hijos bajo estos valores positivos y cívicos. La familia, como cuna del aprendizaje, tiene que ser capaz de servir de ejemplo, actuando bajo la ética, el cariño, la seguridad afectiva, la comunicación y la capacidad para resolver conflictos adecuadamente. Por todo ello, continúa esta autora, la formación a las familias ha de ser integral.

La participación de las familias en la educación de sus hijos globalmente es media, pero se observan distintos niveles en función del perfil familiar (Parra et al., 2014). Parra et al. (2015) encuentran que cuanto menor el nivel de formación de las familias menos participan. Andrés y Giró (2016) afirman que las familias que participan en las formaciones son pocas y siempre las mismas, excusándose, de nuevo, en la no disponibilidad de tiempo para ello y Gomariz et al. (2008) añaden que, además, lo hacen con poca frecuencia. En cuanto a la participación por sexos, aunque hay un cambio progresivo, continúan siendo las mujeres las que asisten a las formaciones (Hernández-Prados y Tolino, 2016), evidenciando la falta de coeducación (Ceballos, 2014).

Las familias se muestran poco interesadas por la formación que la institución educativa les plantea, y menos aun cuando ello implica tener responsabilidades u organizar la actividad (Hernández-Prados et al., 2019). Aunque los padres conocen la existencia de talleres formativos para ellos, justifican su no asistencia por la dificultad de compatibilizar los horarios y otros señalan que no se realizan estas formaciones en sus centros y que las consideran necesarias (Gomariz et al., 2008). Y es que conocer la existencia de la formación no es el nivel idóneo de participación, hay que lograr que las conozcan, asistan y se impliquen en la elaboración de esta haciendo que consideren la formación como propia (Hernández-Prados et al., 2019).

A todo esto se suma que, las familias y los docentes están interesados en formarse con el objetivo de mejorar las relaciones entre ellos (Hernández-Prados et al., 2019). Se plantea entonces la necesidad de crear planes formativos que favorezcan la participación familiar, que motiven que los padres asistan y que se involucren más y mejor en el centro (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al., 2019). Para motivar a las familias a que

participen en las formaciones Sánchez et al. (2010) consideran que hay que tener en cuenta qué esperan las familias del aprendizaje de sus hijos y qué saben sobre lo que necesita el centro para lograr el éxito de sus alumnos. Es importante conocer qué necesitan las familias y cuáles son sus prioridades, realizar un análisis que detecte los puntos de mejora del centro y las demandas de las familias para motivar a las familias desde dentro fomentando el sentimiento de pertenencia (Hernández-Prados et al., 2019). Finalmente, los participantes en estas formaciones han de sentir que ello tendrá una repercusión positiva en el centro y en la calidad educativa de sus hijos (Colás y Contreras, 2013).

De acuerdo con Hernández-Prados et al. (2019) resulta “esencial promover cauces de formación comunitaria conjunta como modelo que favorece y promueve la participación en todas sus modalidades: información, toma de decisiones, planificación, desarrollo y evaluación de la tarea educativa diseñada colaborativamente por familias y docentes” (p. 64). Vallespir, Rincon y Morey (2016) proponen que la formación que se realice sea bicéfala, queriendo decir que esté dirigida tanto a las familias como a los docentes. Hernández-Prados (2019) plantea un aprendizaje conjunto entre las familias y los docentes denominado coformación. Siendo parte de la formación continua del profesorado y suponiendo una transformación en la relación entre ambos agentes, en la consideración del uno al otro, que se traduce en la puesta en marcha de iniciativas creadas en colaboración y en un cambio en la cultura de los centros que desarrollan esta coformación. Siguiendo a Hernández-Prados y Tolino (2016) la formación a las familias se considera una responsabilidad de la sociedad, ha dejado de ser algo informal, para ser estructurada pedagógicamente con unos objetivos y metodologías adaptados.

Es importante pensar en el diseño de proyectos formativos que no solo atraigan a las familias que en general, sino que motiven la participación de las que más lo necesitan (Parra et al., 2015), insistiendo en que el implicar en las formaciones a las familias que no están muy presentes en el centro genera un compromiso y el centro se vuelve más democrático e inclusivo (Parra et al., 2017). Es necesario un cambio de visión de la formación en los centros educativos, dejando de ser actividades puntuales para formar parte de la cultura del centro e implicar a diferentes agentes para que esa formación realmente suponga un aprendizaje en los participantes y en el propio centro (Hernández-Prados et al., 2019). Para estas formaciones, y siguiendo a Hernández-Prados y Tolino (2016) los centros educativos deben tener en cuenta la formación que tienen los docentes

de su institución (siendo cooperadores), las necesidades a las que se pretende responder, atendiendo a diferentes áreas simultáneamente y el centro debe asumir un papel de colaborador y supervisor. Además, las familias deben asociarse e implicarse en esas organizaciones, conocer sus necesidades y plantear opciones formativas, organizar el programa pedagógicamente para que se adapte a las realidades, procurar que durante la formación los participantes tengan un rol activo, adaptar el vocabulario y las metodologías y generar actitudes positivas entre los asistentes.

Finalmente, una vez definido el modelo sobre participación familiar propuesto por el equipo Compartimos Educación, se desarrollaron algunas investigaciones en las que se pudieron definir tipos de participación, distintos perfiles de familias en función de cómo se relacionan con el centro educativo. Por tanto, considerando las vías de participación de las familias, Galián et al. (2018) diferencian entre participación normativa y no normativa. Siendo la primera aquella que viene recogida en las leyes educativas, como el CE y las AMPAS, y la segunda la que, aunque no está recogida explícitamente en la legislación es fundamental para asegurar la calidad educativa. García-Sanz et al. (2016) van más allá y detectan los perfiles de participación familiar en Educación Infantil y Primaria. Obtienen 4 agrupaciones las familias en función de cómo se implican en la educación de sus hijos. El primero de estos perfiles lo denominan “participativo no normativo” (p. 112), está compuesto por padres que están muy implicados en el centro educativo, pero no lo están en los aspectos normativos, como son la participación en el CE y en las AMPA. Tienen un interés en aumento en mantener una buena comunicación con los docentes, sienten que pertenecen a la institución y participan en las actividades que propone, pero, previsiblemente por la necesidad de dedicación, deciden no formar parte de órganos de gestión. El siguiente perfil es “participativo normativo” (p. 113). En este caso son padres que destacan por tener una buena comunicación con el centro, alto sentimiento de pertenencia, se implican en la educación de sus hijos y, además, participan activamente en el CE y en las AMPAS, por tanto, participan en órganos de gestión. Otro perfil es el “no participativo con sentimiento de pertenencia” (p. 113), compuesto por familias que, aunque no participan tanto en las actividades que organiza el centro, sí tienen un alto sentimiento de pertenencia. Son familias que, aunque están interesadas en el proceso educativo de sus hijos, descuidan la comunicación con el centro y los docentes. En ocasiones esto ocurre porque no saben cómo pueden implicarse. El último perfil es el “no participativo” (p. 114), que destaca componerse de familias que tienen poco interés por

participar en el centro ni tienen sentimiento de pertenencia al mismo. Estos mismos autores (Hernández-Prados et al., 2019) continuaron buscando los perfiles de participación familiar en Educación Secundaria obteniendo tres grupos diferentes. El primero destaca por una “participación moderada y un bajo sentimiento de pertenencia” (p. 91), el segundo se caracteriza por una “baja participación y moderado sentimiento de pertenencia” (p. 91) y el tercero se compone de familias con un “perfil alto de participación en todas sus dimensiones incluido el sentimiento de pertenencia” (p. 91).

1.4. Ventajas e inconvenientes de la participación familiar en la educación

A lo largo de este marco teórico se ha tratado la necesidad de que exista una participación de la familia en la educación de sus hijos y en las escuelas. Esta relación no es fácil, presenta beneficios, pero también desventajas o problemáticas que la dificultan. Tras el análisis de la bibliografía al respecto es más frecuente encontrar aspectos positivos, porque, según autores como Sánchez-Núñez y García-Guzmán (2009), cuando hay relaciones positivas de participación y se colabora conjuntamente en la educación de los niños todos los agentes son multibeneficiados. Según Navaridas y Raya (2012) esto es un indicador de calidad indiscutible en el sistema educativo y es positivo para el funcionamiento de las escuelas y sus resultados, además, produce “un enriquecimiento personal, social, profesional y una necesidad social” (Gallego, 2015, p. 2). Es cierto que la participación de los padres en la escuela influye significativamente en el éxito académico de los alumnos (Wilder, 2014), existiendo una mayor repercusión cuando se aplican las formas de participar más activas (Romagnoli y Cortese, 2015). En este sentido no es tanto la cantidad, sino la calidad de las mismas (Castro et al., 2015).

Con respecto a los beneficios que percibe el alumnado de la participación de sus padres, Cuevas (2019) los clasifica distinguiendo entre factores académico-curriculares, factores comportamentales y factores cognitivos. Siguiendo esta clasificación dentro de los académico-curriculares, que estudian cómo afecta la implicación de los padres en los resultados académicos, diversas investigaciones detectan una mejora en el resultado educativo (Jeynes, 2011; Liou et al., 2019; Parra et al., 2014; Valle et al., 2018; Weiss, 2014). Este es uno de los elementos que más importan en el éxito académico del alumno (Weiss, 2014), siendo relevante que los padres hablen con sus hijos sobre temas académicos (Jeynes, 2011). Estos beneficios académicos vinculados a la participación de

los padres están relacionados con un aumento de la motivación de los niños y niñas al ver que su familia se interesa por su aprendizaje académico (Asoka De Silva et al., 2018; Liou et al., 2019), al estar presentes de forma más activa los hijos se motivan más y esto repercute en los resultados (Liou et al., 2019). Especial incidencia tiene la participación familiar en educación infantil, encontrando evidencias de que mejora el aprendizaje de la lectura, las matemáticas y su inserción en el grupo (Blevins-Knabe, 2008; Faires et al., 2000). Ejemplo de esto es que cuanto mayores son las expectativas de los padres en la educación de sus hijos más alto llegan académicamente (Romagnoli y Cortese, 2015). Esto es algo en lo que coincide Epstein (2013), pero resaltando que esas expectativas han de ser realistas, de lo contrario producirán frustración. Parra et al. (2014) destacan que la relación entre participación familiar y el rendimiento académico es mayor cuando existen “altas expectativas académicas, desarrollan y mantienen la comunicación con sus hijos centrada en actividades y tareas escolares y en el desarrollo de hábitos de lectura” (p. 95).

Continuando con los beneficios descritos por Cuevas (2019), los comportamentales se basan en cómo influye sobre la actitud y la conducta de los alumnos (Cuevas, 2019). En este sentido, estudios como el de Otto y Karbach (2019) obtienen que cuando los padres solicitan con frecuencia tutorías con los docentes, a la larga, mejora la relación entre los padres y los hijos. El apoyo familiar también es un factor que tiene efecto sobre el autoconcepto que tienen los estudiantes y en la motivación para llevar una vida saludable (de la Torre-Cruz et al., 2019). El hecho de que en la familia se hable de la importancia de estudiar, que se interesen por su evolución, que se entrevisten con los docentes y que presten atención a los deberes diarios hace que los hijos den valor a la educación, aumente su motivación y se esfuerzan más en el estudio (Romagnoli y Cortese, 2015). Se aprecia una mayor inclusión del alumnado (Deslandes, 2015), menor fracaso escolar y mayor asistencia a clase (Álvarez y Martínez-González, 2016).

Por último, Cuevas (2019) señala que existen beneficios cognitivos, que son los cambios que se producen a nivel intelectual en los estudiantes. Hujala et al. (2009) también detectan mejoras en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Cuando los padres actúan de mediadores del aprendizaje los niños mejoran su autopercepción en cuanto a la dificultad de las actividades que pueden realizar, aprenden más eficazmente y son capaces de aplicarlo a otros contextos (Grau y Garrido, 2006). Es en la familia y a través de su implicación en la educación “donde se impulsa el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, sociales que permiten la adaptación del niño a los distintos ambientes donde se

desempeña” (Caligiore y Ison, 2018, p. 145). Además, mejora la capacidad de desarrollarse socialmente (Pourtois y Desmet, 2004).

Epstein (2013) aporta una clasificación de los beneficios que tienen los estudiantes, las familias y los docentes cuando los padres se implican de acuerdo con su modelo de participación familiar.

- Según Epstein (2013) los alumnos aprenden la importancia de estudiar y de que sus padres les supervisen, aumentando el respeto hacia ellos. Adquieren mejor los aprendizajes que puede aportarles la familia, tanto relacionadas con lo académico como con el hogar. Mejoran las calificaciones, la comprensión sobre el sistema educativo y sus niveles, y toman mayor conciencia de su aprendizaje. Conocen las habilidades de sus maestros y su familia, que van más allá de las que se ven a simple vista. Mejoran su actitud hacia los deberes, comprendiendo sus las responsabilidades y percibiendo mejor sus capacidades. Aprenden la importancia de participar y de asociarse para lograr un entorno democrático. Aprovechan la oferta de la comunidad potenciando sus talentos y adquiriendo sentimiento de pertenencia.
- Entre los beneficios que la participación aporta a los padres, Epstein (2013) indica que estos ven un aumento de sus capacidades para comprender y acompañar en el proceso educativo de sus hijos y superar las dificultades sintiéndose apoyados por otros. Comprenden mejor el sistema educativo y su organización mejorando también la comunicación con los docentes, hacia los que desarrollan una mayor empatía a nivel laboral y personal. Aprenden a orientar desde el hogar a sus hijos, con un mayor conocimiento de los objetivos educativos y las políticas que lo sustentan. Aumentan el sentimiento de pertenencia y se interrelacionan con otras familias. Observan el uso que se hace de los recursos de la comunidad ampliando la perspectiva de lo que es el centro educativo dentro del entorno y lo que puede aportar. Grant y Ray (2013) añade que aumenta la satisfacción que los padres tienen con los profesores, perciben al centro de forma más positiva y coincide con Epstein en que entienden mejor lo que ocurre dentro del centro. La satisfacción con los docentes también es un factor que Valiente (2012) percibe que aumenta y esto retroalimenta su participación. Además, Olmsted (1991) afirma que las familias desarrollan competencias educativas, tanto pedagógicas como de gestión.

- Por su parte, los docentes también se ven beneficiados con esta participación. Siguiendo a Epstein (2013), adquieren empatía con las familias, las conocen mejor y las comprenden, tanto por sus situaciones personales como por sus estilos de enseñanza. Desarrollan diferentes modos para comunicarse con ellas. Cambia la percepción que tienen sobre las familias, descubriendo los talentos que poseen y como aplicarlos a la escuela, poniendo facilidades para que los padres puedan participar más. Aumenta su satisfacción laboral y con las familias, adquiriendo un mayor respeto por ellas y adaptando el plan educativo para que se les amolde mejor. Aprenden sobre la representación familiar en la toma de decisiones en el centro, poniendo en valor sus voces. Con respecto a la comunidad, tienen mayor conciencia con ella y aprenden a valorar los aportes que pueden hacerse mutuamente. Cuando las familias participan los docentes cambian las expectativas que tienen sobre ellas y se sienten más satisfechos personal y laboralmente (Ozer y Bandura, 1990), además, puede realizar su labor con más facilidad (Grant y Ray, 2013). Todo ello repercute en que el centro educativo tenga un mayor logro de sus objetivos y funcione mejor (Furman, 2004).

Resulta complicado encontrar entre la bibliografía efectos adversos que derivan de la participación familiar, pero Silinskas y Kikas (2019) detectan que cuando los padres insisten mucho a sus hijos en el estudio de las matemáticas se percibe que rinden menos, pudiendo ser porque se sienten vigilados, presionados e incapaces. De acuerdo con Moroni et al. (2015), lo importante no es la frecuencia o la intensidad con la que los padres se implican en las tareas, sino cómo lo hacen y lo que transmiten a sus hijos. Desforges y Abouchaar (2003) no encuentran una gran influencia en los resultados académicos. La investigación de Parra et al. (2014) clarificó que implicaciones paternas como “la supervisión y control de los deberes o la asistencia a actividades en la escuela” (p. 95) no resultan del todo positivas, siendo más efectivo cuando los padres se limitan a acompañar y supervisar sin presionar.

Pese a los beneficios que son altamente reconocidos aparecen barreras que dificultan esta participación. Autores como Garreta (2016) estudian cuáles son los factores que afectan en ella, concluyendo que existen unos que encuentran su base en el centro y otros fuera de este. Que el entorno sea participativo y democrático es una de las bases que se encuentran fuera del centro e influyen en la participación, puesto que si tienen experiencias positivas buscarán tenerlas también dentro del centro. Este autor destaca que

en ocasiones la legislación o las propias instituciones no facilitan que se produzca la participación de los padres. La gestión del centro educativo por parte del equipo directivo influye, puesto que puede generar mayor o menor cultura participativa en función de su estilo de dirección. De la misma forma que la existencia de una buena comunicación que pueda producirse en ambos sentidos es decisiva. La formación tanto de los docentes como de las familias resulta ser otro factor importante en cuanto a las barreras que se producen en la participación.

Valiente (2012) aporta que las familias encuentran grandes dificultades para organizar sus horarios haciendo peripecias entre el trabajo y la educación de sus hijos. Señalan que los centros no ofertan actividades para que ellos puedan participar y que tampoco hay cultura en el centro. El profesorado señala que también ve barreras en los horarios familiares, que influye que no haya cultura participativa en el centro y que las familias no están formadas para participar. Esta autora recoge que los maestros consideran que los padres no deberían implicarse en temas académicos o en actividades que no estén exclusivamente pensadas para ellos. Rodríguez-Ruiz et al. (2016) también destacan las barreras que establecen los horarios de trabajo de los padres para poder conciliar con la educación, especialmente cuando tienen a otras personas a su cargo, influyendo esto más que el interés por participar. Otro factor que dificulta es el económico, puesto que cuando tienen dificultades para llegar a fin de mes participan menos (Brown et al., 2020).

Díez y Terron (2006) obtienen en su investigación que los docentes perciben que hay unas familias que no participan, que no colaboran y con las que no se puede contar y que, por el contrario, hay otras familias que en su afán por participar se exceden. Por su parte, las familias afirman que resulta muy difícil comunicarse con los profesores porque no son cercanos o no lo hacen adecuadamente, destacando que solo solicitan a los padres cuando las cosas van mal o para realizar tareas que desconocen cómo desarrollar. Concluyen estos investigadores con que hay una falta de confianza mutua que impide la participación efectiva. Castillo-Cárdenas (2020) observan que las relaciones entre padres y centros educativos se ven limitadas por encuentros tensos donde ambos se culpabilizan sin enfocarse en el problema y no trabajan conjuntamente para darle solución.

Romagnoli y Gallardo (2008) clasifican los obstáculos que dificultan que se produzca la participación adecuada. Primero, las familias consideran que los docentes las prejuzgan limitándose la relación por ambas partes, ya que las familias evitan encontrarse con ellos

para no sentirse discriminadas o minusvaloradas, delegando la educación a la escuela, y los docentes no hacen por acercarse a ellas y cambiar ese sentimiento. Segundo, estos autores consideran que la relación entre ambos agentes destaca por el desencuentro, no se conocen ni se comunican bien. Desconocen los problemas que ocurren en el otro ámbito lo que evita que puedan dar respuesta a las necesidades. Tercero, los canales de participación no están claros, las familias que desean implicarse en ocasiones no saben cómo hacerlo y las escuelas tampoco lo facilitan. Cuarto, delegan las funciones, puesto que muchas familias no son conscientes de su capacidad educativa o no tienen el tiempo suficiente y abogan por que sea la escuela quien haga esta labor. Quinto, los contactos son por aspectos negativos, tanto cuando son solicitados por los padres como por los docentes suelen ser por temas que tratar en cuanto a áreas que no van bien, por lo que vuelve a ocurrir un rechazo más que un acercamiento. Sexto y último, la culpabilización del otro siendo frecuente que, por la falta de empatía, conocimiento y comunicación, se culpabilicen mutuamente de los problemas sin hacer autocrítica.

2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO ESCOLAR

La relación positiva entre los profesores y los padres es fundamental para el adecuado desarrollo académico de los niños (Deng et al., 2018) y es que, el docente, además de transmitir conocimientos transmite valores (Prieto, 2008) y es un importante agente de cambio en el sistema educativo. Esta transformación es importante porque como ya se ha visto, que los padres se involucren en la educación de sus hijos es de suma importancia y en España lo hacen poco (Gomariz et al., 2017b). Para conseguirlo es necesario contar con profesores participativos que lo sean en la escuela y en su vida, y que quieran eso en su entorno, sin que sea impuesto (Rubio, 2016). Los docentes tienen un papel fundamental en atraer a los padres a la participación en la educación de sus hijos. Lo hacen mediante buenas comunicaciones, actividades incluyentes en el aula y diversas motivaciones para que tanto desde el hogar como desde la escuela se impliquen (Yulianti et al., 2020), sin olvidar la importancia de que el equipo directivo del centro tenga un adecuado liderazgo que fomente que los padres sientan que pueden aportar a la escuela y facilite la colaboración entre profesores y padres (Heinrichs, 2018).

Una medida del centro para facilitar la participación de las familias es formar adecuadamente a los docentes en este sentido, para que se reduzca el distanciamiento

entre ellos (Marschall y Shah, 2016). Si mejoran sus habilidades pueden, por ejemplo, realizar invitaciones a los padres para participar que sean efectivas, puesto que Yamamoto et al. (2016) dicen que los padres participan más cuando los docentes se lo solicitan directamente, siempre que sean acogedores cuando hacen la invitación. La actitud de acogida influye especialmente cuando está relacionado con actividades que pueden hacer desde el hogar (Yulianti et al., 2020). En definitiva, las familias y los centros tienen objetivos comunes con respecto a la educación de los niños, y el docente resulta ser el mediador entre escuela, padres y alumnos (Krane y Klevan, 2019).

Los profesores deben hacer un esfuerzo por lograr la comunicación de calidad con las familias (Deng et al., 2018). Para que puedan motivar la participación de los padres de forma eficiente los docentes necesitan tener la actitud adecuada, saber facilitar esta implicación y tener una formación a la altura de las necesidades que se plantean, todo ello se va a desarrollar en este apartado. El profesorado ha de ser consciente de “la responsabilidad máxima que tiene a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en el binomio alumno-profesor” (Prieto, 2008, p. 328). Aunque no se le debe sobrecargar con esta responsabilidad, sí está en mano del educador el solicitar implicación por parte de los padres, aunque la decisión final está en las familias (Rivas, 2010).

2.1. Actitudes del docente hacia la participación de las familias

El docente, como persona, tiene sus propias creencias, ideologías y valores, pero ha de dejar los estereotipos a un lado y tener la actitud adecuada en su labor educativa. El profesorado “debe concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario, que interesa y en el que deben participar todos los integrantes del grupo” (Prieto, 2008, p. 334). Pero la realidad es que tienen diferentes concepciones, perspectivas y opiniones con respecto a la participación de las familias en la escuela, lo que al final genera una actitud ante este hecho. Estas creencias que les hacen juzgar o rechazar a las familias en ocasiones tienen relación con experiencias previas negativas que han tenido con ellas (Cheung y Kam, 2019). Así, en función de sus pensamientos acerca de los padres y de su participación en la escuela los maestros pondrán en marcha unas u otras prácticas que harán que estos se involucren más o menos (Padak y Rasinski, 2010). Se trata de un proceso cíclico que se retroalimenta, puesto que cuando los docentes confían en los padres, consideran que tienen aportaciones positivas que hacer a la educación, conocen a las familias y asumen el rol de promotor de esta participación, entonces los

padres se sienten invitados a formar parte y se implican activamente, lo que hace que el profesorado perciba el interés de las familias y se motive para empezar con este proceso de nuevo (Chait et al., 2010). En este proceso no puede pasar desapercibido el papel del centro educativo, puesto que tiene que mostrar una clara apertura hacia las familias y ofrecer oportunidades para la participación y para el cambio (Epstein, 2018).

Elejabeita (1987) detecta en su investigación que los docentes se contradicen porque, por una parte, alzan la queja de que las familias no participan y, por el contrario, cuando los padres se muestran interesados en involucrarse los docentes ponen límites y dificultades a ello. Parte del profesorado considera que la familia no debe inmiscuirse en aspectos educativos de los que ya se encarga la escuela (Vega-Hazas, 2009), de forma que solo quieren que los padres tengan presencia cuando necesitan que se les apoye en sus demandas, cuando precisan colaboración en actividades organizadas por ellos o para conseguir una mejor dotación económica (Fernández-Enguita, 1993). Algunos maestros opinan que el hecho de que las familias se impliquen en el centro hace más difícil su trabajo, añadiendo que es mejor que los padres sean atendidos individualmente (Castro-Zubizarreta et al., 2018).

Gomariz et al. (2017b) obtienen que los docentes tienen una actitud acogedora hacia las familias, considerando que su participación es positiva, pero autores como Valiente (2012) no coinciden con estos resultados, obteniendo que los docentes perciben que la participación es baja y que no dedican el tiempo adecuado a la educación de sus hijos pero que, además, los padres no deberían implicarse en temas académicos, de aula o en actividades que no estén directamente pensadas para ellos. Estudios como el de Hornby y Lafaele (2011) muestran que los profesores consideran que los padres no están formados para la adecuada educación de sus hijos, esto hace que los vean como inferiores y rechacen tener en cuenta sus aportaciones a nivel educativo. Como consecuencia, muchos docentes llevan a cabo un tipo de relación en la que los padres únicamente escuchan y aplican lo que el maestro les dice (Goodall, 2017). Siguiendo a este autor, dados los altos beneficios que aportan las implicaciones de las familias, los educadores han de cambiar la perspectiva valorando las contribuciones que pueden hacer los padres a la educación. Pero lo cierto es que muchos docentes, a pesar de tener actitudes positivas hacia la familia, no tienen la confianza en ellos como para querer que colaboren (Cheung y Kam, 2019).

En ocasiones, el rechazo de los maestros a las familias tiene su base en las relaciones de poder. Según Ng y Yuen (2015), los docentes piensan que ellos han de tener un mayor

control de la educación y que si permiten que los padres se introduzcan en la escuela perderán poder y estarán en desventaja. Ellos son los que están formados para educar y los padres, como mucho, pueden asistir a talleres de competencias educativas, pero deben seguir las instrucciones docentes. En la investigación de Ramos (2019) se aprecia que los profesores están de acuerdo con que los padres asistan a reuniones grupales, pero lo están menos con que tomen decisiones de gestión dentro del centro, disminuyendo de forma progresiva su grado de acuerdo en función del poder que se les da a los padres. Esta misma investigación coincide con que perciben que las familias participan poco, que no quieren hacerlo y que no están implicadas en la educación de sus hijos, aludiendo frecuentemente a la dificultad de conciliar.

El profesorado encuentra su motivación para fomentar la participación en que son conocedores de los efectos positivos que tiene sobre los estudiantes y de los objetivos que se comparten con las familias (Andrés y Giró, 2016). Por su parte, Jeon et al. (2020) obtuvieron que la relación que tenían los profesores con los padres estaba relacionada con la que tenían con sus hijos y esto dependía de las características socioemocionales del niño.

Según la investigación de Belmonte et al. (2020), los educadores piensan que las familias no participan ni se implican lo suficiente ni tienen interés en ello, estando en su mayoría dispuestos a participar en proyectos que incluyan a familias, aunque el 34% de los docentes de ese estudio no querría estar en proyectos que impliquen a los padres o lo harían pocas veces. Valdés y Sánchez (2016) y Garreta y Llevot (2007) coinciden con las autoras anteriores en que el profesorado atribuye a los padres la responsabilidad de la no participación y consideran que ellos no necesitan más formación al respecto. Tanto los educadores como las familias confirman que el problema de que no haya más participación de los padres es de los mismos, que rara vez acuden a las actividades que propone el centro y los que asisten son siempre los mismos, lo que transmite desinterés y genera que el centro no tenga motivación en organizar más oportunidades de colaboración (Madrid et al., 2019). En este mismo estudio, parte de los docentes enfocan el problema en la poca oferta de ocasiones para implicarse que tienen los padres y las madres del alumnado.

Un reciente estudio centrado en percepción del docente sobre la participación de las madres (Fernández-Freire et al., 2020) refleja que asisten casi siempre a las reuniones iniciales y a las generales para los padres, además de al menos una tutoría individual y

otra actividad organizada por el centro. Asisten poco a las que organiza la AMPA y a las formaciones dirigidas a familias. Los docentes consideran que las madres no presentan grandes motivos para no participar, pero que sí influye la jornada laboral que tienen, el horario del centro y el tener a personas a su cargo.

Tras un análisis bibliográfico, Sánchez-Núñez y Mohamed-Chaib (2011) concluyen que en la colaboración entre las familias y los docentes existen ciertos obstáculos que están relacionados directamente con la consideración que tengan los profesores hacia las familias y la formación al respecto. Estos autores destacan que los educadores tienen miedo a que los padres juzguen su trabajo, por lo que en muchas ocasiones prefieren no rendir cuentas, evitando así complicaciones. Consideran que son ámbitos distintos la escuela y el hogar, y que es preferible que cada uno se mantenga en el suyo, restringiendo la participación a lo estrictamente estipulado. El profesorado piensa que las familias no pueden aportar mucho en la mejora de la educación y si lo hacen es a costa de un alto esfuerzo del docente. De forma general, su punto de vista es que ellos son los que son expertos en la educación y son los que han de decidir el tipo de relación que quieren tener con la familia (Madrid et al., 2019), estableciéndose claras diferencias de poder.

El profesorado que participó en el estudio de Valdés y Sánchez (2016) indica que los padres son informados a principio de curso de que es importante que participen y se impliquen con el objetivo de que sus hijos obtengan buenos resultados académicos y se muestran disponibles para asesorarles en ello, pero que no es labor del docente realizar actividades concretas que fomenten la participación. Desde su punto de vista, son los padres los que tienen que motivarse y los más participativos deben estimular a los menos involucrados. De esto se percibe que los docentes no tienen los recursos suficientes para colaborar con las familias, puesto que se limitan a decirles que tienen que participar y juzgarles por no hacerlo (Madrid et al., 2019), cuando realmente no aportan lo necesario para que se produzca. El profesorado se limita a asesorar a los padres diciéndoles lo que deben hacer con sus hijos para que continúen desde casa los aprendizajes de la escuela, pero no se fomenta una colaboración donde las familias sean escuchadas y tenidas en cuenta como excelentes partícipes que pueden llegar a ser (Dale, 1996). Con este método los docentes continúan siendo los poseedores del conocimiento que transmiten a los que no lo poseen, pero sin crear vínculos con ellos (Madrid et al., 2019).

No hay una respuesta unívoca de los profesores en cuanto a si consideran que la participación de los padres supone que aparezcan problemas en el centro o no (Ramos,

2019). En los mismos educadores se perciben pensamientos contrarios (Giró y Andrés, 2017a), ya que, por un lado, coinciden en que es importante la participación de las familias para el adecuado desarrollo de los niños y enriquecimiento del centro, pero por otro, hay rechazo a que se inmiscuyan en sus tareas y esto suponga un sobre esfuerzo. Un alto porcentaje, según Ramos (2019) está de acuerdo en que la implicación familiar aumenta la calidad educativa y los resultados académicos, y que las relaciones positivas entre los agentes también influyen. Es indudable que poco a poco se ha ido responsabilizando a los docentes cada vez más aumentando sus funciones hasta el punto de que hay mayores índices de insatisfacción laboral (Bolívar, 2006).

En función de cómo los docentes perciben la participación de las familias, Galián et al. (2018) distinguen entre dos perfiles de profesorado. Estos consideran de forma diferente la frecuencia de participación de los padres. El perfil que percibe una mayor participación de los padres se compone por docentes de mediana edad que principalmente ejercen en centros públicos, y el perfil que estima una menor participación que agrupa a docentes de edad más elevada y que ejercen en su mayoría en centros privados concertados. Esto es importante porque la percepción que tiene el docente sobre la implicación de la familia influye sobre su proceder.

2.2. La facilitación de la participación familiar como competencia docente

De los apartados anteriores se deduce la necesidad profundizar en las vías que existen para facilitar la participación de los padres y en qué papel juega el docente en este sentido. En definitiva, este apartado versa sobre las estrategias que pueden desarrollar el centro educativo, los docentes, las AMPAS o colaboraciones entre ellos, para que las familias se impliquen de forma real en la educación de sus hijos, aunque se prestará una atención especial al rol del profesorado.

Es trabajo de los docentes desarrollar sus habilidades de comunicación con los padres, aportarles orientación educativa teórica y práctica, invitarles directamente a participar desde casa y en la escuela (Murray et al., 2015). En numerosas ocasiones los profesores han hecho esfuerzos por implicar a las familias sin éxito, pero lo importante es buscar estrategias distintas con una actitud proactiva (Trujillo, 2012), porque la recompensa merece el sacrificio. En la investigación realizada por Torrego et al. (2019) se hacen aportaciones para compensar cada uno de los problemas de déficit de participación en

cada una de las dimensiones. Desde este trabajo se recomienda la lectura detallada de esa investigación para obtener ideas y recomendaciones para el fomento de la participación familiar, pero a continuación se destacan algunos puntos de cada dimensión:

- Dimensión de comunicación. Proponen que se potencie la relación entre los padres y los profesores, sean tutores o no, adaptando los horarios a las condiciones de los padres, siendo cercanos y creando un plan de comunicación, interno y externo (Torrego et al., 2019). Formar a las familias en comunicación, crear grupos de acogida a las nuevas familias y establecer compromisos con ellas (Gomariz et al., 2020).
- Dimensión de actividades de centro. Estos autores proponen que el primer paso, vista la actitud de los docentes, es concienciarles de la importancia que tiene. Para estas actividades hay que flexibilizar los horarios, aplicar metodologías activas con contenidos del currículum, hacer completas campañas de difusión de la información para que poco a poco se motiven otras familias (Torrego et al., 2019). Facilitar que las familias propongan actividades, involucrarlas junto con los estudiantes en la organización, organizar trabajo por comisiones, buscar talentos y líderes, y aumentar las relaciones con otros centros (Gomariz et al., 2020).
- Dimensión de sentimiento de pertenencia. Crear y difundir sus logos, escudos, banderas o himnos para que se sientan identificados, acoger a las familias y escuchar sus propuestas para la identidad del centro y organizar actividades que permitan conocer a las familias escuchando sus contextos, cultura y necesidades (Torrego et al., 2019). Esto parte de evaluar el sentimiento de pertenencia que tienen las personas que pertenecen al centro y de considerar como objetivo común la mejora del centro a todos los niveles (Gomariz et al., 2020).
- Dimensión implicación desde el hogar. Es de especial importancia detectar y compensar las desigualdades. Entre las estrategias está que el horario del centro sea flexible y aportar a las familias orientación individual y grupal entre iguales (Torrego et al., 2019). Se contempla también la formación de las familias y que los docentes realicen seguimiento de los casos para prevenir dificultades (Gomariz et al., 2020).

- Dimensión participación en el AMPA y CE. Estos autores recomiendan potenciar la AMPA y darle visibilidad, crear representantes de aula, tener en cuenta las ideas que proponen, animarlas a que desarrollen actividades, a que se coordinen con el equipo directivo del centro (Torrego et al., 2019). Importante es el papel de los docentes para informar a las familias de cómo pueden representar al resto y los beneficios que ello conlleva (Gomariz et al., 2020).
- Dimensión participación comunitaria. Para potenciarla es necesario que los docentes conozcan los recursos que puede aportar la comunidad para promover actividades, implicar en ellas a las familias creando un compromiso con el entorno. Los profesores pueden favorecer la colaboración entre los distintos grupos de centro educativo con las instituciones de la comunidad. El desarrollo de planes a corto, medio y largo plazo unidos a la formación de todos los implicados se hace esencial (Torrego et al., 2019). Cobra especial importancia el liderazgo del equipo directivo, establecer comisiones de trabajo por objetivos y generar un compromiso de grupo (Gomariz et al., 2020).

En cuanto a la dimensión de formación. Resulta importante ofrecer a las familias formación basada en sus necesidades y sobre temas que tengan una aplicación práctica en la educación de sus hijos, variada y que les ayuden a entender las etapas por las que van a pasar sus hijos (Parra et al., 2014). Sin la formación “es imposible la preparación, la cualificación que nos permite ser competentes en aquello que queremos ser” (Gomariz et al., 2020, p. 13). Además de esto, es necesario hacer una mayor oferta formativa para los padres, ya que actualmente es muy limitada (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al., 2019).

Para mejorar la comunicación entre la familia y la escuela, Macia (2019) propone que, en cuanto a las tutorías, se creen relaciones que permitan que ambos conozcan el otro contexto, hacer un esfuerzo para que se adapte la hora de la reunión los docentes deben promover tutorías que traten aspectos positivos (Rodríguez-Ruiz et al., 2019). En cuanto a la comunicación informal, han de esforzarse en que destaquen los mensajes positivos, estimular que las familias también se acerquen a ellos y hacerlo especialmente en los cursos superiores. En las reuniones de grupo el docente debe poner en práctica metodologías participativas, tienen que hacerse al principio de curso, buscar el horario donde puedan asistir más padres o que deleguen en un familiar. La comunicación

mediante circulares ha de ser organizada y asegurar que la información llega a su destino. Por último, en la agenda los profesores deben enviar mensajes optimistas y hacerlo con frecuencia para que las familias tengan el hábito de consultarla (Gomariz et al., 2008).

Según Andrés y Giró (2016), el profesorado es consciente de la importancia de que los padres se impliquen, comprenden que tienen unos objetivos comunes y están satisfechos con la participación y la comunicación, aunque afirman que en ocasiones sienten que interfieren en su práctica. Cada vez los docentes son más flexibles y acogedores con los padres y, aunque como se vio en el apartado anterior existen muchas reticencias, se aprecian mejoras en la actitud. Estos autores hablan de docentes que desarrollan trabajo por proyectos donde incluyen a las familias, comunidades de aprendizaje, asambleas. Destacan la importancia de dar información a las familias, positiva y negativa, por diferentes cauces pero que hagan que los padres sean imprescindibles en el centro y en la educación. Consideran que hay que generar confianza para que puedan conocerse mejor y que así el docente sea más efectivo y las familias sientan que son bien acogidas.

Los docentes han de prestar especial atención en las etapas educativas más altas, puesto que es donde menos participan las familias y donde hay más necesidad de que lo hagan. Además, hay que hacer un seguimiento especial con las familias más jóvenes y a las de recursos limitados puesto que se implican poco (Hernández-Prados, García-Sanz, Parra et al., 2019). Entre las recomendaciones que aporta Consejo Escolar de Estado (2014) para que los docentes y los centros educativos acerquen a las familias resalta el proporcionar formación a las familias que las capaciten para implicarse. Estimular un clima de cooperación entre padres e institución hacia los objetivos comunes. Reforzar el sentimiento de pertenencia en todos los agentes de la institución, puesto que se ha demostrado que, junto con la buena comunicación, es de los factores más relevantes. Han de aprovechar todos los atisbos de participación que se produzcan, ya que si se potencian los pequeños gestos cada vez serán más frecuentes y se llegará a la participación normativa de las familias. Deben detectar los diferentes perfiles de participación familiar para tener estrategias distintas para cada uno. Poner en práctica acciones de compromiso con la educación, como los contratos entre familia y escuela y, sin duda, hay que crear climas de confianza donde la mejora de la comunicación entre las partes se hace esencial.

El Consejo Escolar de Estado (2014) plantea ejemplos de buenas prácticas que son de lectura recomendada, aconseja poner en marcha medidas para incentivar la participación familiar. Unas han de ir de la mano de legislaciones públicas y administraciones, y otras

están más vinculadas al centro y a los docentes. Por destacar algunas, las administraciones han de facilitar recursos y proyectos de inclusión familiar creando asociación comunitaria, prestar atención a las familias en riesgo de exclusión para atender sus necesidades y darles respuesta, dar a las instituciones educativas más autonomía para que puedan adaptarse a su contexto, facilitando la colaboración entre los agentes y poniendo en práctica planes concretos. Resulta interesante que involucren a los recursos de la comunidad, como las universidades que pueden investigar colaborativamente y guiar en los procesos de cambio. Pero el contacto directo con las familias es de los centros y su claustro, que deben concebirlas como responsables educativas con derecho y obligación de participar. Reforzar la importancia y los beneficios que aportan que las familias sean parte activa del centro, comprometerse para involucrarlas asumiendo que no será fácil pero que es necesario, con especial atención a las vulnerables. Deben flexibilizar los horarios de reuniones y actividades, trabajar enormemente el sentimiento de pertenencia desde el proyecto educativo del centro. Proponer formación que incluya a todo el centro y, de nuevo, un énfasis especial en la mejora de la comunicación, los canales y la calidad.

Gomariz et al. (2017b) destacan 6 formas con las que el claustro puede motivar que las familias participen. Y son las siguientes:

P55: Fomento el trato con las familias, mostrándome accesible y dispuesto/a para la comunicación y colaboración con ellas.

P56: Facilito la relación de las familias con el resto del profesorado.

P57: Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro.

P58: Facilito que las familias de mis alumnos/ as se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo.

P59: Favorezco el establecimiento de objetivos comunes con la familia para que los padres apoyen el aprendizaje de los hijos/ as desde el hogar.

P60: Solicito la colaboración de padres y madres cuando tengo alguna dificultad con su hijo/a. (p. 6)

Estos autores encuentran diferencias entre el fomento que hacen los docentes dependiendo la etapa educativa en la que estén. Siendo los de educación infantil los que más hacen por atraer a las familias y los de secundaria los que menos. Dentro de las

estrategias, en las 3 etapas coinciden con que lo que más ponen en práctica los docentes es tener una actitud cercana con las familias mostrándose accesibles, seguido de hablar con los padres cuando hay problemas para solventarlos juntos. Por el contrario, lo que menos hacen es incentivar que participen en las actividades que la institución educativa organiza.

Como se ha expuesto, el docente es el primer responsable de que se fomente la participación de las familias, pero hay que ser consciente de que no es el único y que hay que capacitarle adecuadamente con formación específica y los medios necesarios para poder llevarlo a cabo de forma eficiente (Prieto, 2008). En apoyo a esto, el estudio de McBride (1991) reveló que los docentes que habían sido formados para la participación familiar se sentían más preparados y motivados para ello y Zygmunt-Fillwalk (2006) confirmó que percibían esta implicación de forma más viable y positiva.

2.3. Formación docente centrada en la participación familiar

A lo largo de este marco teórico se ha hecho referencia en numerosas ocasiones a la necesidad de formación de padres y docentes para mejorar la participación de las familias en la escuela. Toda la comunidad educativa coincide en la importancia de la implicación de que se impliquen en la educación de sus hijos (Bernad y Llevot, 2016a). Muchos profesores consideran que los padres tienen que hacerlo porque es su responsabilidad, piensan que si no lo hacen son malos padres, pero el docente es el primero que debe tender la mano (Epstein, 2013), aunque en diversas investigaciones ha resultado que no están suficientemente capacitados para ello (Prieto, 2008; Consejo Escolar de Estado, 2014), desarrollando una poca diversidad de estrategias para la implicación familiar, lo que demuestra que no tienen los recursos suficientes para ser efectivos en esta área (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al., 2019; Hornby y Witte, 2010; Sánchez-Núñez y Mohamed-Chaib, 2011). Hay que formar tanto al equipo directivo como al profesorado sobre la implicación de las familias (Hornby y Witte, 2010). El cambio hacia una comunidad educativa donde se contemple la participación real de las familias es una transformación cultural que no puede lograrse sin el adecuado liderazgo del equipo directivo y del claustro del centro (Rivas y Ugarte, 2014). Estos profesionales han de estar preparados para motivar a la comunidad educativa y generar en ellos sentimiento de pertenencia a la institución (Leonard et al., 2013).

La evidencia científica habla de que en lo que concierne a la participación familiar es imprescindible la formación de todos los que inciden en la educación de los niños (Hernández-Prados García-Sanz, Galián et al., 2019). Como se ha expuesto, el docente es el primer responsable de que se fomente la participación de las familias, pero hay que ser consciente de que hay que capacitarle adecuada y específicamente, e instruirle en los medios necesarios para poder llevarlo a cabo de forma eficiente (Prieto, 2008). que los docentes que son formados para la participación familiar se sienten más preparados y motivados para ello (McBride, 1991) y perciben esta implicación de forma más viable y positiva (Zygmunt-Fillwalk, 2006). Los profesores están de acuerdo con recibir más formación al respecto porque consideran que la relación con las familias y el fomento de su participación es fundamental para lograr el éxito del alumnado (Johnson et al., 2009). Por todo ello es esencial plantear cómo es y cómo debería ser la formación que los docentes tienen tanto inicial como continua, desarrollando finalmente una opción de coformación que, aunque novedosa, aporta beneficios en muchos sentidos.

2.3.1. Formación inicial

Sí o sí los docentes se relacionan con las familias de los estudiantes, de una forma u otra, mejor o peor, pero siempre hay familiares o tutores legales con quien tienen interacciones (Epstein, 2013). Estas relaciones no son fáciles debido a la gran diversidad que existe en todo lo que rodea a la educación, diferencias en los alumnos, sus necesidades, familias de todos los estilos, características socioculturales y económicas, contextos y escuelas únicos, y las características sociales, personales y formativas de los profesores. Ante esta dificultad es obvio que se hace necesaria una capacitación desde la formación inicial (Gomila y Pascual, 2015; Rivas y Ugarte, 2014). “Si los docentes llegaran a sus cargos preparados para trabajar productivamente con las familias y las comunidades, sería más fácil desarrollar programas de alianzas de excelencia en todos los distritos y escuelas” (Epstein, 2013, p. 40).

Hablar de formación inicial significa analizar los programas que desarrollan las universidades, tanto en los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, como en el Máster del Profesorado que capacita para ejercer en la etapa de Educación Secundaria. El sistema educativo debe preparar a los profesionales para su práctica incluyendo la relación con las familias y el fomento de participación de estas (Gomila y Pascual, 2015), y estos contenidos “determinan las expectativas del docente respecto

dicha relación y generan las actitudes y comportamientos que establecerá en su práctica docente” (p. 101). Bernad y Llevot (2016a) afirman que “tradicionalmente, en los planes de estudio de magisterio no se contemplaba el estudio de la relación familia-escuela, la participación de las familias, la comunicación con las familias, etc.” (p. 963), tras la demanda de autores como Giró et al. (2014), que clamaron la necesidad de que en los grados se impartiesen contenidos relacionados con la interacción con las familias, el currículum ha ido cambiando con el paso de los años y actualmente los planes suelen tener formación específica al respecto (Bernad y Llevot, 2016a), aunque para autores como Gomila y Pascual (2015) sigue sin ser suficiente, puesto que los contenidos que se aportan desde la universidad son muy limitados y durante las prácticas escolares (en los centros educativos), donde su contacto con las familias depende de las circunstancias.

Desde la formación inicial los futuros docentes aprenden sobre los diferentes perfiles familiares cómo actuar frente a la diversidad familiar y la influencia de su participación en la educación (Garreta, 2017). Cárcamo y Garreta (2020) aprecian que los futuros educadores en la formación inicial conocen diferentes estilos parentales participativos, así como el ideal, aprenden estrategias para que los padres puedan continuar desde el hogar los aprendizajes de la escuela. Tienen un planteamiento del papel que de las familias en la educación y cómo evaluar el compromiso de las familias. En cuanto al rol docente, separan con claridad lo que deben hacer los docentes y las familias, y que el docente actúa como transmisor de conocimientos y guía. Siendo conocedores de la importancia de cooperar, estos autores perciben que los futuros docentes mantienen la sensación de superioridad frente a las familias, concibiendo a las familias como los que han de hacer que los alumnos continúen el trabajo desde casa, sin más. Actualmente, el primer contacto directo que tienen los docentes en formación con las familias es la asignatura de Prácticas Escolares también conocida como prácticum. En esta asignatura los estudiantes crean, mantienen o cambian las expectativas que tienen de los padres, ponen en práctica lo aprendido a nivel teórico, reflexionan sobre el rol de las familias y del docente y aprenden a relacionarse con ellas (Zubizarreta et al., 2018).

En la investigación realizada por Vallespir-Soler y Morey-López (2019) se evidencia la necesidad de aportar formación específica sobre la participación de las familias desde la universidad. Los docentes que participan en este estudio afirman que no han recibido ninguna formación al respecto en el grado, desconociendo cómo participan los padres y cómo promocionarlo, pese a que son conscientes de la necesidad de implicarlos, por lo

que reclaman un cambio en los planes formativos. Estos investigadores analizan los 58 Grados en Educación Primaria que se imparten en España buscando contenido relacionado con las familias y la relación con las mismas. Para empezar, descartan 19 por no contener en ninguna asignatura contenido específico de familias. En muchos casos es un apartado de tantos dentro de las asignaturas. En cuanto a los contenidos, estos autores los agrupan por perspectivas en función de cómo se plantean, diferenciando entre perfil psicológico, perfil orientador y perfil comunitario.

Linde-Valenzuela, Cebrián y Aguilar (2019) analizan la formación inicial en los Grados de Educación Infantil y Primaria, y el Máster del Profesorado en Andalucía en búsqueda formación que abarque la relación con las familias. Detectan que, porcentualmente, hay mayor presencia de ellos en el máster que en los grados, estando por encima el de Educación Infantil. Estos contenidos se dan principalmente en los primeros cursos del grado y tienen mayor presencia en las universidades públicas que en las privadas. Esta falta de formación específica ocurre también en EE. UU., Bélgica y Países Bajos, ya que, según Bruïne et al. (2014) no se desarrollan asignaturas directamente concernientes a la relación familia escuela, únicamente se imparten contenidos dentro de alguna asignatura. Estos se limitan a la comunicación para transmitir información sobre la evolución del alumno. Igualmente ocurre en Chipre (Symeou et al., 2012) donde esta formación es de carácter informal y depende de la voluntad del maestro en formarse. Los propios docentes consideran que es insuficiente.

Epstein (2013) profundiza en las características que ha de tener la formación de los futuros docentes en cuanto al tema que se está abordando. Esta autora considera que debe estar muy relacionada la teoría con la práctica, ha de abordar la diversidad familiar y las necesidades que plantean. Esta formación debe aportar conocimiento sobre la inclusión de las familias más diversas y estrategias para ello, prepararlos para establecer unos objetivos junto con las familias y utilizar los recursos para alcanzarlos. Kaufman y Ireland (2016) proponen que la formación inicial contemple supuestos y teatralizaciones para que sepan actuar en cualquier situación que pueda surgirles en el futuro y desarrollen las competencias adecuadas y así los docentes podrán evaluar la preparación real de los futuros profesores. Algunas universidades han detectado esta necesidad y comienzan a implementar actividades que incluyen la interacción con familias voluntarias. Es en Kansas donde se está dando una importancia real a la formación inicial de los docentes con respecto al fomento de la participación de las familias (Caspé et al., 2014). Este

programa busca mejorar la formación de los futuros docentes para que estén mejor preparados para la realidad actual. Allí, los estudiantes de magisterio colaboran con profesores en activo en la relación con los padres, conocen los contextos y situaciones y cómo resuelven los problemas. Son tres las universidades de Kansas que están desarrollando estos grandes cambios curriculares y los resultados son muy positivos.

Gisewhite et al. (2019) concluye con la recomendación de que todos los programas que preparen a docentes deben tener en cuenta la capacidad de comunicación con puntos de vista realistas que preparen para la diversidad y desde una visión ecológica que habilite a los profesores para que conozcan el entorno de alumno y los factores que afectan a su familia. Existe una necesidad real de profundizar en los contenidos de participación de las familias en la escuela desde la formación inicial (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), que no se limiten a conocer a las familias y a relacionarse con ellas, sino que enseñen a valorar el papel de la familia como agente educador y colaborador dentro y fuera del aula con estrategias útiles para ello.

2.3.2. Formación continua

Como consecuencia de una deficiente formación en relación con las familias, los temores hacia esta colaboración se acrecientan con la incorporación de los docentes al centro escolar. La alternativa para compensar esta carencia es la formación continua, la cual se recibe a lo largo de la vida laboral. Puede ser ofertada por el Centro de Profesores y Recursos, por el centro educativo o los mismos docentes pueden buscar formación al respecto de forma autónoma. Lo cierto es que los docentes advierten su baja capacitación en esta área cuando se incorporan al puesto de trabajo y se enfrentan a la realidad, a la que ya acuden con ideas preconcebidas. Por ello se requiere de una formación continua capaz de transformar creencias (Gomariz et al., 2020).

Los profesores actualmente no se encuentran suficientemente capacitados para abordar la participación familiar. A la hora de formarlos para ello es importante, por una parte, que conozcan cuáles son los aspectos susceptibles de mejora en cuanto a la implicación familiar y a su fomento y, por otra parte, que desde la institución educativa se pongan en marcha planes o proyectos que aborden esas necesidades (Rivas y Ugarte, 2014). El profesorado se queja de que, siendo conocedores de la importancia de la participación de las familias y sin haber recibido conocimientos al respecto desde la formación inicial, la

formación continua que se les ofrece de este tema es escasa y la que hay es mejorable (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). En la investigación de estos autores se hace referencia a que los docentes también son responsables de su formación continua, que pueden buscarla por diversas vías en función de sus necesidades sin limitarse a las propuestas de la administración. Sí se aprecia formación relacionada con la participación de las familias en las escuelas en los casos en los que los centros deciden hacer un cambio en el propio funcionamiento, como ocurre en las comunidades de aprendizaje (Rodríguez de Guzmán, 2012).

Siguiendo a Epstein (2013) “la mayoría de los programas de formación continua actuales tienen una duración limitada (un par de horas) y sirven para introducir a los docentes y directivos en las nuevas prácticas de liderazgo” (p. 130). Pero la formación en participación familiar ha de ser continua en el tiempo, ofreciendo opciones capacitantes para el docente basadas en sus necesidades, en buenas prácticas que les aporten ideas, que les motiven a ponerlas en prácticas y a creer en sus beneficios (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

Symeou et al. (2012) analizan la experiencia del desarrollo de una formación a docentes para mejorar la comunicación con los padres. Esta se caracteriza por ser ofrecida a los profesores como voluntaria y tener un fuerte componente práctico que incluye entrevistas directas con los padres para analizarlas. El resultado tras estas sesiones de formación es que los asistentes aportaron un gran valor a la comunicación con las familias, desarrollaron competencias para ello, con una mayor confianza en sí mismos y se aumenta la empatía hacia ellos, profundizaron en las barreras que existen entre ambos agentes y en la importancia de solventarlas por el bien del estudiante.

La realidad es que desde el Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia en el curso académico 2020-2021 únicamente se oferta una “Microformación: Plan de Continuidad. Herramientas para favorecer la comunicación familia/escuela”, limitándose a 10 horas de formación centradas en la comunicación. Esto deja patente la escasa formación continua que se ofrece desde el servicio de formación del profesorado sobre este tema y la necesidad de que se capacite a los docentes adecuadamente, algo que ellos mismos demandan. De acuerdo con Epstein (2013) esta formación debería contemplar las diferentes áreas de participación familiar, y en este caso se limita a la comunicación. Puesto que la formación inicial sobre participación familiar es prácticamente nula (Weiss et al., 2014), la administración debe poner en valor este tema que influye con intensidad

en la calidad educativa y capacitarles para ello a medio y largo plazo, pero, según estos autores, la formación en la implicación de los padres solo se encuentra en lo relativo a la educación especial.

La formación a los docentes que ya están en activo ha de ir dirigida a que potencien su liderazgo, eliminen prejuicios o actitudes negativas hacia los padres y desarrollen competencias que les hagan capaces de atraer a las familias y que participen activamente. Como ejemplo de buenas prácticas, Caspe et al. (2014) presentan los avances que se han hecho al respecto en Kansas, Chicago y Denver. Si nos centramos en la formación continua, en Kansas tras la mejora del currículum de las universidades se realizan capacitaciones donde asisten directivos, docentes y familias para realizar mejoras en la institución favoreciendo la colaboración de universidades; en Chicago, siguiendo el estudio de estos autores, se hace una formación del profesorado que dura hasta tres años después de haber terminado sus estudios y estando en activo. El objetivo es darles orientación y capacitarles en implicación familiar y relaciones positivas con ellas. Una vez terminado este periodo pasan a ser ellos formadores; por último, en Denver, por un lado, se complementó la formación inicial docente con talleres complementarios, y por otro, se trabajó con los docentes en activo para que tuviesen conciencia comunitaria potenciando la colaboración entre los docentes de todas las etapas, las familias y la comunidad. En definitiva, estos autores destacan que, si bien es importante mejorar los currículums de los grados universitarios, también lo es la formación que los docentes reciben a lo largo de su desarrollo laboral.

Desde la formación continua es posible que los profesores desarrollen habilidades para mejorar la participación de las familias, pero depende de la predisposición docente de solicitar y asistir a esta capacitación (Hernández-Prados, García-Sanz et al., 2019), y de la oferta formativa que exista. Vallespir-Soler et al. (2016) consideran que los profesores deben seguir mejorando sus competencias a lo largo de su vida laboral y en lo relativo a la participación de las familias debe estar enmarcada en cinco áreas que son: la mejora de los canales comunicativos, ya sean grupales o individuales; la atención a las familias, con herramientas dirigidas a la atención en varias familias o particulares; actividades de trabajo grupal, para poder diversificar las tutorías grupales mejorando la implicación de todas las familias; formas de participación familiar, donde se traten todas las opciones que tienen los padres para colaborar activamente y métodos para motivarles, y técnicas de educación para los adultos, para que se sientan capaces de formar a las familias.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y siguiendo a Vallespir-Soler y Morey-López (2019), para lograr la participación real de las familias es necesario que el profesorado este adecuadamente formado y sea desde distintos focos para que se complementen. Ello exige que se capacite a los docentes en activo con programas, no solo con talleres puntuales, que desarrollen todo el proceso desde la evaluación de necesidades para que se adecue a las condiciones y características, y que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa. La oferta formativa ha de estar destinada a cubrir las necesidades que presentan los docentes en la actualidad (Gomariz et al., 2020) por lo que se requiere una actualización de los planes formativos que contemple el papel de las familias en las instituciones educativas y su fomento.

2.3.3. Modelo de coformación familia-docentes

Rivas y Ugarte (2014) consideran que la formación de los docentes y las familias ha de ser diferente a la tradicional, puesto que en el caso de las familias, actualmente, va enfocada a que conozcan mejor la institución, que propongan mejoras y aporten sus consideraciones basándose en la confianza con los agentes del centro, y la formación que está dirigida a los docentes se centra en que reflexionen sobre cómo mejorar la relación con las familias, que tomen la iniciativa en cuanto a la participación educativa y que se resuelvan carencias formativas al respecto. Desde esta tesis doctoral se plantea un enfoque diferente, como el que proponen autores como Epstein (2013), que afirma que para crear alianzas efectivas la formación no ha de ser a los docentes, sino que ha de estar dirigida a toda la comunidad educativa, siendo “capacitados en forma conjunta, como equipo, para desarrollar, implementar, evaluar y seguir perfeccionando las prácticas de alianzas” (p. 40). Esta autora destaca que la formación para la participación familiar, si se quiere que tenga efectos positivos, no puede darse como píldoras, requiere de un largo proceso donde cada uno da lo mejor de sí mismo y se forman para generar un conocimiento en todos que posteriormente se aplique al centro. Las relaciones de poder se difuminan, cualquiera puede ser experto, sin importar si es docente, directivo o familiar, hay un liderazgo compartido. De acuerdo con esto, Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al. (2019) hablan de que:

No se trata de segregar la formación como dos vías paralelas que nunca llegan a unirse, por el contrario, proponemos un modelo de formación que promueva el encuentro educativo entre docentes y familias durante todo el proceso. Para ello,

se generan espacios dialógicos de comunicación positiva desde los que romper los muros y prejuicios que obstaculizan la colaboración, y promover un cambio de mirada de unos a otros que favorezca el reconocimiento y entendimiento mutuo. (p. 64)

Estas autoras entienden que, si se busca una sociedad democrática, con inclusión de toda la comunidad es imprescindible que existan capacitaciones que impliquen a todos los responsables educativos y los preparen para compartir metas, y esto solo se consigue coincidiendo en espacios educativos y formativos que permitan la fusión de ambos contextos en pro del diálogo, la empatía y el acogimiento del otro. Es necesario que se replantee la formación, dejando de lado metodologías tradicionales pasando a estructuras de formación bidireccional, que no son puntuales, se mantienen a lo largo del tiempo y favorecen la colaboración por igual de todos los implicados educativamente, donde también se incluye al equipo directivo del centro (Hernández-Prados García-Sanz, Galián et al., 2019).

Valorando la actual formación inicial y continua del profesorado, y las afirmaciones de distintos autores, es pertinente proponer programas formativos para las familias que les vinculen directamente con los docentes, basados en las necesidades del centro y en los objetivos comunes, siendo importante que se plantee esta formación como continua a lo largo del tiempo y basada en la colaboración (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). De acuerdo con García-Bacete (2003) “el marco de la formación permanente del profesorado propone la metodología de investigación-acción colaborativa entre profesores y padres como estrategia para dinamizar las relaciones familia-centro escolar” (p. 436). Esto es está acompañado de que “tanto las familias como el profesorado presentan una disposición favorable hacia la formación especializada que les permita mejorar las relaciones de colaboración entre familia-escuela” (Hernández-Prados García-Sanz, Galián et al., 2019, p. 71).

Un ejemplo de formación conjunta entre familia y profesorado es el que plantea Reyes (2016) con varias fases. La primera es de sensibilización, en la que actúan todos los agentes educativos; la segunda es formación al profesorado, donde se les enseñan estrategias para implicar a las familias y se hacen dinámicas en el desarrollo de unos talleres; la tercera es la formación a las familias, en la que se les capacita para que participen en la educación de sus hijos, especialmente desde el hogar y en las actividades propuestas por el centro; la cuarta es de interacción entre los actores educativos, donde

socializan, reflexionan y unen los aprendizajes; y la quinta es la puesta en marcha de actividades integradoras, en la que se pondrán en práctica los aprendizajes en propuestas que nacen del centro. Este modelo de formación se acerca al que se plantea en esta tesis porque se alarga en el tiempo y contempla a todos los agentes educativos, por separado y conjuntamente, pero es Hernández-Prados (2019) quien expone el concepto de “coformación docentes-familias” (p. 269),

Cuando Hernández-Prados (2019) trata la “coformación docentes-familias” (p. 269), que hace referencia a una capacitación conjunta y continua entre las familias y los docentes del centro educativo donde, trabajando colaborativamente, se plantean y desarrollan proyectos de mejora en el centro educativo (Hernández-Prados García-Sanz, Galián et al., 2019). Esta formación no se plantea como algo puntual, sino que es un proyecto que se asume por parte del centro a largo plazo y dura en función de la motivación que presenten sus participantes y los aspectos que surjan y consideren que deben mejorar desde la colaboración (Hernández-Prados, 2019). El éxito, continúa la autora, es lograr una institucionalización de esta experiencia, donde realmente se aprecie un cambio en la perspectiva que existe de la implicación de las familias, haciéndolas parte indispensable del centro. La coformación entre padres y profesores tiene como objetivo crear una comunidad donde las familias dejan de tener un rol pasivo y se convierten en parte activa del centro educativo (Hernández-Prados, Gomariz, Rodríguez et al., 2019).

Este modelo de coformación ha sido puesto en práctica por el equipo de investigación Compartimos Educación en un trabajo desde la investigación-acción (Hernández-Prados, Gomariz et al., 2019). La experiencia refleja parte de sus resultados en esta tesis doctoral. Estos autores destacan que la formación conjunta ha de ser contextualizada en el centro educativo y su entorno, y debe tener una fuerte presencia de la evaluación de todo el procedimiento, puesto que el diseño de la capacitación tiene que ser flexible para poder asumir los cambios que de la evaluación surjan. El eje está en la colaboración entre los agentes y la comunicación entre ellos que incluya a todos los participantes como iguales (Parra et al., 2012).

La Guía para educar en colaboración (Gomariz et al., 2020) dedica un apartado a detallar este tipo de formación. Destaca que es necesario que en ella se trabajen contenidos o competencias que abarquen todos los ámbitos en los que las familias pueden implicarse en la educación. Hay que dirigirse a que los diferentes actores se encuentren a lo largo de todo el proceso generando empatía continuamente. En este modelo se funciona por

comisiones heterogéneas (docentes y familias) en las que, por un lado, se aportan contenidos sobre cómo participar, en el caso de las familias, y cómo fomentar la participación, en el caso de los docentes. Por otro lado, cada comisión desarrolla iniciativas de mejora del centro educativo que se comprometen a llevar a cabo. La relación entre docentes y familias no se construye con el simple hecho de juntarlos en una comisión, sino que exige un proceso de trabajo, de actividades, metodologías activas, donde se cree un ambiente positivo y propicio para pensar sobre los aspectos que les unen y separan, y buscar, como se ha comentado, puntos de unión.

Puesto que es un modelo formativo que se alarga en el tiempo, la flexibilidad del mismo es un factor característico (Gomariz et al., 2020). Este modelo se adapta a las situaciones que van ocurriendo en el centro y a los participantes, y tiene en cuenta las necesidades de los docentes, de las familias, de los estudiantes y de la institución educativa. Un aspecto que los autores consideran determinante es el liderazgo del equipo directivo del centro, así como establecer unos roles determinados y unas normas que han de cumplir en cada comisión, siguiendo los “principios básicos de la colaboración” (p. 19). En esta metodología las comisiones trabajan de forma independiente, pero es importante que se hagan puestas en común de los avances de cada una de ellas para que todos sean conscientes de los mismos y buscar la complementariedad y los apoyos intercomisiones. Para que este modelo se desarrolle adecuadamente cobra especial importancia la evaluación, que hay que realizar siguiendo el Ciclo de Intervención Socioeducativa (García-Sanz, 2012), esto permite el control de la calidad, antes, durante y después del proceso.

3. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La importancia de la evaluación ha estado presente a lo largo de este marco teórico porque es ésta la que permite asegurar la calidad, en este caso, la calidad del proceso formativo. Una evaluación con un carácter transformativo, que busca conocer en profundidad el sistema para realizar cambios hacia la mejora (Ávila-Gómez, 2016). Esta evaluación ha de abarcar no solo los resultados obtenidos, sino todo lo que comprende el programa, desde el programa en sí mismo hasta los propios formadores (Toranzos, 1996). Pero ¿qué es la evaluación?, ¿cómo se aplica a los programas formativos?, ¿cuál es el procedimiento más adecuado para asegurar la calidad mediante la evaluación? El objetivo de este apartado es aclarar este concepto y dar respuesta a las mencionadas preguntas.

3.1 Delimitación conceptual de la evaluación

La evaluación está presente en diferentes contextos, porque para lograr la calidad es necesario evaluar (Foronda y Foronda, 2007). Para Perassi (2008) la evaluación tiene su origen en el mismo comienzo del hombre, cuando éste empieza a analizar la realidad y realizar cambios que han producido su evolución. No obstante, el concepto como tal comienza a aplicarse en el campo empresarial (Castro y Martínez, 2014). En el ámbito educativo, Mejía (2012) sitúa los comienzos de la evaluación entre los siglos XVII y XVIII, momentos en los que la misma se limitaba a recopilar información para clasificar a los alumnos y penalizar o premiar los resultados, desde una perspectiva de disciplina. Tyler (1950, citado en Pérez, 2007) recoge el término Evaluación Educacional y desarrolla el primer Modelo de Evaluación Orientada a los Objetivos que se plasman en el currículum. Con el paso de los años se plantea la necesidad de cambiar de un enfoque evaluativo basado en los contenidos o habilidades que el alumno había o no adquirido, a una idea de la evaluación que abarca el proceso educativo al completo y tiene en cuenta su contexto (Santiuste y Arranz, 2009).

La evaluación es un concepto que puede resultar abstracto. Diferentes autores han aportado definiciones, pero lo cierto es que depende de muchos factores, por lo que no hay una única definición. Por ello, es importante conocer las concepciones que tienen los autores sobre este término, puesto que “la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santos Guerra, 1996, p. 5).

Sin intención de profundizar demasiado, en evaluación se puede diferenciar la tradicional de la actual, y entre ellas ha habido toda una evolución. La tradicional, comenzó con Tyler en una época en la que cobraba importancia el poder medir todo. García-Sanz (2012) afirma que esta evaluación es “puntual, no integrada en el proceso de enseñanza, reduccionista, descontextualizada, normativa, cuantitativa, externa, individual y orientada al control” (p. 39). Por su parte, Valverde (2017) considera que la evaluación tradicional es la que “se hace a través de exámenes y pruebas escritas con el fin de obtener un número que satisfaga tanto a padres como maestros al asignar una cantidad para medir el conocimiento de sus hijos y alumnos” (p. 75). A principios del siglo XXI, entre otras connotaciones, la evaluación se considera una forma de rendición de cuentas en la que las instituciones recopilan los resultados de sus alumnos para mejorar la calidad educativa (Ponce et al., 2019). En la actualidad “se pretende una evaluación continua, integrada en

la enseñanza, integral, contextualizada, criterial, cuantitativa-cualitativa, interna-externa, colectiva y orientada a la mejora” (García-Sanz, 2012, p. 39). Puesto que los métodos de enseñanza han evolucionado, la evaluación se adapta, cambia hacia planteamientos más democráticos (Valverde, 2017). Una de las definiciones más completas del término evaluación la aporta García-Sanz (2012) que concibe la evaluación como:

el proceso intencional, sistemático y democrático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del objeto evaluado, a la rendición de cuentas y/o a la acreditación del mismo. (p. 76)

Profundizando en la definición, la Real Academia de la Lengua Española (2020) apunta que “evaluar” viene del francés *évaluer*, y en su tercera acepción indica “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”, siendo esta una definición anclada en la evaluación tradicional, por lo que hoy se puede considerar que está incompleta. Para completarla, y entrando en el ámbito educativo, Singh (2018) considera que la evaluación tiene como objetivo la toma de decisiones de forma fiable que conlleven hacer planes educativos adecuados, permitiendo valorar la evolución del alumnado en todas las competencias y reconducir los procesos de enseñanza y práctica docente del profesorado, todo de forma objetiva y fiable. Una definición de hace varios años, aunque bastante completa, es la de García-Ramos (1989) que afirma que “la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (p. 423). El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2020) señala que “cualquier proceso educativo necesita de evaluación” (p. 7) para detectar aspectos deficientes, emitir juicios de valor, proponer mejoras y rendir cuentas. Desde este organismo se afirma que evaluar consiste en analizar los resultados y los procedimientos académicos de los agentes educativos, no solo de los estudiantes, y abarca todas las dimensiones educativas como “equipos directivos, centros, currículo, inspección y Administraciones” (p. 7). Quipuscoa (2013) considera que la evaluación es como “un proceso de interacciones comunicativas entre profesor, estudiantes y padres de familia, para emitir un juicio pedagógico sobre los avances y dificultades de los estudiantes, fortalecer su autoestima, estimular sus aprendizajes y tomar decisiones más pertinentes” (p. 15). De esta definición destaca el carácter de mejora y la importancia que se le da a la

interrelación de los implicados en la educación. El objetivo es mejorar la calidad de la educación.

La evaluación educativa se entiende como un proceso en sí misma que se produce a lo largo del tiempo. Autores como Foronda y Foronda (2007) consideran que la evaluación supone lo siguiente:

1. Valorar y comprender, sobre la reflexión tanto del alumno como del docente sobre los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje.
2. Como ayuda, propone observar y determinar lo necesario para que los alumnos vayan alcanzando los mayores logros de aprendizaje.
3. Los procesos apuntan a comprender los diferentes factores que inciden en el aprendizaje sus causas y las condiciones en que se desarrollan. (p. 16)

Las características que tiene la evaluación son definidas por Santos Guerra (1992) que, aunque ha pasado un tiempo, siguen estando de actualidad. Este autor considera que la evaluación ha de tener en cuenta el entorno, tiene que abarcar todo el procedimiento educativo, no solo la evaluación final, tiene que considerar la valoración de los diferentes implicados, utilizar la triangulación de métodos para asegurar la fiabilidad de los resultados, ha de ser una evaluación ética, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, tiene que actuar con perspectiva ecológica, los resultados han de ser comprensibles para los interesados, ha de buscar la mejora educativa, contemplar la implicación democrática de los participantes y comprometerse con la comunidad. En este sentido, Santiuste y Arranz (2009) consideran que la evaluación debe tener un enfoque holístico que detecte los aspectos positivos y las necesidades de mejora a nivel educativo y que esto derive en tomas de decisiones y planes de mejora.

La evaluación es un tipo de investigación (Hernández-Pina, 1995). Dentro de esta, se enmarca en la investigación aplicada, puesto que tiene como meta mejorar la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje orientando la toma de decisiones (García-Sanz, 2012). Siguiendo a esta autora, el objetivo no es establecer teorías, como hace la investigación básica, sino analizar para emitir juicios de valor que permitan que se realicen elecciones fundamentadas.

A la hora de analizar los programas es importante tener en cuenta los criterios que expuso el entonces Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAE, 2013) en su política de evaluación:

- La pertinencia: asegurando que se justifica el programa y que los objetivos que se plantean son adecuados. Que existe una relación entre las necesidades que se detectan, los objetivos que se proponen y la planificación para lograrlos.
- La eficacia: si las metas propuestas se pueden lograr con el programa que se ha diseñado.
- La eficiencia: si esos objetivos se logran utilizando los recursos adecuadamente.
- El impacto: donde se analiza si los resultados del programa tendrán los efectos que se esperan y si habrá otros secundarios, pudiendo ser positivos o negativos.
- La viabilidad: si el programa y sus resultados serán continuados en el tiempo o si terminarán con él.

En educación la evaluación puede ir dirigida “a sistemas nacionales de educación, instituciones, programas, docencia y aprendizajes, entre otros” (Castro y Martínez, 2014, p. 106) y cada una requiere una modalidad evaluativa diferente, siempre orientado a la mejora y a la calidad. Quizá la más conocida es la evaluación de conocimientos o competencias del alumnado. Gallardo (2018) la entiende como un proceso importante en la educación que permite conocer cuáles son los conocimientos de los estudiantes, datos que se analizan y sirven para tomar decisiones que afectan al diseño didáctico y metodológico para que el proceso de enseñanza se adapte a las necesidades del estudiantado. Belmonte (2017) afirma que la evaluación por competencias no se limita a los contenidos concretos puesto que “dicha adquisición queda integrada en el nivel de dominio alcanzado en el desarrollo de la competencia, aplicando estrategias de evaluación encaminadas a conocer el grado de realizaciones o logro” (p. 92).

Como se ha dicho, las evaluaciones también pueden ir dirigidas a sistemas nacionales de educación, se consideran evaluaciones a gran escala. Estas tienen sus comienzos en un estudio realizado por *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en 1959, con el objetivo de comparar 12 países. Actualmente España participa en evaluaciones a gran escala nacionales e internacionales, que se gestionan desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (INEE, 2020). Comenzando con las internacionales, dirigidas por la IEA España participa en los estudios *Progress in*

International Reading Literacy Study (PIRS), Trends in International Mathematics and Science Study. (TIMSS) e International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), y dentro de los estudios que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) participa en *Programme for International Student Assessment (PISA), PISA for Schools, Teaching and Learning International Survey (TALIS) y Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. En cuanto a las evaluaciones nacionales, España elabora y aplica pruebas de evaluación del nivel de competencias del alumnado en todo su territorio y centros del exterior.

La docencia es otro aspecto evaluable que se relaciona con la mejora del capital humano. No solo se evalúan las competencias que tiene el profesorado, también el rendimiento de su alumnado. Corrientes neoliberales evalúan al docente de forma similar a la que se haría con el capital humano en el mundo empresarial, relacionando que a mayor formación docente y bonificaciones en función de los resultados harán que estén más motivados produciendo mejores resultados (Rodríguez-Martínez, 2020), olvidando, quizá, las circunstancias personales y sociales, los recursos o la trayectoria, entre otros aspectos, lo que crea debate entre la comunidad educativa. En cuanto a las competencias docentes, son muchos los modelos evaluativos que se han planteado a lo largo del tiempo, por ejemplo, el propuesto por Dios et al. (2018) se centra en el saber, saber hacer, saber estar y saber ser del profesorado, diferenciando entre “competencias didácticas y organizacionales” (p. 294). Lo importante es que la evaluación del profesorado ha de contemplarse, ya sean evaluaciones internas o externas, pero ayudan para la mejora educativa, sirviendo para detectar aspectos de mejora y realizar propuestas formativas (Escudero, 2018).

En lo relacionado con las instituciones educativas, en España comienzan a evaluarse desde la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995), donde se plantea que los centros educativos deben ser evaluados para detectar aspectos de mejora y comprender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje (Santos Guerra, 1996). Los programas educativos son también objeto de evaluación, pero siendo especialmente importantes en esta tesis doctoral a continuación se les dedica un apartado. En definitiva, aunque aquí se han aportado algunos ejemplos, todo lo que engloba a la educación es susceptible de ser evaluado.

3.2. La evaluación de programas educativos

Todos los proyectos y planes educativos llevan consigo programas que han de ser evaluados. Para hablar de esta evaluación es preciso aclarar qué se entiende por programa educativo. Según García-Sanz (2012) es:

un documento técnico y sistemáticamente elaborado, destinado hacia la consecución de unas metas en un medio socioeducativo concreto, en el que previamente se han determinado unas necesidades, que se traduce en una actuación, con el fin de mejorar algún aspecto de la realidad y/o de las personas que pertenecen a ella. (p. 79)

Siguiendo a Colás (2000), existen programas educativos muy diferentes. En función de la finalidad que tiene el programa puede ser de carácter preventivo, de desarrollo o compensatorio. Dependiendo del ámbito educativo será formal o no formal. Se pueden encontrar distintas amplitudes siendo macro, meso y microestructurales. En cuanto al contexto dónde se interviene se puede agrupar en escolar, social y familiar, aunque podrían entremezclarse entre ellos, y puede dirigirse a docentes, directivos, padres, alumnos, en definitiva, a cualquier colectivo que forme parte de la educación o a varios al mismo tiempo.

Una vez delimitado lo que es evaluación y lo que son los programas educativos, ¿qué es la evaluación de programas? Esta es una modalidad de investigación educativa aplicada, denominada también investigación evaluativa. Por lo tanto, sigue todos los procedimientos que se realizan en la investigación, pero realizando también la valoración del programa que se está evaluando y la toma de decisiones. La investigación evaluativa ha sido cuestionada puesto que provenía de otros ámbitos y durante una época únicamente se utilizaba para la rendición de cuentas, siendo evaluaciones externas que en ocasiones gozaban de recompensas en función de los resultados (Perez-Juste, 2000). Actualmente el concepto es distinto. García-Sanz (2012) aporta una completa definición de este término afirmando que la evaluación de programas educativos es:

el proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones para la mejora del programa, su acreditación y/o rendición de cuentas de las personas implicadas en el mismo y del contexto en el que dicho programa se ubica. (p. 91)

De León (2016) afirma sobre la evaluación de programas que “son estrategias consideradas útiles para el aseguramiento de la calidad y prestigio, así como para la obtención de recursos financieros, y fungen como parte importante en la toma de decisiones, lo cual es un elemento clave en la planeación” (p. 19). Las funciones que tiene la evaluación de programas se sintetizan en: diagnóstica, formativa, sumativa, económica, acreditativa, psicosocial e ideológica (García-Sanz, 2012). Entre las características de la evaluación de programas, Santos Guerra (1993) señala que ha de ser “independiente y por ello comprometida (...), cualitativa y no meramente cuantificable (...), práctica y no meramente especulativa (...), democrática y no autocrática (...), procesual, y no meramente final (...), participativa y no mecanicista (...), colegiada, no individualista (...), externa, aunque de iniciativa interna” (p. 24-25). García-Sanz (2012) también menciona las características de esta evaluación, destacando que su finalidad es que se mejore la realidad tomando decisiones fundamentadas, que el interés parte de los clientes que demandan la evaluación y/o de las personas que están implicadas en el proceso, que no requiere de hipótesis previa, que no siempre se pretende generalizar, que la han de desarrollar personas formadas en evaluación que conozcan el programa, que hay que aplicar diferentes metodologías, que el planteamiento tiene que ser flexible, que permite emitir juicios de valor, que la recogida de datos se hace partiendo de la viabilidad del proceso, que se hace difícil controlar o manipular el procedimiento, que es útil y creíble, que parte de criterios de referencia y que finalmente se emite un informe que se adapta a quién va dirigido.

Para evaluar es necesario que estén claros los objetivos de evaluación, en base a estos se establecen unos indicadores, que van a servir para identificar si se han logrado o no los objetivos propuestos. Esos indicadores se transformarán en ítems de los instrumentos que servirán para la recogida de información, asegurando, por tanto, que los instrumentos dan respuesta a los objetivos.

La evaluación es importante en todos los procesos educativos, pero su correcta ejecución es complicada. Entre los problemas que pueden surgir en la evaluación, Santos Guerra (1999) destaca los siguientes: que la evaluación no sea democrática; dificultad docente para adaptarse al cambio evaluativo; creencia de que el cambio no es posible; que no se cuente con el tiempo suficiente para evaluar de forma adecuada; que los evaluadores no estén suficientemente motivados; que los evaluadores consideren que el esfuerzo no va a ser reconocido; falta de recursos para hacer una evaluación adecuada; y falta de formación

o malas experiencias previas. Entre los retos que aparecen en la evaluación de programas educativos, Pérez-Juste (2000) afirma que en ocasiones no se cuenta con los expertos adecuadamente formados para desarrollar el programa, a veces no es posible poner en práctica los programas planificados por ser demasiado ambiciosos y no disponer de los recursos adecuados. También puede ocurrir que las personas implicadas no lleguen a un acuerdo sobre quién debe tomar las decisiones finales. La comparabilidad de los datos cada vez es más deseada, pero en ocasiones no es posible por la falta de concordancia entre unas y otras recogidas de información y análisis o por la multitud de modelos de evaluación existentes. Por último, la dificultad de asegurar la ética a lo largo de toda la evaluación, puesto que mantener la objetividad y riguridad de los evaluadores no es fácil.

Sobre la evaluación de programas, García-Sanz (2012) plantea las siguientes reflexiones:

- Evaluar un programa es una tarea compleja que requiere una alta claridad conceptual y metodológica, misión en principio de los profesionales expertos en evaluación.
- Sin embargo, con la suficiente formación se pueden evaluar programas por personas cuyo diseño ha sido de su competencia.
- El modelo de evaluación va a depender fundamentalmente del tipo de programa, de los objetivos de evaluación y del contexto en el que se desarrolla el programa.
- Es conveniente buscar la complementariedad metodológica de los diferentes enfoques, ya que lo realmente importante es la coherencia entre los objetivos de evaluación el tipo de datos y los análisis realizados.

La autora mencionada, propone que la evaluación de un programa debe realizarse siguiendo el denominado Ciclo de Intervención Socioeducativa. En el próximo apartado se explican sus etapas.

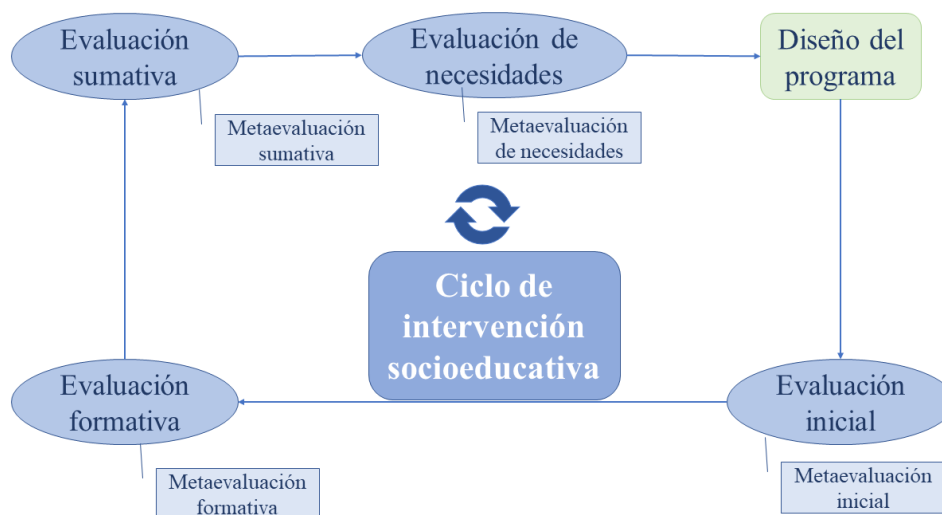
3.3. El Ciclo de Intervención Socioeducativa

García-Sanz (2012) entiende el Ciclo de Intervención Socioeducativa como aquél que debe realizar cualquier profesional de la educación en su quehacer laboral, en el que se combinan tareas de planificación, ejecución y evaluación del programa con el que se interviene. Este Ciclo se compone de una serie de fases que contienen diferentes modalidades de evaluación, otorgando especial importancia al contexto donde se encuentra inmerso el programa, que son “las condiciones sociales, culturales,

económicas, políticas, etc., que envuelven los procesos educativos” (García-Sanz y Morillas, 2011). Las fases que plantea la autora se exponen en la Figura 2.

Figura 2.

El Ciclo de Intervención Socioeducativa (García Sanz, 2012)



Fuente: García-Sanz (2012, p. 167)

A lo largo de este Ciclo se utiliza una evaluación criterial, es decir, se parte de criterios para evaluar el programa en todas las fases del mismo. Un criterio de evaluación es un referente interno o externo de calidad que permite valorar un proyecto o programa, el cual se concreta en indicadores, definidos como datos empíricos, cualitativos o cuantitativos que ponen de manifiesto si el criterio se da o no se da. Perea (2017) indica que “estos criterios deben proporcionar conocimientos útiles para tomar decisiones sobre las intervenciones consideradas. No se trata de categorías exclusivas o exhaustivas, sino más bien de indicaciones o pistas para enfocar las evaluaciones” (p. 48). Como se ha dicho, de los criterios derivan los indicadores de calidad, que han de dar respuesta a los aspectos que se van a evaluar señalando el nivel de logro. El Ciclo de Intervención Socioeducativa se compone de varias fases. Cada una de ellas supone una evaluación y conlleva una metaevaluación que asegurará la calidad de la misma. Este proceso se plantea como una “evaluación continua, impregnada de un carácter formativo que permita ir mejorando dicha formación antes, durante y después de su aplicación” (Gomariz et al., 2020, p. 21). A continuación, se van a tratar cada una de las fases con el objetivo de asegurar su comprensión.

3.3.1. Evaluación de necesidades

Toda evaluación de programas que tenga como premisa la calidad ha de comenzar con una adecuada evaluación de necesidades. García-Sanz (2012) la define como:

el proceso intencional, sistemático y democrático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable de un contexto socioeducativo concreto, con el objeto de descubrir, priorizar y seleccionar las necesidades del mismo, mediante el establecimiento de juicios de valor -en base a criterios- que conduzcan a elaborar un programa de intervención capaz de solventar tales necesidades. (p. 186-187)

Balaguer (2020) señala que la evaluación de necesidades parte de analizar un problema, o una situación que se considera que tiene un problema, continúa estudiando los servicios que se necesitan para darle solución y, por último, relaciona las necesidades que se tienen con los servicios de los que se disponen. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEEx, 2014) la evaluación de necesidades es aquella mediante la cual se puede vislumbrar qué problemas hay, valorar cómo de importantes son para así priorizar los recursos y planificar la intervención. Para Nouraey et al. (2020) esta evaluación detecta las necesidades, los problemas que existen y los recursos con los que se cuentan.

La importancia de realizar una evaluación de necesidades tiene su base en que aporta los conocimientos necesarios para saber qué carencias hay y cómo se debe intervenir, aporta luz sobre los objetivos que se deben alcanzar y la prioridad de estos, permite conocer qué personas han de implicarse en el proceso y justifica que se realice en el contexto un programa de mejora (Álvarez, 2002).

Una vez que se han detectado las necesidades y se han priorizado para poder dedicarles los recursos pertinentes en el orden adecuado, se procede a diseñar el programa de intervención, que ha de estar correctamente adecuado al contexto y debe ir dirigido a solventar las necesidades que han sido encontradas.

3.3.2. Evaluación inicial

Cuando el diseño del programa está terminado hay que someterlo a evaluación. En esta se analizan todos los componentes del programa, así como el punto de partida del mismo.

También es conocida como evaluación de diseño o de entrada (Tejedor, 2000). Es importante conocer el estado inicial de los participantes, en cuanto a los contenidos, a sus ideas previas, experiencias anteriores que puedan influir en su percepción y cuál es la expectativa que tienen en cuanto al programa (Gomariz et al., 2020). Jaramillo y Isaac (2017) consideran que la “evaluación inicial es la que se realiza al comienzo de un programa, consiste en la recogida de datos de carácter personal en la situación de partida” (p. 9). Hace que la puesta en práctica comience conociendo a los participantes y sus contextos y “va a servir de referente a la hora de valorar el final de un proceso o de comprobar si los resultados son satisfactorios” (p. 9).

Las definiciones anteriores se centran en la evaluación inicial de los participantes, pero en la evaluación inicial del programa, se han de tener en cuenta todos los criterios que abarca. García-Sanz (2012) afirma que, de manera generalizada, en el momento de la evaluación inicial, hay que evaluar: el proceso de elaboración del programa, su estructura documental, su utilidad potencial, su viabilidad, su coherencia y la formación previa de los implicados. Por tanto, la formación de los implicados es solo uno de los criterios, que se complementa con el resto.

El proceso de elaboración del programa ha de ser evaluado para valorar, entre otras cuestiones, que se haya basado en la detección de necesidades, que haya habido participación de todos los implicados y exista acuerdo entre ellos o que se tengan los apoyos externos e internos suficientes. En relación con la estructura documental del programa, se analiza la corrección del programa en cuanto a su presentación, inclusión de elementos y expresión escrita. En la utilidad potencial se evalúa que realmente abarque las necesidades, que implique a los participantes o que sea flexible, entre otras cualidades. De la viabilidad se evalúan aspectos que aseguren que el proyecto reúne las condiciones para que se desarrolle adecuadamente, evaluando la viabilidad técnica, la viabilidad social y política en un equilibrio de poderes, la viabilidad económico-financiera y la viabilidad de gestión. Por último, de la coherencia se analiza tanto la interna, entendiendo ésta como la relación entre todos sus elementos, como la externa, entendiéndola como la relación del programa con otros aspectos como pueden ser la legislación vigente, las tendencias actuales, otros programas desarrollados en la misma institución, etc.

Autores como Pérez-Gil (2018, p. 17) coinciden con esta autora en que la evaluación inicial “tiene como objetivo el análisis de la racionalidad y coherencia de la intervención, la calidad del diagnóstico realizado y comprobar unos objetivos claramente definidos”.

Han de solventarse las necesidades detectadas con los objetivos que se plantean, la planificación del programa tiene que ser lógica, contextualizada y que asegure la idoneidad del proceso (MAE, 2007). En esta evaluación se verifica que el programa diseñado es viable teniendo en cuenta todos los factores y los recursos, además de ser pertinente y adecuadamente diseñado (De la Rosa, 2010).

3.3.3. Evaluación formativa

Una vez finalizada la evaluación inicial con un resultado favorable, tras los cambios oportunos se da comienzo al programa. A lo largo de éste se realiza la evaluación formativa que se lleva a cabo de forma continua, siendo de utilidad tanto para los docentes, que podrán adaptar el programa, como para los destinatarios del mismo, que serán conocedores de su evolución en el aprendizaje (Hewstone, 2019). En ella se recopila información acerca del aprendizaje de los participantes, es una retroalimentación que permite regular el programa y hacer conscientes a los implicados de en qué situación del proceso se encuentran, lo cual supone una mejora en el aprendizaje (Andersson y Torulf, 2017). Skinner y Lomax (2017) consideran que no hay un acuerdo sobre esta modalidad de evaluación, puesto que pueden ser formal o informal, tener diferentes objetivos y recoger información de aspectos muy distintos, pero, de cualquier forma, sí hay acuerdo en que la evaluación formativa sirve para conocer el estado del procedimiento, realizar modificaciones en él si fuese necesario, tener un feedback con los participantes y en que se relaciona con la mejora del rendimiento de los usuarios del programa.

Andersson y Torulf (2017) afirman que la evaluación formativa ha de ser cíclica para asegurar que los ajustes que se realizan tienen los efectos esperados y realizar otros si fuese necesario. Por tanto, se busca comprobar que el programa se desarrolla adecuadamente y dentro de lo esperado. En el caso de que no se esté cumpliendo lo planificado es necesario analizar los motivos y adaptar el programa aprovechando su flexibilidad (Tejedor, 2000). Para Schildkamp (2019) esta evaluación está directamente enfocada hacia el aprendizaje. Según Nouraey et al. (2020) la formativa es una evaluación de supervisión, que documenta el proceso y valora si las actividades están bien orientadas a la consecución de los objetivos. Hewstone (2019) afirma que la evaluación procesual aporta información sobre si el programa está siendo de utilidad, si se alcanzan los objetivos y si la metodología aplicada permite que se alcancen las metas. Esta modalidad de evaluación está siendo el centro de atención por sus beneficios a corto, medio y largo

plazo, quitándole el puesto a la evaluación sumativa (Rohde, 2019). Se trata de una evaluación del aprendizaje, pero también para el aprendizaje.

García-Sanz (2012) propone algunos criterios que se pueden tener en cuenta en esta evaluación y son: “logros parciales, desarrollo de contenidos, realización de actividades, ajuste de recursos y aplicación de la metodología” (p. 202). La evaluación de los logros parciales supone conocer hasta qué punto se han alcanzado las metas y si el programa está teniendo algún efecto distinto a los objetivos planteados. El desarrollo de contenidos se analiza con indicadores relacionados con si los contenidos se adecuan a los participantes, a los objetivos o si se están mostrando conectados entre sí. En la evaluación de la realización de actividades se quiere conocer si los participantes tienen un rol activo, si las actividades son difíciles y se adaptan a los participantes o si están relacionadas con los objetivos. Con el ajuste de recursos se busca analizar si los recursos, humanos, materiales, temporales y económicos son adecuados. Por último, la evaluación de la metodología aplicada abarca algunos aspectos como el liderazgo, la motivación, los contratiempos, las relaciones entre los participantes, etc.

3.3.4. Evaluación sumativa

Tras la aplicación del programa se lleva a cabo la evaluación sumativa. También conocida como la evaluación de resultados, puesto que, entre otras cuestiones, pretende comprobar si se han logrado los objetivos previstos inicialmente y hasta qué punto se ha hecho (Tejedor, 2000). Se realiza al final de todo el proceso y en ocasiones lleva consigo una calificación que puntúa el nivel de aprendizaje de los participantes (Hewstone, 2019). Esta evaluación está especialmente orientada a la rendición de cuentas (Dolin et al., 2018; Skinner y Lomax, 2017). Se utiliza para verificar el aprendizaje, aunque la retroalimentación con el estudiante sigue siendo igual de importante (Rohde, 2019). La evaluación sumativa aún tiene un peso importante en la educación, puesto que comprueba el logro de los objetivos o no, lo cual tiene consecuencias. Por ello es transcendental que se cumplan los conceptos de validez y fiabilidad y sus interacciones entre sí que aseguren la calidad de la evaluación (Dolin et al., 2018). Por su parte, Kabugo et al. (2018) aportan que la evaluación sumativa no solo sirve para medir el logro de los objetivos, sino también para tomar decisiones futuras y para documentar los resultados de forma objetiva, acreditándolos ante los responsables.

Nourae et al. (2020) consideran que la evaluación sumativa puede dividirse en la evaluación del impacto que ha tenido el programa en los participantes, la calidad y la importancia de los resultados, la sostenibilidad de los logros en el tiempo y la posibilidad de que el programa se aplique en otros contextos. Stufflebeam (2014) contempla dentro del modelo *Context, Input, Process, Product* (CIPP) la evaluación del producto, que valora los resultados del programa a corto y medio plazo, no solo los que estaban previstos, sino también los que no lo estaban. Tiene como finalidad recopilar descripciones y juicios de los resultados, relacionarlos entre sí, con los objetivos y con el contexto, interpretando y organizando los resultados.

García-Sanz (2012) señala que algunos criterios que se pueden considerar para valorar el programa en esta modalidad de evaluación pueden ser: “eficacia, efectividad, eficiencia e impacto” (p. 209). En la eficacia se evalúa si se han logrado los objetivos propuestos en el programa. En cuanto a la efectividad se evalúa si los resultados que se han obtenido son positivos, estuviesen o no recogidos como finalidades del programa. Para la evaluación de la eficiencia se contempla que los recursos hayan sido adecuadamente utilizados para lograr los objetivos. En el impacto del programa se evalúa el efecto que ha tenido el programa en otras personas no destinatarias del mismo, así como también el poder de generalización de dicho programa.

3.3.5. *Metaevaluación*

Todo este proceso evaluativo que se ha descrito va acompañado de una metaevaluación tras cada una de las evaluaciones. La forma de asegurar que la evaluación aplicada es de calidad es sometiéndola también a un proceso evaluativo (Ülker et al., 2019). Según Camilli (2019) la metaevaluación se le atribuye a Stufflebeam, que la considera un proceso en el que se obtiene información detallada y sistemática de la utilidad, viabilidad y exactitud de una evaluación. Para Stufflebeam la metaevaluación se basa en los procesos que se producen en el programa y en los resultados que se obtienen, pudiendo ser externa o interna y debiendo combinar recogidas de información cuantitativas y cualitativas (Rincon-Flores et al., 2018). En cambio, Ülker et al. (2019) consideran que fue Scriven quien acuñó el término de metaevaluación en 1969 definiéndolo como la forma de realizar una auditoría al proceso evaluativo. Martínez-Marco (2020) afirma que, aparte de ser un método para explorar y analizar cómo se realiza la evaluación, permite que se detecten aspectos de mejora y así hacer recomendaciones de cambio. Para

Stufflebeam (2001) la metaevaluación es una responsabilidad ética del evaluador que demuestra su profesionalidad y compromiso con la calidad educativa. Bounsouhak et al. (2018) consideran que, aunque la metaevaluación entraña dificultades para su correcta aplicación, permite acceder a una información que es importante para asegurar que la evaluación está siendo adecuada y poder adaptarla para mejorar en un futuro.

La autora del Ciclo de Intervención Socioeducativa (García-Sanz, 2012), basándose en lo establecido por el El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) defiende que para realizar una metaevaluación de calidad hay que contemplar varios criterios. Dichos criterios son los siguientes: la viabilidad de la evaluación, entendida como la factibilidad de la misma; la utilidad de la evaluación, entendida como la consecución de los objetivos de evaluación propuestos y la comunicación y difusión de informes de evaluación; la precisión de la evaluación, entendida como la adecuación de la puesta en práctica de la evaluación del programa desde una perspectiva técnica; y la legitimidad de la evaluación, entendida como la aplicación de principios éticos a la hora de llevar a cabo la evaluación de un programa.

Teniendo en cuenta el estado de la situación, resulta pertinente trabajar hacia el fomento de la implicación de las familias en los centros educativos y, para ello, es necesario un proceso formativo, no intensivo, desde la coformación de las familias y los docentes para que, a través de la participación activa y colaborativa de toda la comunidad educativa se logre la mejora del centro educativo en su conjunto.

ESTUDIO EMPÍRICO



ESTUDIO EMPÍRICO

4. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Problemas de investigación

A partir de la fundamentación teórica presentada en la primera parte de esta tesis doctoral, se formularon los siguientes problemas de investigación:

1. ¿Facilitan los docentes la participación de las familias en el proceso educativo de los hijos?
2. ¿Existen diferencias entre cómo y cuánto los docentes potencian la participación de los padres en una realidad socioeducativa española frente a cómo y cuánto lo hacen en un contexto colombiano?
3. ¿Es posible obtener perfiles docentes en función del grado en el que éstos facilitan la participación de las familias?
4. ¿Cómo se puede mejorar la forma y grado con que los docentes fomentan la participación familiar, en función de las necesidades detectadas en cada centro?
5. ¿Es válida y fiable la intervención propuesta para el profesorado?
6. ¿Cómo está funcionando el proyecto de intervención aplicado a los docentes? ¿Qué se está consiguiendo? ¿Qué está fallando?
7. ¿Qué resultados se han obtenido tras la aplicación del proyecto de intervención? ¿Ha mejorado la forma y grado con que el profesorado facilita la participación familiar en la educación de los hijos e hijas?

4.2. Objetivos de investigación

Para dar respuesta a los problemas planteados, se partió de los siguientes objetivos de investigación.

4.2.1. *Objetivo general*

Diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de perfeccionamiento docente para la mejora de la facilitación de la participación de las familias en el proceso educativo del alumnado.

4.2.2. *Objetivos específicos*

1. Analizar las necesidades de formación docente para la mejora de la participación familiar en el proceso educativo del alumnado.
2. Averiguar la existencia de significación estadística y tamaño del efecto respecto a la facilitación docente de la participación familiar, en función de variables sociodemográficas del profesorado
3. Comparar los resultados hallados en la evaluación de necesidades en una realidad socioeducativa española con los obtenidos en un contexto colombiano.
4. Obtener perfiles docentes en función del grado de facilitación de la participación familiar por parte del profesorado.
5. Diseñar proyectos de intervención dirigidos a los docentes en función de las necesidades detectadas en cada centro, y realizar la evaluación inicial de los mismos.
6. Aplicar el proyecto de intervención a los docentes y realizar una evaluación formativa del mismo durante su desarrollo.
7. Evaluar los efectos producidos por el proyecto mediante la realización de la evaluación sumativa de dicho proyecto.

5. MÉTODO

Con la intención de dar respuesta a los problemas de investigación y alcanzar los objetivos formulados, se llevó a cabo un proyecto de intervención siguiendo el ciclo de intervención socioeducativa (García Sanz, 2012). El estudio supone una investigación evaluativa con carácter colaborativo que se enmarca en los métodos de investigación orientados a la toma de decisiones y el cambio. Estos métodos buscan “resolver problemas prácticos y mejorar la realidad estudiada, se inscriben dentro de la denominada investigación aplicada” (Bisquerra, 2009, p.37). La investigación se considera evaluativa ya que, a lo largo de todo el proceso se han establecido criterios de calidad y se ha recogido información de forma sistemática, lo que ha permitido que se tomen decisiones de mejora continuamente (Pérez Juste, 2006). Esta investigación también se considera cooperativa, ya que, por una parte, supone el trabajo conjunto entre profesores-investigadores universitarios y otros profesionales de la educación, quienes se proponen la utilización de la investigación como medio para resolver problemas de su práctica y como herramienta para su propio

desarrollo profesional (Santiago, 1997). Por otra parte, conociendo la importancia que tienen las condiciones ambientales que rodean a los niños y niñas tales como la familia, la escuela, el grupo de amigos, etc. (Bronfenbrenner, 1986), se ha considerado pertinente el trabajo conjunto con las familias y los docentes desarrollando una investigación-acción colaborativa (Kemmis y Mcggart, 1998). Esto ha permitido tomar decisiones siguiendo un proceso de investigación mediante la participación activa y sinérgica del profesorado y los padres y madres, fomentando las relaciones positivas entre estos agentes educativos (Martínez González et al., 2000). Se ha incidido en la formación sobre la colaboración y el fomento de unas actitudes positivas entre escuelas y familias (Martínez-González y Pérez-Herrero 2006) para lo que se trabajó con ambos colectivos desde la coformación (Hernández-Prados, 2019). Además, se ha contado con el apoyo de profesionales externos de la Universidad de Murcia que han orientado la estrategia de trabajo conjunto (Martínez González, 2001), realizando una investigación cooperativa. Durante todo el proceso se ha tenido en cuenta que el objetivo final es lograr una cultura de colaboración en las instituciones educativas (Hargreaves, 1991).

El diseño de la investigación se considera mixto (DIMIX), el cual, tal y como señala Johnson y Onwuegbuzie (2004) es “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). A lo largo del desarrollo del proyecto se ha considerado un enfoque ecléctico que ha tenido en cuenta las necesidades planteadas por todos los participantes (Padilla y Oyonarte, 1994) para concretar las actuaciones en cada institución educativa.

En el proceso se pueden distinguir dos grandes momentos señalados por la diferencia de metodología. En la primera parte se aplicó una metodología cuantitativa, no experimental basada en el método descriptivo con carácter evaluativo. En la segunda parte se desarrolla una investigación colaborativa y cooperativa, con aplicación de instrumentos de carácter mixto, donde investigadores expertos ayudan a los participantes a resolver problemas para los que necesitan una guía y orientación.

5.1. Participantes

5.1.1. Docentes españoles

La investigación completa se desarrolla en el municipio de Torre Pacheco, que está situado al sureste de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Este municipio forma parte del Campo de Cartagena y se extiende a lo largo de una gran llanura donde únicamente destaca “el Cabezo Gordo”, montaña de mármol. Torre Pacheco es un entorno rural, la actividad económica que predomina es la agricultura intensiva tecnológicamente avanzada, dispone de un total de 5 polígonos industriales y 1 parque empresarial.

La población total del municipio es de 36.022 habitantes, distribuidos a lo largo de 189,4 km² en 12 pedanías alejadas entre sí. Se trata de un entorno multicultural, en el que conviven 87 nacionalidades diferentes. La población se distribuye de la siguiente manera (Torre Pacheco, 2019).:

- 25.065 españoles.
- 9.234 extranjeros no comunitarios.
- 1.723 extranjeros de la Unión Europea.

Partiendo del Ciclo de Intervención Socioeducativa, explicado en la fundamentación teórica de esta tesis doctoral, de una población de 542 docentes distribuidos en 14 centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria del mencionado municipio, en la evaluación de necesidades se les invitó a participar a todos ellos, si bien aceptaron la invitación 225 profesores y profesoras, lo que supone un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%. En este municipio y fase de la investigación, la distribución muestral participante, en función del tipo y titularidad del centro se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Distribución de los docentes participantes por centros educativos y titularidad de centro en Torre Pacheco

Tipo	Instituciones educativas	Etapa	Número de docentes
CCE	Virgen del Pasico	Infantil, Primaria y Secundaria	19
CCE	Pasico II	Infantil, Primaria y Secundaria	10

Tipo	Instituciones educativas	Etapa	Número de docentes
CEIP	El Alba	Infantil y Primaria	9
CEIP	Fontes	Infantil y Primaria	3
CEIP	Garre Alpañez	Infantil y Primaria	7
CEIP	Hernández Ardieta	Infantil y Primaria	28
CEIP	San Cayetano	Infantil y Primaria	13
CEIP	Ntra. Sra. del Rosario	Infantil y Primaria	21
CEIP	San Antonio	Infantil y Primaria	21
CPEIBas	Ntra. Sra. de los Dolores	Infantil, Primaria y ESO	20
CRA	Entret ierras	Infantil y Primaria	20
IES	Gerardo Molina	Secundaria	16
IES	Luis Manzanares	Secundaria	10
IES	Sabina Mora	Secundaria	28
TOTAL			225
Titularidad del centro			
Pública		Concertada	
87,4%		12,9%	

En la Tabla 2 se observa que los docentes de Torre Pacheco participantes en la evaluación de necesidades pertenecían a: 2 Centros Concertados de Enseñanza (CCE), 7 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 1 Centro de Educación Infantil y Básica (CEPEIBas), 1 Centro Rural Agrupado (CRA) y 3 Institutos de Educación Secundaria (IES).

En la Tabla 3 se presenta la distribución muestral docente en Torre Pacheco, en función de las características sociodemográficas del profesorado.

Tabla 3.

Distribución de los docentes participantes en Torre Pacheco en función de sus características sociodemográficas

Sexo				
Hombre		Mujer		
32,4%		67,6%		
Edad				
20-30	31-40	41-50	51-60	> 60
12,4%	43,6%	27,6%	14,2%	2,2%
Años de experiencia				
< 5	5-10	11-20	21-30	> 30
17,3%	27,1%	35,6%	17,8%	2,2%

Situación laboral										
Contratado temporal					Contratado indefinido					
30,2%					69,8%					
Experiencia en el centro										
< 5		5-10		11-20		21-30		> 30		
48,4%		27,1%		17,8%		6,2%		0,4%		
Etapa en la que imparte docencia										
E. Infantil		E. Primaria		Ambas		ESO		Bachillerato		Ambas
14,2%		46,2%		9,3%		13,8%		0,4%		13,3%
Especialidad										
E. Infantil	E. Primaria	Lengua extranjera		E. Física	E. Musical	PT	AL	Ciencias	Otras	
13,8%	29,3%	14,7%		6,2%	2,2%	5,3%	2,7%	23,1%	2,7%	
Cargo en el centro										
Ninguno		Tutor		Coordinador de tramo		Equipo directivo		Jefe de departamento		Orientador
30,7%		45,3%		5,8%		9,3%		8,4%		0,4%
Titulación										
Diplomatura			Grado/ licenciatura			Máster			Doctorado	
45,8%			41,8%			10,2%			2,2%	

La Tabla 3 muestra que, en esta primera fase del Ciclo de Intervención Socioeducativa, la mayoría de los docentes fueron mujeres (67,6%). Asimismo, el intervalo de edad con el número más elevado de profesores y profesoras fue el que se encontraba entre 31 y 40 años (43,6%), por lo que eran bastante jóvenes. Se trataba de docentes que poseían entre 5 y 20 años de experiencia mayoritariamente (62,7%). Se observa que había gran parte del profesorado estable, pero el porcentaje de contratados temporales era bastante alto (30%), lo que hacía que la experiencia en el centro pocas veces supusiese más de 11 años de experiencia. En cuanto a la etapa en la que el profesorado impartía docencia, el grueso se concentraba en Educación Primaria y el 53,8% restante estaba repartido entre el resto de las etapas. En cuanto a la especialidad, el mayor porcentaje estaba en Educación Primaria (29,3%), seguido de Lengua Extranjera (17,7%), de Educación Infantil (13,8%) y del resto de especialidades. Predominaban los docentes que eran tutores de grupo (45,3%) y los que no tenían ningún cargo en el centro (30,7%). Por último, la titulación académica que destacaba entre el profesorado era diplomatura (45,8%) o grado/licenciatura (41,8%), por tanto, eran pocos los que tenían titulaciones de postgrado (12,4%).

Durante la fase de investigación-acción-colaborativa del proyecto, en Torre Pacheco participaron un total de 64 docentes, distribuidos por centros tal y como se indica en la Tabla 4.

Tabla 4.

Distribución de los docentes participantes en la investigación-acción en Torre Pacheco

Tipo	Correspondencia	Número de docentes
CEIP	1	14
CEIP	2	14
CEIP	3	6
CRA	4	26
IES	5	15
TOTAL		75

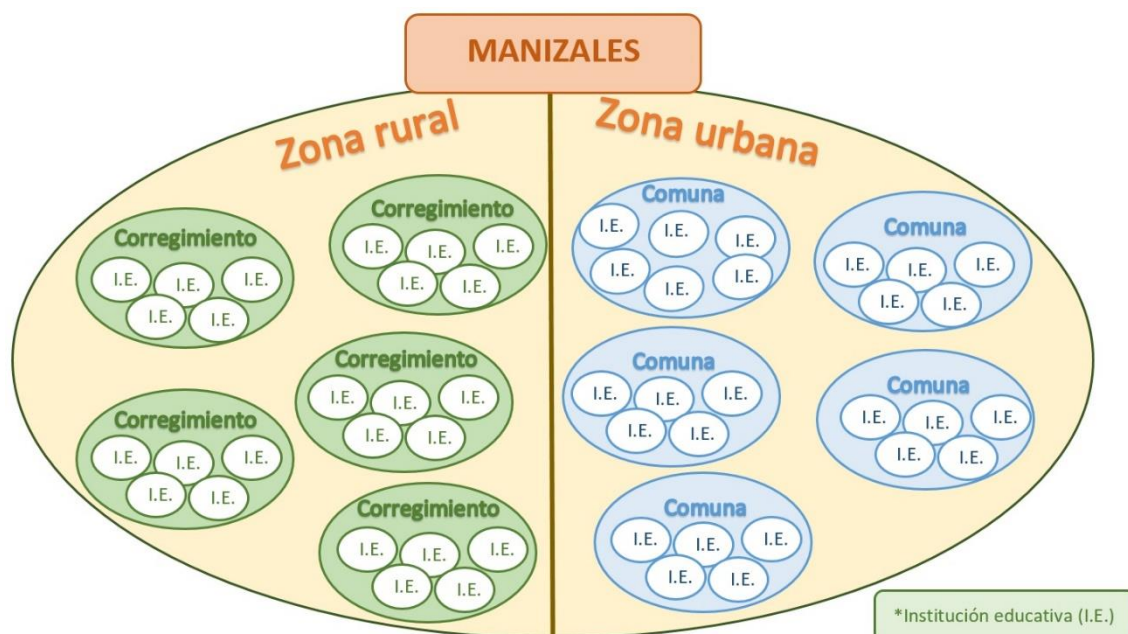
5.1.2. Docentes colombianos

Por otra parte, aprovechando una estancia de la doctoranda en Colombia, para contrastar los resultados obtenidos en esta fase de la investigación, se realizó otra evaluación de necesidades acerca de la participación familiar en el proceso educativo de los hijos en la ciudad de Manizales (Colombia). El contexto de esta ciudad tiene ciertas similitudes con Torre Pacheco. Manizales se ubica en el eje cafetero del país, es la capital del departamento de Caldas y se sitúa en el centro occidental de Colombia, en un entorno rural. La ciudad se divide en 11 comunas (área metropolitana) y 6 corregimientos (área rural). El cultivo y la producción de café ha ido generando un amplio tejido industrial. Además, en el último siglo, se ha convertido en una ciudad universitaria, abarcando 7 universidades. En cuanto a la población, Manizales tiene un total de 400.436 personas censadas (DANE, 2018) con una inmigración venezolana que va en aumento, complicada de cuantificar por la falta de censo oficial de estas personas.

Manizales cuenta con 1.699 docentes a lo largo de su geografía. A partir de esta población se llevó a cabo un muestreo por conglomerados, con tres niveles: área rural o metropolitana, comuna y corregimiento, y centro educativo, tal y como se muestra esquemáticamente en la Figura 3.

Figura 3.

Muestreo por conglomerados en Manizales



Una vez hecha la selección, y con la colaboración de la Alcaldía de Educación de Manizales, se invitó a participar a todos los docentes de las instituciones educativas elegidas. Para un error muestral del 5% y un nivel de confianza del 95%, se hubiera necesitado una muestra de 313 docentes. La muestra invitada supuso un total de 707 profesores y profesoras, previniendo la posible muerte muestral. Finalmente, se contó con 570 profesores y profesoras, por lo que se superó ampliamente el número de participantes exigido. Dichos docentes se distribuyeron como se indica en la Tabla 5 entre los corregimientos y las comunas de Manizales.

Tabla 5.

Distribución de los docentes participantes por comunas y corregimientos de Manizales

	Comunas	
	Total de docentes	Participantes
Tesorito	58	18
Universitaria	95	23
La Fuente	123	31
San José	99	32
La Macarena	122	39
Atardeceres	115	39
Palogrande	172	46
Ecoturístico Cerro de Oro	119	49

Comunas		
	Total de docentes	Participantes
La estación	168	50
Cumanday	228	64
Ciudadela del Norte	188	72
Total	1487	463
Corregimientos		
La Cristalina	9	9
Panorama	33	14
El Tablazo	46	16
Colombia	21	21
Manantial	27	22
El Remanso	70	25
Total	212	107
Total de docentes participantes	1699	570

Del mismo modo, en la Tabla 6, se muestra la distribución de los docentes que colaboraron, en función de las instituciones educativas a las que pertenecían.

Tabla 6.

Distribución de los docentes participantes por institución educativa de Manizales

Instituciones educativas	Participantes	Instituciones educativas	Participantes
José A. Galán D	1	La Asunción Sede A	9
José A. Galán C	1	La Sultana Sede A	9
San Peregrino C Elvecia	1	Rural Rafael Pombo	9
María Goretti A	1	Santo Domingo Savio	10
María Goretti B	1	Sinaí A	10
María Goretti D	1	Granada	11
Latinoamericano B	1	Latinoamericano Central	12
José A. Galán B	2	La Asunción principal	13
José A. Galán E	3	María Goretti principal	13
Malabar B	4	Malabar Central	13
Pablo VI Simón Bolívar	5	La Cabaña	14
San Peregrino A	5	La Sultana principal	15
Sinaí B	5	José A. Galán A	15
Pablo VI Principal	6	San Pio X	18
Chipre B julio Zu	6	Sinaí Principal	20

Instituciones educativas	Participantes	Instituciones educativas	Participantes
Chipre C Camilo	6	Chipre Principal	21
La palma	6	Giovanni Montini	21
Malabar A	6	Siete de Agosto	21
Pablo VI Barrios unidos	7	ENAE A	25
San Peregrino principal	8	San Jorge	28
Latinoamericano A	8	Instituto Manizales	32
Bosques del Norte	37	I. Universitario	64
ENAE principal	46		
Total: 570 docentes			

En cuanto a las características sociodemográficas del profesorado informante de la ciudad de Manizales, en la Tabla 7 se expone cómo se distribuye éste, en función de las variables analizadas.

Tabla 7.

Distribución de los docentes participantes en Manizales, considerando características sociodemográficas

Sexo				
Hombre		Mujer		
35,9%		64,1%		
Edad				
20-30	31-40	41-50	51-60	> 60
4,6%	25%	23,6%	32,6%	14,3%
Años de experiencia				
< 5	5-10	11-20	21-30	> 30
6,2%	17,1%	21,4%	26,9%	28,3%
Situación laboral				
Contratado temporal		Contratado indefinido		
10,7%		89,3%		
Experiencia en el centro				
< 5	5-10	11-20	21-30	> 30
42,0%	25,9%	17,5%	8,3%	6,3%
Etapas en la que imparte docencia				
E. Infantil	E. Primaria	Básica Secundaria	Media	Secundaria y media
5,3%	36,9%	56,4%	1,3%	33,5

Cargo en el centro				
Docente		Director de grupo		
42,9%		57,1%		
Titulación				
Normalista	Licenciado	Especialización	Máster	Doctorado
2,5%	21,1%	42,4	32,5%	1,6%

Como se aprecia en la Tabla 7, en la muestra de Manizales había más mujeres que hombres (64,1%). La edad de los docentes era más bien alta, ya que el 46,9% tenía más de 50 años, lo que concuerda con que aproximadamente la mitad de los profesores y profesoras tenían 21 años de experiencia o más (55,2%). Su situación laboral era de contrato indefinido en su mayoría (89,3%), aunque la experiencia como docentes en el centro en el que se encontraban era inferior a 10 años en el 67,9% de los casos. Un porcentaje considerable de los participantes era docente en Educación Básica Secundaria (56,4%), además, un 57,1% eran directores o coordinadores de grupo, con unas titulaciones que no se limitaban a los estudios mínimos, sino que el 76,5% había continuado su formación con especialización, máster y/o doctorado.

5.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos aplicados en este estudio se van a presentar siguiendo el Ciclo de Intervención Socioeducativa al que venimos haciendo referencia.

5.2.1. Instrumentos de evaluación de necesidades

Para la evaluación de necesidades en Torre Pacheco, se aplicó un cuestionario denominado “Facilitación para la implicación de las familias en la educación de los hijos” (Gomariz et al., 2017a) (ANEXO I). Este cuestionario está compuesto por un total de 102 ítems, de los cuales 11 son preguntas sociodemográficas, que hacen referencia a las características del centro. Concretamente, se trata de las siguientes variables:

- Sexo
- Edad
- Años de experiencia docente
- Situación laboral
- Titularidad del centro

- Experiencia docente en el centro
- Etapa educativa
- Curso
- Especialidad en el que se imparte docencia
- Cargo que ocupa en el centro
- Titulación académica máxima

Los 90 ítems siguientes se relacionan directamente con la participación familiar. El instrumento incluye 7 dimensiones. Dentro de cada dimensión se presentan reactivos que buscan conocer cómo y cuánto los docentes fomentan la participación familiar en la educación de sus hijos. Al final de cada dimensión se ha añadido un ítem que versa sobre si el centro educativo potencia o facilita su desarrollo.

Estos 90 ítems son cerrados con una escala de 5 niveles de graduación. La escala de respuesta a los ítems es diferente en unas y otras dimensiones, siendo cuatro distintas en este cuestionario (Tabla 8). En todos los casos, el estándar de la escala se sitúa en el valor 3 de la misma.

Tabla 8.

Escalas de respuesta a los ítems del cuestionario de evaluación de necesidades

Escalas del cuestionario de evaluación de necesidades		
1	2	3
Nunca/nada	Desconozco si se realizan	Totalmente en desacuerdo
Pocas veces/poco	Facilito que las familias las conozcan	En desacuerdo
Algunas veces/algo	Facilito que las familias asistan	Indiferente
Frecuentemente/ bastante	Facilito que las familias colaboren y participen	De acuerdo
Siempre/mucho	Facilito que las familias se impliquen en su organización	Totalmente de acuerdo

Las 7 dimensiones contienen distribuidos los 90 ítems que se responden con diferentes escalas en cada caso, tal y como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9.

Distribución por dimensiones de los ítems del cuestionario de evaluación de necesidades en Torre Pacheco

Nombre de la dimensión	Distribución de ítems	Escala
A. Comunicación con el centro	12 ítems	1
B. Participación en actividades de centro	10 ítems	2
C. Sentimiento de pertenencia	11 ítems	3
D. Implicación desde el hogar	15 ítems	1
E. Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar	23 ítems	1
F. Participación comunitaria	8 ítems	2
G. Formación	12 ítems	1

Por último, el cuestionario incluye un ítem dicotómico donde se pregunta al docente si tiene interés por asistir a formación con el objetivo de mejorar la participación de las familias en la educación de sus hijos, existiendo como opciones de respuesta Sí y No.

Además de la obtención de una validez de contenido interjueces, llevada a cabo por 6 docentes universitarios expertos en participación familiar y en metodología de la investigación, y por los equipos directivos de los centros, el cuestionario fue validado por sus autores, mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, obteniendo una fiabilidad global de $\alpha=.975$, lo que denota una excelente consistencia interna del instrumento (DeVellis, 2003). También por dimensiones, el cuestionario de evaluación de necesidades aplicado a los docentes resultó tener una fiabilidad satisfactoria (Tabla 10).

Tabla 10.

Fiabilidad del cuestionario de evaluación de necesidades por dimensiones

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Comunicación con el centro	,731
Participación en actividades del centro	,875
Sentimiento de pertenencia	,915
Implicación en el hogar	,921
Implicación en AMPA y Consejo Escolar	,975
Participación comunitaria	,874
Formación	,916
Facilitación del centro para la participación	,871

Respecto a la validez de constructo del cuestionario, el análisis factorial exploratorio puso de manifiesto los 7 factores que se corresponden con cada una de las dimensiones del cuestionario, por lo que el instrumento no experimentó variación en lo que concierne al número de dimensiones y a la asignación de ítems en cada una de ellas. Igualmente, el análisis factorial confirmatorio, tras el cálculo de índices de bondad de ajuste del modelo de distinta naturaleza, indicó que el cuestionario posee índices de ajuste aceptables entre la estructura teórica del modelo y los resultados empíricos obtenidos.

La evaluación de necesidades que se llevó a cabo en Manizales se realizó con el mismo cuestionario que en Torre Pacheco, pero aplicando ligeras modificaciones que permitieron adaptar el cuestionario al contexto colombiano (ANEXO II). Estas adaptaciones consistieron en:

- Cambiar:
 - El término “centro educativo” por “institución educativa”.
 - “AMPA” por “Asociación de padres”.
 - Las opciones de situación laboral, puesto que allí se denomina “de planta/propiedad” o “provisional”.
 - La denominación de las etapas educativas, ya que en Colombia son: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.
 - Las opciones de Cargo que el docente puede ocupar en la Institución Educativa, limitándose a Docente y Director de grupo.
 - La denominación de la Titulación académica máxima, que allí se diferencia entre: normalista, licenciado, especialización, magister y doctorado.
- Añadir:
 - 3 ítems sobre la ubicación de la institución educativa.
- Eliminar:
 - El ítem 5 sobre la Titularidad del centro, puesto que en las instituciones educativas de Manizales son todas públicas.
 - El ítem 53, relativo a la utilización del banco de libros, porque no procede en el contexto de Manizales.

De esta forma, el cuestionario de evaluación de necesidades de Manizales está compuesto por 13 preguntas sociodemográficas y 98 reactivos sobre el fomento de la participación familiar. Estos ítems también se agrupan en 7 dimensiones y se contestan con las mismas escalas utilizadas en Torre Pacheco. Asimismo, mediante la última pregunta del cuestionario, se solicita al docente que indique si está interesado en recibir formación sobre cómo potenciar la participación familiar.

5.2.2. Instrumentos de evaluación inicial

En la evaluación inicial del proyecto de intervención se utilizaron dos instrumentos de recogida de información: un cuestionario cerrado para evaluar el diseño del propio proyecto (ANEXO III), cumplimentado por expertos; y otro cuestionario abierto (ANEXO IV), para valorar la formación inicial docente sobre las dimensiones de participación a trabajar en el proyecto.

El cuestionario de evaluación del diseño del proyecto sirvió para validar el mismo e integra 16 ítems cerrados que se responden con una escala de 5 niveles de graduación que va desde *Totalmente en desacuerdo* hasta *Totalmente de acuerdo*, más una pregunta abierta. El instrumento consta de 4 criterios que versan sobre el proceso de elaboración, la estructura documental, la utilidad potencial y la viabilidad del proyecto. En cada criterio se presentan los indicadores que permiten la evaluación del diseño del proyecto. Por último, en el ítem abierto los docentes pudieron señalar todas aquellas observaciones que consideraron pertinentes

El instrumento utilizado para valorar la formación inicial de los docentes es un cuestionario con 6 reactivos abiertos. En él se preguntó al profesorado acerca de su idea de la comunicación entre la familia y la escuela, lo que entiende por participación familiar en las actividades del centro, si conoce el concepto de sentimiento de pertenencia, sus sensaciones cuando las familias se interesan por participar activamente en la educación de sus hijos, lo que resaltaría para fomentar la participación familiar y cuáles son sus expectativas acerca del proyecto.

Los dos instrumentos mencionados utilizados en la evaluación inicial del proyecto de intervención fueron sometidos a una validación interjueces, donde los expertos fueron 6 docentes universitarios.

5.2.3. Instrumentos de evaluación formativa

La evaluación formativa del proyecto se realizó mediante cuestionarios aplicados a los docentes en cada sesión de formación, adaptados a los contenidos de dichas sesiones. Estos instrumentos fueron personalizados en cada institución educativa y validados por 6 docentes universitarios que actuaron como expertos.

5.2.3.1. Instrumento de evaluación formativa de la primera sesión

La evaluación de la primera sesión se realizó mediante un cuestionario (ANEXO V) con 15 reactivos cerrados que se contestan con una escala de 5 grados, que va desde Nada a Mucho, más 2 preguntas abiertas. El profesorado respondió acerca de si comprendía los conceptos de: comunicación familia-centro, participación familiar en actividades del centro y sentimiento de pertenencia; si aprendió estrategias docentes de facilitación de la comunicación, de ayuda a las familias para la participación en las actividades de aula y centro y de orientación familiar para el aumento del sentimiento de pertenencia; si consideró necesaria la aplicación de las estrategias aprendidas y si las vio viables; si los contenidos, actividades, metodología, tiempo, recursos y evaluación desarrollados fueron pertinentes y si, en general, la sesión le produjo satisfacción personal y profesional. En las dos preguntas abiertas, los docentes señalaron lo más interesante y lo que cambiarían de la sesión.

5.2.3.2. Instrumento de evaluación formativa de la segunda sesión

El cuestionario utilizado para evaluar la segunda sesión (ANEXO VI) consta de 15 ítems cerrados que se responden con una escala de 5 niveles de graduación que va desde *Nada* a *Mucho*, además de 2 preguntas abiertas. A través de dicho instrumento, los docentes dieron su opinión sobre la adecuación de la introducción, la utilidad de la ficha de trabajo por comisiones, la participación activa del profesorado y de las familias, la pertinencia de la creación de las comisiones, la calidad de la comunicación entre las familias y los docentes, si se produjo una toma de decisiones conjunta, las capacidades que ha demostrado el profesorado y las familias para decidir las actuaciones para el centro, si se encontraban bien en la comisión elegida, si los recursos favorecieron el trabajo colaborativo, si se produjo un enriquecimiento por la puesta en común, la adecuación de la duración de la sesión, si se consideraron los intereses y motivaciones de las familias y si se hizo difusión para fomentar la participación de más familias y docentes. En las dos

preguntas abiertas los docentes indicaron los aspectos positivos y negativos que destacaban de la sesión.

5.2.3.3. Instrumento de evaluación formativa de la tercera sesión

La evaluación formativa de la tercera sesión se realizó mediante un cuestionario (ANEXO VII) integrado por 16 ítems cerrados que se responden con una escala de 5 grados que va desde *Nada* a *Mucho*, además de 2 preguntas abiertas. En el instrumento se pregunta a los docentes acerca del trabajo desarrollado en horario no presencial, es decir, en las sesiones que han tenido sin el asesoramiento de los profesionales. Concretamente, el profesorado respondió si participó en la planificación de las acciones que propuso la comisión, si se hicieron de forma colaborativa, si la relación entre los participantes fue fluida, si las decisiones tomadas se consensuaron entre familias y docentes, si el horario y fechas en las que se realizaron estas sesiones fueron pertinentes, si se contó con los recursos adecuados para ello y si la duración de estas sesiones fue la que estaba prevista.

El cuestionario también contempla ítems sobre la sesión presencial. De manera específica, el profesorado dio su opinión acerca de la adecuación de la introducción de la sesión, la utilidad y viabilidad de las acciones propuestas por la propia comisión y por el resto de las comisiones, la puesta en común de las acciones planificadas, las aportaciones del profesorado, de las familias y de los expertos, los recursos utilizados y el tiempo para el desarrollo de la misma. Los dos ítems abiertos del cuestionario indican los aspectos positivos y negativos de la sesión.

5.2.3.4. Instrumento de evaluación formativa de la cuarta sesión

La cuarta sesión se evaluó con otro cuestionario (ANEXO VIII) de 16 reactivos cerrados que, al igual que en los anteriores, se contesta con una escala de 5 niveles de graduación que va desde *Nada* a *Mucho*, además de 2 preguntas abiertas. Por una parte, el profesorado respondió sobre aspectos relacionados con su experiencia en las comisiones y en el desarrollo de las actividades en horario no presencial, de forma que, encontramos ítems sobre si participó en las actividades de su comisión o de otras comisiones, si fue buena la relación entre las familias y los docentes y si las fechas, el horario, la duración y los recursos puestos en práctica para las acciones fueron adecuados. Otras cuestiones versan sobre la motivación intrínseca y el liderazgo del equipo directivo del centro a la hora de desarrollar las acciones y si las actividades mejoraron la participación familiar. Por otra parte, se plantearon preguntas directamente relacionadas con el contenido de la cuarta

sesión, tales como, la utilidad de la puesta en común de las acciones que desarrollaron en las comisiones, la adecuación de los procedimientos de evaluación de las actividades, si compensó el esfuerzo realizado con las ventajas percibidas, si las dificultades surgidas en las actividades fueron de baja importancia, la viabilidad de las propuestas de mejora expuestas por las comisiones y sobre la adecuación del tiempo y recursos utilizados en la sesión. En las dos preguntas abiertas del cuestionario se solicita a los docentes que destaquen los aspectos positivos y dificultades encontradas en el desarrollo de la sesión.

5.2.4. Instrumentos de evaluación sumativa

La evaluación sumativa del proyecto fue llevada a cabo mediante la aplicación de un cuestionario a docentes, tras concluir la aplicación del mismo (ANEXO IX). Este instrumento, al igual que los anteriores, fueron validados por 6 profesores y profesoras de universidad que actuaron como expertos. El cuestionario se compone de 12 ítems cerrados que se responden con una escala de 5 niveles de graduación que va desde *Nada* a *Mucho*, además de 3 preguntas abiertas. En las cuestiones iniciales respondieron sobre si se mejoró la comunicación entre la familia y el centro educativo, si la participación de las familias se optimizó, si aumentó el sentimiento de pertenencia de las familias en el centro, si las acciones de su comisión mejoraron la participación de las familias, si los contenidos, las actividades, la metodología, el tiempo, los recursos y la evaluación de las sesiones fueron adecuados a lo largo del proyecto, si se cumplieron las expectativas de formación y si, como docentes del centro, se sentían con motivación para continuar en el proyecto más años. El contenido de las preguntas abiertas del cuestionario al profesorado atendía a qué fue lo que le pareció más interesante del proyecto, qué cambiaría del mismo, así como algunas observaciones finales.

5.3. Procedimiento

Como ya se mencionó en la Introducción de esta Tesis doctoral, la investigación que aquí se presenta forma parte de un estudio más amplio, el cual partió de la iniciativa de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del municipio de Torre Pacheco (FAPAmTP), quien se dirigió al grupo de investigación Compartimos Educación de la Universidad de Murcia, con la intención de mejorar la participación de las familias de Torre Pacheco en la educación de los hijos. Para este cometido, se solicitó un proyecto de investigación I+D+I, denominado: *Compartimos la educación. Programa para el*

fomento de la participación de las familias en los centros educativos (EDU2016-77035-R), el cual fue concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad para ser iniciado en el año 2017.

Respecto a la investigación objeto de esta Tesis doctoral, tras una profunda búsqueda bibliográfica, en lo que respecta al trabajo realizado en Torre Pacheco, se contactó con los equipos directivos de los 14 centros del municipio con el fin de comunicarles la finalidad y la metodología del estudio (Tabla 11 - Fase 0).

Todos los centros accedieron a participar en la evaluación de necesidades (Tabla 11 -Fase 1), por lo que se procedió a elaborar un cuestionario para tal fin dirigido al profesorado. Como ya se indicó en la descripción de este instrumento, para realizar la validez de contenido de éste, el cuestionario se envió mediante correo electrónico a dos perfiles diferentes de jueces: a docentes universitarios expertos en la temática, y a miembros de los equipos directivos de los centros participantes en el estudio. Se les comunicó la finalidad del mismo y el objetivo de la validación, indicándoles que su función era aportar las sugerencias que considerasen pertinentes. Partiendo de las mismas, se aplicaron modificaciones de algunos ítems y se descartaron otros. Con el cuestionario terminado, se contactó con los equipos directivos de los centros y se aplicó el instrumento de manera on-line a los docentes a través de la plataforma “Encuestas” de la Universidad de Murcia, estableciendo un plazo límite para el envío. Los profesores fueron avisados desde la directiva del centro y mediante correos electrónicos. Aun así, fue necesario ampliar el plazo y motivar la respuesta con varios mensajes que resaltaban la relevancia de la participación en esta primera fase del proyecto. Una vez pasado el segundo plazo se procedió a transformar los datos para adaptarlos al paquete estadístico SPSS y realizar los análisis pertinentes.

Paralelamente a la aplicación de los cuestionarios a docentes, en la investigación más amplia, también se aplicaron otros a las familias del alumnado de los respectivos centros educativos.

Esta primera fase de la investigación culminó con la redacción de un informe global de todos los centros y un informe individual de cada institución educativa. Tanto el primer informe como el particular de cada centro fueron entregados personalmente a los equipos directivos de los mismos, realizando los correspondientes comentarios.

Una vez que todos los centros educativos tuvieron los informes con su evaluación de necesidades, se les invitó a participar en la siguiente etapa que requería de una mayor implicación. Finalmente, fueron 5 los centros que aceptaron continuar con el proyecto. En este momento, dentro de la fase 2 (Tabla 11) comenzó un periodo de concienciación y motivación hacia el profesorado y las familias en esas 5 instituciones, mediante una campaña de difusión y fomento de la participación, que consistió en: información depositada en las páginas web y en las redes sociales de los centros, reparto de trípticos dirigidos a familias, docentes y alumnado, charlas por parte de los expertos, entrevistas en la radio local, cartelera en la entrada de las instituciones educativas, etc.

A continuación, se elaboró un proyecto de intervención adaptado a las necesidades de cada centro, eligiendo cada institución la dimensión o dimensiones que les parecieron pertinentes trabajar durante el primer año del mismo. A continuación, se procedió a realizar la evaluación inicial del proyecto. Además, se habilitó una plataforma digital en Google Classroom donde se crearon espacios diferentes para cada centro educativo (Tabla 11 - Fase 2). La plataforma se estrenó con los informes de evaluación inicial, en la cual, además de los docentes también participaron las familias y los formadores expertos.

Tras una segunda revisión bibliográfica, se dio comienzo a la tercera fase de la investigación con la aplicación del proyecto de formación a docentes. Para ello se contó con la colaboración del Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR), gracias a la cual esta formación fue computable para los docentes participantes.

Destaca de este proyecto la coformación, ya que en él participaron conjuntamente familias y docentes. Además, las 4 sesiones programadas estaban bastante separadas en el tiempo, lo que permitió que los participantes pudieran organizar y realizar sesiones intermedias sin la presencia y asesoramiento de los formadores expertos. A lo largo de las sesiones presenciales con los expertos se llevó a cabo una evaluación formativa del proyecto de formación. Para tal fin se diseñaron cuestionarios adaptados a cada sesión que se aplicaron a los dos colectivos al final de estas. También los expertos cumplieron escalas de estimación para evaluar cada sesión.

Tras analizar los datos, se redactaron los informes de seguimiento, los cuales eran publicados en Google Classroom en esa misma semana. Desde esta plataforma los participantes también tuvieron acceso a las presentaciones visuales utilizadas en las

sesiones. Todo ello permitió tener un feedback continuo y que se aplicasen mejoras entre sesión y sesión. Así, los participantes fueron agentes activos del proyecto en el que destacó la transparencia y el trabajo colaborativo.

Al finalizar la formación se llevó a cabo una evaluación sumativa del proyecto a corto plazo (Tabla 11 - Fase 4). Para ello se diseñaron y aplicaron instrumentos de recogida de información dirigidos a docentes, familias y expertos, con el objetivo de conocer los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto. Los datos se analizaron y con los resultados se elaboraron informes finales que fueron emplazados en la plataforma virtual.

La fase 5 de la investigación (Tabla 11) se llevó a cabo en Manizales (Colombia), durante una estancia de 3 meses en este país. Allí, la doctoranda pudo conocer el proyecto de Escuelas Familiares que se desarrolla en la Universidad de Caldas, el cual está dirigido por la doctora Dña. Zulema Rodríguez, profesora e investigadora de esta universidad. En el proyecto de Escuelas Familiares se trabaja con docentes y familias para producir el cambio social. La doctoranda colaboró con este proyecto, asistiendo a las sesiones de formación y realizando conferencias que sirvieron para dar a conocer a estudiantes universitarios y docentes de diferentes instituciones educativas, el proyecto que se estaba desarrollando en Torre Pacheco y las dimensiones de participación familiar con las que trabaja el Grupo de investigación Compartimos Educación.

Con la colaboración de la mencionada doctora se contactó con la Alcaldía de Manizales y se concertó una cita con D. Cesar Augusto Arias y Dña. Martha Lucia Salazar, encargados de la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación. En esta reunión se les explicó el proyecto y aceptaron colaborar, facilitando que se llevase a cabo una recogida de información sobre las necesidades que presentan los docentes en cuanto a la relación familia-escuela. La alcaldía se comprometió proporcionando los contactos con los centros y poniendo a nuestra disposición los recursos de transporte. El cuestionario para aplicar fue el de evaluación de necesidades de Torre Pacheco, una vez realizadas las correspondientes adaptaciones del mismo al contexto de Manizales, con la colaboración de dos docentes de la Universidad de Caldas. Posteriormente se hizo la selección de la muestra de las instituciones educativas de Manizales que debían participar para que fuese una muestra representativa de la población total del profesorado. Una vez hecha la selección se comunicó a la Secretaría de Educación, quien citó a los directivos de los centros seleccionados. La reunión con estos sirvió para explicarles el proyecto y la

importancia de que se lograra una alta participación de los docentes. Además, se les hizo entrega de los cuestionarios, estableciéndose un plazo para su cumplimentación. Pasado ese plazo, se recogieron los instrumentos en cada institución educativa para facilitarles la labor a los directivos. Los datos recogidos fueron vaciados y analizados con el programa SPSS. Posteriormente se elaboró un informe preliminar, con los resultados globales de la ciudad y de cada comuna y corregimiento, que fue presentado ante D. Jesús Antonio Bermúdez Salazar, secretario de la Alcaldía de Educación de Manizales. Una vez que la doctoranda regresó a España se elaboró un informe completo y minucioso de la evaluación de necesidades sobre participación familiar en Manizales y se envió a las instituciones pertinentes.

Para concluir, en la Fase 6 del estudio (Tabla 11), se elaboró un informe final que abarca una síntesis de todo lo desarrollado en este proyecto y los resultados obtenidos, siendo esta tesis doctoral muestra de ello.

En la Tabla 11 se presenta la cronología del proyecto, donde se muestra el momento en el que se desarrolló cada una de las fases expuestas.

Tabla 11.

Cronograma del desarrollo del proyecto

Fase	Tarea	Plazo
Primera actualización bibliográfica.		Julio 2017- septiembre 2017
FASE 0: CONTACTOS PREVIOS	Contacto con los equipos directivos de los centros.	Octubre 2017- noviembre 2017
FASE 1: EVALUACIÓN DE NECESIDADES	Elaboración y validación de cuestionarios. Aplicación de cuestionarios on-line Análisis de los datos. Elaboración de informe y entrega al centro.	Noviembre 2017- diciembre 2017
Segunda actualización bibliográfica.		Enero 2018- abril 2018
FASE 2: DISEÑO DEL PROYECTO	Publicidad y difusión del proyecto. Diseño del proyecto por centros. Evaluación inicial. Creación plataforma digital.	Mayo 2018- julio 2018

Fase	Tarea	Plazo
Tercera actualización bibliográfica		Julio 2018
FASE 3: APLICACIÓN DEL PROYECTO	Aplicación del proyecto de formación a docentes desde CPR. Diseño y aplicación de instrumentos para el seguimiento de las sesiones de intervención. Análisis de los datos. Informes de seguimiento.	Septiembre 2018-mayo 2019
FASE 4: RESULTADOS DEL PROYECTO	Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de resultados o final. Análisis de resultados. Elaboración de informe de resultados y comunicación a los centros.	Junio 2019-julio 2019
FASE 5: ESTANCIA EN MANIZALES	Conocimiento del proyecto Escuelas Familiares. Evaluación de necesidades en Manizales.	Agosto-octubre 2019
FASE 4.2: RESULTADOS FINALES DEL PROGRAMA	Recogida de los últimos cuestionarios que se ha visto afectada por el COVID 19.	Enero- abril 2020
FASE 6: REDACCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL	Redacción del informe de investigación. Correcciones sobre el informe final.	Noviembre 2019- abril 2021

5.4. Técnicas de análisis de datos

Los cuestionarios aplicados a lo largo del proyecto reflejaron datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Conforme se iban realizando las recogidas de cuestionarios en cada una de las fases se creaba una matriz para cada modelo de cuestionario aplicado y se procedía al análisis de los datos.

El cuestionario de Evaluación de necesidades es el más complejo y amplio. En este caso, tras vaciar los datos en la correspondiente matriz del paquete estadístico SPSS IBM versión 24, se realizaron los análisis utilizando tanto la estadística descriptiva como la inferencial no paramétrica. Puesto que es un cuestionario bastante extenso fue conveniente hacer un análisis factorial para crear nuevas variables de agrupación de los ítems, sintetizando así el número de variables (Cuadras y Fortiana, 1995). De forma que, los ítems se analizaron de forma independiente y por factores.

En cuanto a la estadística descriptiva, se utilizó el mínimo, el máximo, la mediana, la media y la desviación típica. Para poder detectar diferencias significativas se hizo uso de la estadística inferencial no paramétrica porque, tras realizar los análisis pertinentes de pruebas de normalidad y homocedasticidad las muestras no cumplían las condiciones necesarias para poder aplicar la estadística paramétrica (Siegel, 1990). La significación estadística que se consideró fue de $\alpha=,05$, pero el análisis de las diferencias estadísticamente significativas sólo indica que es poco probable que dichas diferencias sean debidas al azar y, por tanto, las mismas pueden ser aceptadas como reales. De tal forma que, la significación estadística no proporciona información sobre la magnitud o fuerza con la que se producen dichas diferencias. Por ello, se ha procedido a calcular el estadístico “d” de Cohen como medida del denominado tamaño o magnitud del efecto (Cohen, 1988), de acuerdo con la interpretación de dicha medida realizada por el autor mencionado (Tabla 12).

Tabla 12.

Interpretación del estadístico de “d” de Cohen

Interpretación del estadístico “d” de Cohen	
Valoración	Índice d
Efecto nulo	0
Efecto bajo	$\pm 0,20$
Efecto medio	$\pm 0,50$
Efecto alto	$\pm 0,80$

En el resto de los cuestionarios también se aplicó la estadística descriptiva utilizando el mínimo, el máximo, la mediana, la media y la desviación típica. Esta información se complementa con los datos cualitativos realizando una codificación inductiva, puesto que no se partía de categorías predeterminadas a la hora de hacerla. Por tanto, los datos sufrieron un proceso de codificación y categorización.

Para obtener los perfiles docentes de fomento de la participación de las familias en la educación de sus hijos se realizó un análisis clúster compuesto por dos fases que, según Rubio-Hurtado y Vilà-Baños (2017), es “un procedimiento automático del número óptimo de conglomerados y permite la posibilidad de crear modelos de conglomerados con variables tanto categóricas como continuas y la opción de trabajar con archivos de datos de gran tamaño” (p. 118).

5.5. Planteamientos éticos de la investigación

Siempre que se desarrolle una investigación donde colaboren personas se debe ser especialmente cuidadoso con el objetivo de “asegurar la precisión del conocimiento científico; proteger los derechos y garantías de los participantes en la investigación; y proteger los derechos de propiedad intelectual” (Holguín, 2018, p.8).

Por ello, en este estudio se han respetado los Principios Generales y Estándares éticos que establece la American Psychological Association (2017), principalmente se han atendido con especial detalle los principios y estándares que se presentan a continuación:

- **Beneficiencia y no maleficiencia**, de forma que durante las acciones desarrolladas se ha cuidado el bienestar y los derechos de los participantes, solventando los problemas surgidos pacíficamente, sin provocar daños. Las actividades de las sesiones fueron diseñadas por expertos asegurando que los participantes adquiriesen los conocimientos, experiencias y objetivos planteados en el inicio (estándar 7.01, estándar 7.02, estándar 7.03 y estándar 7.06).
- **Fidelidad y responsabilidad**, creando relaciones de confianza, siendo responsables y cumpliendo con lo acordado con los participantes tanto a nivel individual como con los centros educativos participantes. Para ello, al inicio del proceso se crearon proyectos específicos para cada institución educativa implicada donde se detallaban los procedimientos a seguir y fueron autorizados por el mismo centro (estándar 8.01).
- **Integridad**, ejerciendo con profesionalidad, sin tergiversar los resultados. Los procesos de evaluación que se han desarrollado han seguido los protocolos estipulados entre los que destacan la adecuación de los instrumentos, siendo válidos y fiables (estándar 9.01 y estándar 9.02). Lo que se presenta en esta investigación ha sido obtenido mediante recogidas de información que han estado supervisadas por un grupo de expertos, asegurando la calidad del proyecto. Los análisis de datos se han realizado con programas estadísticos que aseguran su veracidad y, a lo largo de todo el proceso se asume el compromiso de no manipulación de los mismos. De igual forma, en esta tesis se reconoce adecuadamente la autoría de los documentos y fuentes consultadas, citándose y referenciándose adecuadamente, evitando así el plagio (estándar 8.10 y estándar 8.11).

- **Justicia**, tratando a todos los participantes e instituciones educativas por igual, sin que pueda afectar ningún tipo de prejuicios en el proceso de la investigación. En el desarrollo del proyecto han participado personas de distinta raza, sexo, género, cultura y edad, y siempre se ha respetado la diversidad, considerándose como un valor añadido (estándar 3.01).
- **Respeto por los derechos y la dignidad de las personas**, puesto que se ha mantenido la confidencialidad, respetando en todo momento la privacidad de los docentes, aplicando cuestionarios anónimos y cumpliendo los acuerdos aceptados en cuanto al uso de los productos de este proyecto (estándar 4.01). Se informó a todos los participantes del objetivo de la investigación y, en cada una de las fases, tuvieron nueva información sobre el desarrollo de la misma, pudiendo negarse a participar en cualquier momento. En todos los casos dieron su consentimiento para participar. Además de esto, los participantes recibían informes frecuentes y actualizados de los resultados que se iban obteniendo, teniendo la posibilidad de plantear dudas y tomar medidas para solventar ideas erróneas que pudiesen existir (estándar 8.02 y estándar 8.08).

Puesto que a lo largo del proceso de esta investigación se han respetado los principios y estándares éticos expuestos, se considera que esta tesis cumple con los planteamientos éticos adecuados para una investigación donde han participado activamente personas (ANEXO XIV).

6. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en función de los objetivos planteados en la misma.

6.1. Analizar las necesidades de formación docente para la mejora de la participación familiar en el proceso educativo del alumnado

Como respuesta a este primer objetivo, seguidamente se presentan los resultados obtenidos en la Fase 1 de la investigación, relativa a la Evaluación de Necesidades en Torre Pacheco. Para ello, se muestran dichos resultados considerando las distintas dimensiones de fomento de la participación familiar establecidas en este estudio. En cada dimensión, inicialmente se indican los estadísticos descriptivos, mostrando el máximo, el mínimo, la media, la desviación típica y la mediana, tanto a nivel global como de cada uno de los ítems, señalando a continuación la opinión del profesorado acerca del grado con que la institución educativa fomenta la participación de las familias.

6.1.1. *Facilitación docente de la comunicación de las familias con el centro*

Respecto a esta primera dimensión evaluada, la Tabla 13 muestra que, globalmente, el profesorado promueve bastante la comunicación entre las familias del alumnado y el centro educativo ($\bar{X}_{\text{Global}} = 3,92$). Como se aprecia, todos los aspectos referidos a esta dimensión han sido bien valorados, a excepción de la respuesta a la pregunta: “aconsejo a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase que ayude en la comunicación con el tutor” ($\bar{X}_{\text{P11}} = 2,46$), la cual no ha alcanzado el estándar de la escala. Por el contrario, el profesorado facilita entre bastante y mucho que las familias conozcan las normas de funcionamiento del centro ($\bar{X}_{\text{P1}} = 4,57$), así como que estén informadas del método de enseñanza, evaluación y normas de clase ($\bar{X}_{\text{P2}} = 4,50$) y de la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita ($\bar{X}_{\text{P3}} = 4,54$). No obstante, los docentes fomentan en menor medida que las familias soliciten dichas tutorías ($\bar{X}_{\text{P4}} = 4,25$). Asimismo, el profesorado afirma potenciar bastante que se produzcan reuniones grupales con las familias ($\bar{X}_{\text{P5}} = 4,36$), aunque algo menos con el orientador y/o especialistas ($\bar{X}_{\text{P9}} = 4,05$).

Según los docentes, es entre bastante y mucho lo que el centro facilita en general la comunicación con los padres y madres del alumnado ($\bar{X}_{P12}=4,51$).

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la comunicación familiar con el centro educativo

Ítems	Dimensión comunicación				Mediana
	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	
P1	2	5	4,57	,652	5
P2	1	5	4,50	,702	5
P3	1	5	4,54	,713	5
P4	1	5	4,25	,836	4
P5	1	5	4,36	,834	5
P6	1	5	3,76	1,263	4
P7	1	5	3,91	1,000	4
P8	1	5	3,56	1,109	4
P9	1	5	4,05	,990	4
P10	1	5	3,13	1,266	3
P11	1	5	2,46	1,372	2
Global	2	5	3,92	,630	4
P12	1	5	4,51	,709	5

6.1.2. Facilitación docente de la participación de las familias en actividades del centro

En cuanto a esta dimensión, la Tabla 14 indica que, a nivel global el profesorado percibe que favorece la asistencia y colaboración de los padres y madres en las actividades organizadas por el centro ($\bar{X}_{Global}=3,55$). Concretamente, los docentes facilitan la colaboración de las familias en las fiestas ($\bar{X}_{P16}=4,03$), y en un nivel de entre asistencia y colaboración la participación de éstas en las actividades culturales ($\bar{X}_{P14}=3,74$) y los talleres que se organizan dentro del aula ($\bar{X}_{P13}=3,73$). Por el contrario, y aunque superando el estándar de la escala, el profesorado motiva únicamente la asistencia de las familias a las comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P16}=3,26$), a las salidas que se producen fuera del mismo ($\bar{X}_{P17}=3,31$) y a las actividades y servicios que ofrece la institución educativa ($\bar{X}_{P18}=3,33$).

Respecto a la facilitación del centro para que las familias puedan participar en las actividades organizadas por el mismo, los docentes opinan que el grado de dicha facilitación es hasta la colaboración ($\bar{X}_{P22}=3,94$).

Tabla 14.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades del centro

Dimensión participación en las actividades del centro					
Ítem	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P13	1	5	3,73	1,260	4
P14	1	5	3,74	1,121	4
P15	1	5	3,45	1,241	4
P16	1	5	4,03	,956	4
P17	1	5	3,31	1,291	3
P18	1	5	3,33	1,230	4
P19	1	5	3,26	1,272	3
P20	1	5	3,50	1,365	4
P21	1	5	3,62	1,192	4
Global	1	5	3,55	,866	3,67
P22	1	5	3,94	,831	4

6.1.3. Facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo

El sentimiento de pertenencia es bastante fomentado por parte del profesorado a nivel global ($\bar{X}_{\text{Global}} = 4,19$), tal y como se muestra en la Tabla 15. Aunque todos los ítems de esta dimensión superan el valor estándar de la escala, el aspecto del sentimiento de pertenencia que menos se potencia es fomentar en las familias que cuando un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, lo sientan como propio ($\bar{X}_{\text{P25}} = 3,69$). Por el contrario, los docentes están entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en que hacen todo lo posible para que las familias se sientan satisfechas con la educación que recibe el alumnado ($\bar{X}_{\text{P30}} = 4,57$). Están de acuerdo con que hablan con las familias para que confíen en la labor educativa que se desempeña con sus hijos y apoyen las decisiones tomadas por el profesorado ($\bar{X}_{\text{P26}} = 4,36$). También están de acuerdo en que promueven que las familias se sientan acogidas e integradas por la comunidad educativa desde el inicio de la escolaridad de sus hijos ($\bar{X}_{\text{P29}} = 4,31$) y en que las orientan para que se sientan libres y expresen en el centro sus ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc. ($\bar{X}_{\text{P31}} = 4,25$).

Además de lo anterior, el profesorado considera que están de acuerdo en que el centro facilita que las familias se sientan vinculadas a él ($\bar{X}_{P33} = 4,29$).

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para el Sentimiento de pertenencia de las familias con la institución educativa

Sentimiento de pertenencia					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P23	1	5	4,20	,769	4
P24	1	5	4,21	,779	4
P25	1	5	3,69	1,026	4
P26	1	5	4,36	,779	4
P27	1	5	4,20	,828	4
P28	1	5	4,16	,853	4
P29	1	5	4,31	,768	4
P30	1	5	4,57	,678	5
P31	1	5	4,25	,809	4
P32	1	5	3,97	,961	4
Global	1	5	4,19	,625	4,20
P33	1	5	4,29	,800	4

6.1.4. Facilitación docente para la implicación desde el hogar de las familias en la educación de los hijos

En cuanto a la dimensión de implicación desde el hogar (Tabla 16), los docentes consideran que la fomentan bastante a nivel global ($\bar{X}_{Global} = 4,32$). Partiendo de que no hay ningún ítem con el que se impliquen menos de bastante, los que han obtenido una valoración más baja son los referentes a fomentar que las familias asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, concierto, exposiciones, etc. ($\bar{X}_{P46} = 3,86$) y a informar a las familias sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias ($\bar{X}_{P42} = 3,92$), aspectos que se potencian bastante. En esta dimensión, los docentes perciben que informan entre bastante y mucho a las familias sobre la asistencia de sus hijos a clase ($\bar{X}_{P36} = 4,54$). También en este grado el profesorado dice que comenta con los padres y madres del alumnado la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos ($\bar{X}_{P38} = 4,51$), que promueve que las

familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa ($\bar{X}_{P37}= 4,5$) y que fomentan que éstos tengan en casa un buen clima de estudio ($\bar{X}_{P39}= 4,5$).

En referencia a cómo el centro facilita la implicación de los padres y madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, los docentes consideran que lo hace frecuentemente ($\bar{X}_{P48}= 4,32$).

Tabla 16.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos

Ítems	Implicación desde el hogar				
	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P34	1	5	4,2	,886	4
P35	1	5	4,33	,865	5
P36	1	5	4,54	,802	5
P37	2	5	4,5	,676	5
P38	2	5	4,51	,662	5
P39	1	5	4,5	,689	5
P40	1	5	4,33	,772	4
P41	1	5	4,47	,744	5
P42	1	5	3,92	1,042	4
P43	2	5	4,49	,689	5
P44	1	5	4,3	,938	5
P45	1	5	4,43	,822	5
P46	1	5	3,86	1,058	4
P47	1	5	4,17	,925	4
Global	2	5	4,32	,600	4,50
P48	2	5	4,32	,754	4

6.1.5. Facilitación docente de la implicación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y en el Consejo Escolar

Esta dimensión se va a interpretar diferenciando por un lado la facilitación docente de la implicación de las familias en la AMPA y por otro en el CE.

Comenzando por la AMPA en la Tabla 17, a nivel global, el profesorado considera que fomenta algo que las familias se impliquen en ella ($\bar{X}_{Global}= 3,26$). En esta dimensión, los docentes señalan que lo que llevan a cabo entre algo y bastante es que las familias

sepan qué es la AMPA del centro ($\bar{X}_{P49} = 3,70$), hablar con los padres y madres para que se informen y utilicen el banco de libros municipal en el que participa la AMPA ($\bar{X}_{P53} = 3,52$), animar a las familias para que se informen sobre las actividades organizadas por la AMPA ($\bar{X}_{P52} = 3,51$) y hablar con ellas para que estén informadas de la organización y funcionamiento de la AMPA ($\bar{X}_{P50} = 3,42$). Por el contrario, orientan poco a las familias para que formen parte de la Junta Directiva de la AMPA del centro, sin llegar a superar este ítem el estándar de la escala ($\bar{X}_{P58} = 2,99$). Del mismo modo, los docentes hablan poco con miembros de la AMPA para que dicha asociación sea una comunidad que acoja a todas las familias del alumnado ($\bar{X}_{P59} = 3,08$).

Según el profesorado, el centro fomenta bastante la participación de los padres/madres del alumnado en la AMPA de la institución educativa ($\bar{X}_{P61} = 3,92$).

Tabla 17.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en la AMPA

Implicación en la AMPA					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P49	1	5	3,70	1,115	4
P50	1	5	3,42	1,168	3
P51	1	5	3,12	1,249	3
P52	1	5	3,51	1,190	4
P53	1	5	3,52	1,325	4
P54	1	5	3,14	1,296	3
P55	1	5	3,25	1,283	3
P57	1	5	3,21	1,247	3
P58	1	5	2,99	1,356	3
P59	1	5	3,08	1,372	3
P60	1	5	3,13	1,428	3
Global	1	5	3,26	1,093	3,27
P61	1	5	3,92	1,056	4

Continuando con el Consejo Escolar del centro, en la Tabla 18 se aprecia que los docentes facilitan algo la implicación de las familias en este órgano colegiado a nivel global ($\bar{X}_{Global} = 3,05$). El profesorado promueve moderadamente que las familias sepan qué es el

Consejo Escolar ($\bar{X}_{P62}= 3,28$), orientándolos con esta misma intensidad para que se informen del calendario o del proceso de las elecciones al Consejo Escolar ($\bar{X}_{P67}= 3,13$) y para que participen en las elecciones al mismo ($\bar{X}_{P69}= 3,11$). Lo que menos potencian los docentes es que las familias conozcan a sus representantes en el Consejo Escolar del centro ($\bar{X}_{P65}= 2,87$) e invitarlas a que se informen sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar ($\bar{X}_{P66}= 2,95$), ítems que no superan el valor estándar de la escala.

A nivel del centro, el profesorado considera que éste facilita bastante la implicación de las familias en el Consejo Escolar ($\bar{X}_{P71}= 3,83$).

Tabla 18.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en el Consejo Escolar

Ítems	Implicación en el CE				
	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P62	1	5	3,28	1,247	3
P63	1	5	3,05	1,269	3
P64	1	5	3,04	1,252	3
P65	1	5	2,87	1,319	3
P66	1	5	2,95	1,297	3
P67	1	5	3,13	1,294	3
P68	1	5	3,03	1,315	3
P69	1	5	3,11	1,346	3
P70	1	5	3,02	1,361	3
Global	1	5	3,05	1,202	3
P71	1	5	3,83	1,049	4

6.1.6. Facilitación docente para la participación de las familias en actividades comunitarias

En cuanto a la dimensión que hace referencia a la participación de las familias en actividades comunitarias, en la Tabla 19 se observa que los docentes consideran que, a nivel global, solo fomentan hasta el conocimiento de las mismas ($\bar{X}_{Global}= 2,86$), sin llegar a que los padres y madres se impliquen más, por lo que dicha dimensión no supera

el estándar de la escala. De esta forma, el profesorado únicamente procura que las familias conozcan si se realizan actividades de las distintas comunidades religiosas ($\bar{X}_{P76}= 2,12$); de las organizadas por las asociaciones de vecinos, tales como fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, presencia en las juntas vecinales, etc. ($\bar{X}_{P74}= 2,50$); de las actividades solidarias y de voluntariado, como ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc. ($\bar{X}_{P75}= 2,80$); y también, únicamente hasta el nivel de conocimiento, el profesorado pone al alcance de las familias las actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables ($\bar{X}_{P78}= 2,82$). En cambio, más allá del conocimiento de la realización de este tipo de actividades comunitarias, el profesorado facilita que las familias asistan a actividades ecológicas, como limpieza de ramblas, marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc. ($\bar{X}_{P73}= 3,08$) y también a actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc. ($\bar{X}_{P77}= 3,04$). En un grado de facilitación mayor se encuentran las actividades de recolección, como recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc. ($\bar{X}_{P72}= 3,66$), las cuales, son promovidas por el profesorado entre los grados de asistencia y colaboración.

A nivel de centro, también los docentes consideran que el centro facilita que las familias se encuentren entre los niveles de asistencia y colaboración en lo que respecta a las actividades de participación comunitaria que organiza la institución educativa ($\bar{X}_{P79}= 3,54$).

Tabla 19.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias

Participación comunitaria					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P72	1	5	3,66	1,261	4
P73	1	5	3,08	1,437	3
P74	1	5	2,50	1,320	2
P75	1	5	2,80	1,441	3
P76	1	5	2,12	1,301	2

Participación comunitaria					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P77	1	5	3,04	1,451	3
P78	1	5	2,82	1,406	3
Global	1	5	2,86	1,130	2,86
P79	1	5	3,54	1,011	4

6.1.7. *Facilitación docente de la Formación de las familias. Formación del profesorado*

Continuando con la formación, en la Tabla 20 se muestra que los docentes consideran que, a nivel global, facilitan entre algo y bastante la formación de las familias ($\bar{X}_{\text{Global}}=3,58$). Más concretamente, procuran bastante que las familias estén informadas de las actividades de formación dirigidas a las mismas que son organizadas por el centro educativo ($\bar{X}_{\text{P80}}=3,87$) y, en este mismo grado, las animan para que asistan a dichas actividades ($\bar{X}_{\text{P81}}=3,81$). Lo que menos fomenta el profesorado es que los padres y madres participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellos ($\bar{X}_{\text{P82}}=3,59$) y que se impliquen en la gestión de estas actividades ($\bar{X}_{\text{P83}}=3,45$), lo cual lo hace entre algunas veces y frecuentemente.

En general, los docentes consideran que el centro facilita bastante la participación en las actividades formativas destinadas a las familias ($\bar{X}_{\text{P87}}=3,82$).

En cuanto a la competencia docente relacionada con la participación familiar en el proceso educativo del alumnado, los profesores y profesoras participantes están informados entre algo y bastante de las actividades de formación para ellos en lo que respecta a dicha materia, organizadas por distintas instituciones educativas, como el Centro de Profesores y Recursos, la universidad, entidades privadas, etc. ($\bar{X}_{\text{P88}}=3,62$); han asistido entre poco y algo a actividades de formación para ellos en relación con la participación familiar ($\bar{X}_{\text{P89}}=2,72$); y consideran entre algo y bastante que necesitan este tipo de formación ($\bar{X}_{\text{P90}}=3,54$).

Tabla 20.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la formación de las familias. Formación del profesorado

Formación familiar y docente					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P80	1	5	3,87	1,084	4
P81	1	5	3,81	1,138	4
P82	1	5	3,59	1,202	4
P83	1	5	3,45	1,245	4
P84	1	5	3,79	1,089	4
P85	1	5	3,78	1,113	4
P86	1	5	3,72	1,150	4
P88	1	5	3,62	1,227	4
P89	1	5	2,72	1,416	3
P90	1	5	3,54	1,108	4
Global	1	5	3,58	,920	3,70
P87	1	5	3,82	1,091	4

6.1.8. Intención de formación docente para el fomento de la participación familiar

Para finalizar, en el ítem 91 se pregunta a los docentes si están interesados en asistir a formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, resultando que el 80,8% de los docentes de Torre Pacheco sí está interesado, frente al 19,2% que no lo está (Tabla 21).

Tabla 21.

Frecuencia y porcentaje sobre la intención de formación de los docentes en fomento de la participación de las familias

Intención de formación	Frecuencia	Porcentaje
Sí	181	80,8
No	43	19,2

6.2. Averiguar la existencia de significación estadística y tamaño del efecto respecto a la facilitación docente de la participación familiar, en función de variables sociodemográficas del profesorado.

En relación con este objetivo, las variables sociodemográficas del profesorado consideradas han sido: el sexo, la edad, los años de experiencia docente, la situación

laboral, la titularidad del centro educativo, los años de experiencia en el centro educativo actual, la etapa educativa en la que imparte docencia, la especialidad educativa, el cargo que ocupa y la titulación más alta que posee. Como en el objetivo anterior, los resultados se presentan por las dimensiones seleccionadas en el estudio que guardan relación con la participación familiar en los centros educativos.

6.2.1. Significación estadística en la facilitación docente para la comunicación de las familias con el centro

Con la finalidad de analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la facilitación de la comunicación entre la familia y el centro por parte del profesorado, en función de las variables sociodemográficas de éste consideradas, se han realizado pruebas de contraste de hipótesis (Tabla 22). Así, en la dimensión que nos ocupa, no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del docente ($p = ,436$), ni de su edad ($p = ,305$), ni de los años de experiencia ejerciendo su profesión ($p = ,467$), ni de su situación laboral ($p = ,501$), ni de la titularidad del centro ($p = ,592$). En cambio, sí que se aprecia significación estadística considerando los años de experiencia en la institución ($p = ,007$). Concretamente, los profesores y profesoras que llevan entre 21 y 30 años en el centro fomentan más la comunicación familiar que los que llevan menos de 10 años ($p_{<5} = ,004$; $p_{5-10} = ,002$), y los que llevan entre 5 y 10 años lo hacen más que los que están en la institución más de 30 años ($p = ,032$).

También se observan diferencias significativas en cuanto a la etapa educativa ($p = ,001$). Específicamente, el profesorado que imparte docencia en Educación Infantil motiva más la comunicación con las familias que el de Educación Infantil y Primaria simultáneamente ($p = ,021$), que el de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ($p = ,018$), que el que imparte en ESO y Bachillerato a la vez ($p = ,001$) y que el profesorado de otras etapas ($p = ,014$). De forma similar, los docentes que ejercen en la etapa de Educación Primaria fomentan significativamente más la comunicación con las familias que los que enseñan en Educación Infantil y Primaria simultáneamente ($p = ,045$), que los que son profesores en la ESO ($p = ,021$), en Bachillerato ($p = ,038$), en ESO y Bachillerato a la vez ($p = ,002$) y que los docentes de otras etapas ($p = ,035$).

En función de la especialidad del docente existen diferencias significativas ($p = ,000$), de forma que, los de la especialidad de Educación Infantil se ocupan más de la comunicación

con las familias que los de Especialidad Musical ($p= ,001$), los de Ciencias ($p= ,000$) y los de Audición y Lenguaje ($p= ,031$). Los especialistas en Educación Primaria también lo hacen más que los de Educación Musical ($p= ,005$) y que los de Ciencias ($p= ,000$). En el caso de Educación Musical, aparte de las diferencias ya mencionadas, se ocupan menos de facilitar la comunicación con las familias que los docentes con especialidad en Lengua Extranjera ($p= ,024$), Educación Física ($p= ,026$) y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($p= ,030$).

Se ha detectado que el tener cargos en el centro educativo también influye significativamente sobre cuánto se fomenta la comunicación con las familias ($p= ,001$). Así, los docentes que no tienen ningún cargo potencian menos esta dimensión que los que son tutores ($p= ,022$) y los que pertenecen al equipo directivo ($p= ,018$). Además, los que son jefes de departamento lo hacen significativamente menos que los que son tutores ($p= ,000$), que los coordinadores de tramo ($p= ,037$) y que los que pertenecen al equipo directivo ($p= ,000$). Por último, tener una titulación más alta no significa atender mejor la comunicación con las familias ($p= ,006$), de tal forma que, los docentes que tienen una diplomatura promueven significativamente más la comunicación con las familias que los que tienen un Grado ($p= ,011$), Máster ($p= ,018$) o Doctorado ($p= ,023$).

Tabla 22.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la comunicación entre familia y centro educativo, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	108,12	3,85	,692	,436
	Mujer	114,58	3,95	,598	
Edad	20-30	118,73	3,97	,597	,305
	31-40	112,35	3,91	,625	
	41-50	101,25	3,82	,606	
	51-60	129,44	4,07	,657	
	>60	134,20	4,05	1,005	
Años de experiencia	<5	102,50	3,80	,696	,467
	5-10	115,96	3,97	,495	
	11-20	108,84	3,88	,622	
	21-30	123,20	4,00	,727	
	>30	143,70	4,09	,914	
Situación laboral	Contrato temporal	108,57	3,88	,621	,501

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
	Contrato indefinido	114,92	3,93	,635	
Titularidad del centro	Pública	112,11	3,91	,640	,592
	Concertada	119,03	3,99	,559	
Experiencia en el centro	<5	106,78	3,85	,665	,007
	5-10	105,78	3,88	,533	
	11-20	126,34	4,03	,619	
	21-30	162,32	4,38	,487	
	>30	7,50	2,55	.	
Etapa educativa	E. Infantil	134,73	4,12	,369	,001
	E. Primaria	126,77	4,06	,589	
	Ambas IP	94,69	3,71	,735	
	ESO	95,29	3,74	,690	
	Bachillerato	7,50	2,55	.	
	Ambas EB	85,83	3,68	,584	
	Otra	67,42	3,41	,841	
Especialidad	E. Infantil	133,34	4,11	,370	,000
	E. Primaria	135,41	4,15	,564	
	Lengua extranjera	108,41	3,84	,665	
	E. Física	123,50	4,05	,642	
	E. Musical	43,00	3,15	,615	
	PT	102,21	3,8	,649	
	AL	80,58	3,65	,486	
	Otras EI_EP	137,33	4,17	,534	
	Ciencias	82,67	3,62	,657	
Cargo que ocupa	Ninguno	101,98	3,80	,664	,001
	Tutor	125,17	4,04	,563	
	Coordinador tramo/programas	106,69	3,90	,541	
	Equipo directivo	140,81	4,18	,557	
	Jefe de departamento	62,95	3,40	,663	
	Orientador	81,50	3,73	.	
Titulación académica	Diplomatura	128,03	4,06	,600	,006
	Grado-licenciatura	104,38	3,82	,641	
	Máster	91,87	3,76	,657	
	Doctorado	62,60	3,55	,295	

6.2.2. *Tamaño del efecto en la facilitación docente para la comunicación de las familias con el centro*

Respecto al tamaño del efecto, en los pares de categorías que han resultado significativos en la dimensión comunicación, se han hallado los valores del estadístico *d* de Cohen (1988) indicados en la Tabla 23, en función de las variables sociodemográficas correspondientes.

Tabla 23.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión Comunicación entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	<i>d</i> de Cohen
Experiencia en el centro	<5 / 21-30 años	,909
	5-10 / 21-30 años	,979
	5-10 / >30 años	2,765
Etapa educativa	E. Infantil / Ambas IP	,705
	E. Infantil / ESO	,687
	E. Infantil / Ambas EB	,900
	E. Infantil / Otra	1,093
	E. Primaria / Ambas IP	,672
	E. Primaria / ESO	,499
	E. Primaria / Bachillerato	3,626
	E. Primaria / Ambas EB	,648
	E. Primaria / Otra	,895
Especialidad	E. Infantil / E. Musical	1,891
	E. Infantil / Ciencias	,919
	E. Infantil / AL	1,065
	E. Primaria / E. Musical	1,695
	E. Primaria / Ciencias	,866
	E. Musical / Lengua extranjera	1,077
	E. Musical / E. Física	1,432
Cargo que ocupa	E. Musical / Otras EI_EP	1,771
	Ninguno / Tutor	,390
	Ninguno / Equipo directivo	,620
	Jefe de departamento / Tutor	1,041
	Jefe de departamento / Coordinador tramo	,826
Titulación académica	Jefe de departamento / Equipo directivo	1,274
	Diplomatura / Grado-licenciatura	,387
	Diplomatura / Máster	,477

La Tabla 23 indica que, en relación con la experiencia en el centro, se ha superado el valor típico establecido por Cohen ($d \geq ,5$) entre todos los pares que resultaron ser significativos, es decir: entre los docentes que poseen menos de 5 años en el centro y los que llevan de 21 a 30 años ($d= ,909$); entre estos últimos y los que están en la institución educativa de 5 a 10 años ($d= ,979$); y entre éstos y los que llevan trabajando en el centro más de 30 años ($d= 2,765$).

En cuanto a la etapa educativa, al igual que con la experiencia en el centro, se supera el estándar de Cohen en todos los pares que tenían inicialmente diferencias significativas. Concretamente, la d de Cohen ha alcanzado o superado el valor mínimo establecido al comparar los docentes de Educación Infantil con los de Infantil y Primaria simultáneamente ($d= ,705$); con los de ESO ($d= ,687$); con los de ESO y Bachiller a la vez ($d= ,900$); y con los que imparten clases en otras etapas ($d= 1,093$). Del mismo modo, también se ha superado el tamaño del efecto al contrastar los profesores y profesoras que imparten docencia en Educación Primaria con los de Infantil y Primaria ($d= ,672$); con los de ESO ($d= ,499$); con los de Bachillerato ($d= 3,626$); con los de ESO y Bachillerato a la vez ($d= ,648$); y con los que dan clase en otras etapas educativas ($d= ,895$).

Teniendo en cuenta la especialidad del docente en esta dimensión de comunicación, de nuevo, todos los pares con diferencias significativas resultaron tener una magnitud del efecto superior al estándar de Cohen. Así pues, se supera el valor típico entre los profesores y profesoras especialistas en Educación Infantil y los de Educación Musical ($d= 1,891$); entre los primeros y los de Ciencias ($d= ,919$); y entre los de Educación infantil y los de Audición y Lenguaje ($d= 1,065$); también entre los pares de Educación Primaria y Educación Musical ($d= 1,695$); los primeros y los especialistas en Ciencias ($d= ,866$); entre los que son especialistas en Educación Musical y los de Lengua Extranjera ($d= 1,077$); los de Educación Musical y Educación Física ($d= 1,432$); y los primeros y los de otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($d= 1,771$).

En cuanto a los pares relacionados con el cargo que ocupa el docente en el centro, todos en los que se halló significación estadística han superado el estándar establecido por Cohen a excepción del par de los que no tienen ningún cargo y los tutores ($d= ,390$). En cambio, sí se supera el estándar de la magnitud del efecto entre los que no tienen cargo y

los que pertenecen al equipo directivo ($d= ,620$); entre los que son jefes de departamento y los tutores ($d= 1,041$); los primeros y los coordinadores de tramo ($d= ,826$); y los jefes de departamento y los docentes del equipo directivo ($d= 1,274$).

Para finalizar esta dimensión de comunicación, en función de la titulación se supera el estándar de Cohen del tamaño del efecto al contrastar los docentes que poseen una diplomatura y los que son doctores ($d= 1,079$); los primeros y los que han cursado un máster ($d= ,477$), por proximidad; y los que son diplomados y los que poseen un grado o licenciatura ($d= ,387$).

6.2.3. Significación estadística en la facilitación docente para la participación de las familias en actividades del centro

Tras los análisis realizados (Tabla 24), se aprecia que el fomento de la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro no depende significativamente del sexo del docente ($p= ,621$), ni de la edad ($p= ,420$), ni de los años de experiencia ejerciendo la profesión, ya sea fuera del centro o en el mismo en el que se encuentra ($p_{fuera}= ,945$; $p_{en\ el\ centro}= ,286$). Tampoco depende de la etapa en la que el profesorado imparte docencia ($p= ,054$), ni de su especialidad ($p= ,230$), ni de su situación laboral ($p= ,671$), ni del nivel de titulación académica adquirido ($p= ,210$). En cambio, sí que existen diferencias significativas en función de la titularidad del centro ($p= ,002$), de forma que los docentes de centros de titularidad concertada hacen un mayor esfuerzo en potenciar esta dimensión que los de titularidad pública. También existe significación estadística en función del cargo que tenga el docente en la institución educativa ($p= ,010$). De este modo, los que no tienen ningún cargo fomentan más la participación familiar en las actividades organizadas por el centro que los que son tutores ($p= ,043$), y los que son jefes de departamento lo hacen menos que los que tienen el cargo de tutor ($p= ,023$), que los que son coordinadores de tramo ($p= ,042$), que los que pertenecen al equipo directivo ($p= ,016$) y que los que no tienen ningún cargo ($p= ,002$).

Tabla 24.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la participación familiar en las actividades del centro, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	116,11	3,60	,878	,621

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
	Mujer	110,08	3,95	,862	
Edad	20-30	124,96	3,71	,879	
	31-40	114,28	3,57	,825	
	41-50	109,70	3,51	,913	,420
	51-60	97,22	3,36	,785	
	>60	139,80	3,91	1,460	
	Años de experiencia	<5	115,37	3,58	,901
5-10		112,08	3,53	,840	
11-20		108,51	3,51	,856	,945
21-30		118,61	3,64	,897	
>30		109,40	3,51	1,118	
Situación laboral		Contrato temporal	115,28	3,56	,967
	Contrato indefinido	111,29	3,55	,821	,671
Titularidad del centro	Pública	107,42	3,48	,868	
	Concertada	146,69	4,02	,703	,002
Experiencia en el centro	<5	107,84	3,47	,929	
	5-10	111,93	3,57	,752	
	11-20	125,54	3,74	,868	,286
	21-30	121,07	3,67	,730	
	>30	8,50	2,00	.	
Etapa educativa	E. Infantil	126,48	3,74	,739	
	E. Primaria	118,70	3,63	,845	
	Ambas IP	97,14	3,37	,853	
	ESO	120,63	3,63	1,014	,054
	Bachillerato	8,50	2,00	.	
	Ambas EB	89,23	3,26	,837	
	Otra	76,83	3,11	,760	
Especialidad	E. Infantil	127,77	3,76	,745	
	E. Primaria	117,68	3,62	,780	
	Lengua extranjera	111,15	3,56	,909	
	E. Física	130,82	3,78	,892	
	E. Musical	98,60	3,38	1,005	,230
	PT	97,38	3,29	1,035	
	AL	111,08	3,59	,676	
	Otras EI_EP	149,25	4,06	,840	
	Ciencias	93,59	3,28	,935	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Cargo que ocupa	Ninguno	127,83	3,75	,878	,010
	Tutor	107,62	3,49	,832	
	Coordinador tramo/programas	120,31	3,64	,861	
	Equipo directivo	121,71	3,68	,794	
	Jefe de departamento	72,95	3,03	,810	
	Orientador	3,50	1,67	,814	
Titulación académica	Diplomatura	121,52	3,67	,910	,210
	Grado-licenciatura	106,05	3,46	,901	
	Máster	105,39	3,48	,791	
	Doctorado	79,20	3,13	,814	

6.2.4. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la participación familiar en las actividades del centro

Respecto a la magnitud de las diferencias, en la Tabla 25 se aprecia que en la dimensión de participación familiar en actividades del centro se superó el estándar de Cohen al contrastar la percepción de docentes de centros de titularidad pública y concertada ($d= ,684$). En función del cargo ocupado, el estadístico d alcanza el estándar de la magnitud del efecto al comparar los que son jefes de departamento con los que no tienen cargo ($d= ,852$); con los que son tutores ($d= ,560$); con los que son coordinadores de tramo ($d= ,730$); y con los que pertenecen al equipo directivo ($d= ,810$). En cambio, en esta dimensión de participación familiar en actividades del centro no se alcanza el mínimo establecido al contrastar los que no tienen cargo con los que son tutores ($d= ,304$).

Tabla 25.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión Actividades de centro entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,684
Cargo que ocupa	Ninguno / Tutor	,304
	Jefe de departamento / Ninguno	,852
	Jefe de departamento / Tutor	,560
	Jefe de departamento / Coordinador tramo	,730

Variable	Categorías	<i>d</i> de Cohen
	Jefe de departamento / Equipo directivo	,810

6.2.5. Significación estadística en la Facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo

En la Tabla 26 se aprecia que la promoción del sentimiento de pertenencia no depende significativamente del sexo del docente ($p= ,695$), tampoco de la edad ($p= ,455$), ni de los años de experiencia ($p= ,407$), ni de la situación laboral en la que se encuentre ($p= ,822$), ni de la etapa educativa en la que imparta docencia ($p= ,138$), ni de su especialidad ($p= ,154$), ni del cargo que ocupe en el centro ($p= ,392$), ni de su titulación ($p= ,447$). Por el contrario, sí que existen diferencias significativas si se tiene en cuenta la titularidad del centro ($p= ,024$), ya que se evidencia que los docentes de centros concertados hacen un mayor esfuerzo en potenciar el sentimiento de pertenencia que los que trabajan en centros públicos. También influyen los años de experiencia de los docentes en la institución educativa ($p= ,018$), de forma que los que llevan entre 21 y 30 años de experiencia en el centro fomentan más el sentimiento de pertenencia de las familias que los que llevan en la institución menos de 10 años ($p_{<5}= ,006$; $p_{5-10}= ,027$).

Tabla 26.

Diferencias significativas en la facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
Sexo	Hombre	113,99	4,20	,680	,695
	Mujer	111,79	4,19	,599	
Edad	20-30	124,82	4,35	,427	,455
	31-40	107,61	4,16	,610	
	41-50	108,13	4,11	,710	
	51-60	125,19	4,31	,503	
	>60	134,90	4,16	1,238	
Años de experiencia	<5	113,00	4,24	,500	,407
	5-10	105,22	4,14	,608	
	11-20	109,66	4,15	,658	
	21-30	129,45	4,32	,625	
	>30	129,80	4,10	1,153	
Situación laboral	Contrato temporal	114,48	4,20	,669	,822

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
	Contrato indefinido	112,36	4,19	,607	
Titularidad del centro	Pública	109,23	4,16	,635	,024
	Concertada	138,47	4,44	,493	
Experiencia en el centro	<5	103,83	4,12	,635	,018
	5-10	113,52	4,23	,508	
	11-20	125,94	4,27	,711	
	21-30	152,96	4,54	,352	
	>30	3,00	2,10	.	
Etapa educativa	E. Infantil	121,55	4,29	,474	,138
	E. Primaria	119,96	4,25	,626	
	Ambas IP	108,79	4,24	,435	
	ESO	112,18	4,20	,580	
	Bachillerato	3,00	2,10	.	
	Ambas EB	96,47	4,01	,749	
	Otra	66,83	3,70	,693	
Especialidad	E. Infantil	123,08	4,30	,479	,154
	E. Primaria	125,80	4,29	,674	
	Lengua extranjera	102,26	4,15	,478	
	E. Física	119,57	4,30	,520	
	E. Musical	50,10	3,50	,682	
	PT	106,46	4,23	,386	
	AL	121,17	4,32	,553	
	Otras EI_EP	133,50	4,42	,471	
Ciencias	100,05	4,03	,749		
Cargo que ocupa	Ninguno	112,46	4,21	,566	,392
	Tutor	115,77	4,19	,685	
	Coordinador tramo/programas	97,23	4,14	,437	
	Equipo directivo	128,19	4,36	,507	
	Jefe de departamento	90,87	3,97	,708	
	Orientador	174,00	4,70	.	
Titulación académica	Diplomatura	117,50	4,23	,616	,447
	Grado-licenciatura	112,74	4,17	,679	
	Máster	101,52	4,16	,462	
	Doctorado	78,10	3,98	,432	

6.2.6. Tamaño del efecto en la facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro

Las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre las variables sociodemográficas de la dimensión relacionada con el sentimiento de pertenencia se han analizado calculando los valores del estadístico “*d*” de Cohen que se presentan en la Tabla 27.

Tabla 27.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión sentimiento de pertenencia entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	<i>d</i> de Cohen
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,493
Experiencia en el centro	21-30 / <5	,818
	21-30 / 5-10	,709

Se aprecia que la magnitud del efecto en función de la titularidad de centro en esta dimensión alcanza por aproximación el estándar establecido por Cohen ($d= ,493$). Considerando los años de experiencia docente en el centro, se supera el valor típico al contrastar los profesores y profesoras que están entre 21 y 30 años y los que llevan menos de 5 años ($d= ,818$); así como entre los primeros y los que llevan entre 5 y 10 años en la institución ($d= ,709$).

6.2.7. Significación estadística en la facilitación docente para la implicación desde el hogar de las familias en la educación de los hijos

Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas determinadas, se aprecia en la Tabla 28 que existen algunas diferencias significativas en relación con el fomento docente de la implicación familiar desde el hogar. Así, se observa significación estadística en función de la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia ($p= ,015$). Concretamente, los docentes que enseñan en etapas diferentes a las que aquí se plantean potencian menos la implicación familiar desde el hogar que los que están en Educación Infantil ($p= ,032$) y en Educación Primaria ($p= ,011$). Asimismo, los que imparten en Educación Primaria facilitan significativamente más dicha implicación que los que lo hacen simultáneamente en ESO y Bachillerato ($p= ,032$).

Según la especialidad del docente también existen diferencias significativas a la hora de fomentar la implicación educativa de las familias desde el hogar ($p= ,043$). En este sentido, los profesores que tienen como especialidad Educación Primaria lo hacen más que los de la especialidad en Lengua Extranjera ($p= ,043$), Educación Musical ($p= ,030$) y Ciencias ($p= ,001$). Por el contrario, se contempla que no existen diferencias significativas en esta dimensión en función del sexo del docente ($p= ,862$), tampoco influye la edad ($p= ,820$), ni los años de experiencia en total ($p= ,515$) o en el propio centro ($p= ,183$), ni la situación laboral ($p= ,784$), ni la titularidad del centro ($p= ,378$), ni el cargo que pueda ocupar en el centro ($p= ,401$), ni la titulación académica que posee ($p= ,464$).

Tabla 28.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	110,97	4,28	,684	,826
	Mujer	113,23	4,35	,557	
Edad	20-30	120,36	4,37	,607	,820
	31-40	107,24	4,29	,583	
	41-50	116,38	4,35	,598	
	51-60	115,75	4,36	,590	
	>60	125,20	4,20	1,107	
Años de experiencia	<5	112,42	4,32	,584	,515
	5-10	110,20	4,36	,462	
	11-20	107,22	4,25	,666	
	21-30	129,29	4,45	,614	
	>30	113,80	4,19	,997	
Situación laboral	Contrato temporal	114,80	4,38	,498	,784
	Contrato indefinido	112,22	4,30	,640	
Titularidad del centro	Pública	111,53	4,31	,602	,378
	Concertada	122,93	4,39	,598	
Experiencia en el centro	<5	108,19	4,27	,652	,183
	5-10	112,16	4,33	,557	
	11-20	121,33	4,43	,499	
	21-30	138,14	4,58	,335	
	>30	3,00	2,50	.	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Etapa educativa	E. Infantil	118,84	4,42	,463	,015
	E. Primaria	126,19	4,45	,515	
	Ambas IP	97,76	4,20	,606	
	ESO	102,95	4,22	,671	
	Bachillerato	3,00	2,50	.	
	Ambas EB	97,28	4,20	,595	
	Otra	55,33	3,52	1,035	
Especialidad	E. Infantil	117,00	4,41	,463	,043
	E. Primaria	131,92	4,50	,479	
	Lengua extranjera	105,83	4,30	,540	
	E. Física	122,68	4,44	,492	
	E. Musical	60,70	3,67	,913	
	PT	118,67	4,42	,527	
	AL	104,83	4,23	,719	
	Otras EI_EP	128,83	4,49	,483	
	Ciencias	91,38	4,07	,748	
Cargo que ocupa	Ninguno	110,73	4,30	,620	,401
	Tutor	119,86	4,39	,561	
	Coordinador tramo/programas	113,31	4,41	,417	
	Equipo directivo	106,19	4,23	,671	
	Jefe de departamento	88,39	4,07	,728	
	Orientador	176,00	4,86	.	
Titulación académica	Diplomatura	120,54	4,43	,483	,464
	Grado-licenciatura	106,45	4,22	,696	
	Máster	107,07	4,26	,647	
	Doctorado	108,20	4,39	,380	

6.2.8. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la implicación familiar desde el hogar

En cuanto al tamaño del efecto, en las parejas de categorías que han resultado con diferencias estadísticamente significativas en la dimensión implicación desde el hogar, se han calculado los valores del estadístico d de Cohen que se muestran en la Tabla 29.

Tabla 29.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión implicación desde el hogar entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Etapa educativa	Otra / E. Infantil	1,123
	Otra / E. Primaria	1,138
	E. Primaria / Ambas EB	,449
Especialidad	E. Primaria / Lengua extranjera	,392
	E. Primaria / E. Musical	1,138
	E. Primaria / Ciencias	,685

Se observa que los pares con diferencias significativas, en función de la etapa educativa, que han alcanzado el estándar típico de la magnitud del efecto son los siguientes: los profesores y profesoras que imparten docencia a otras etapas educativas y los de Educación Infantil ($d= 1,123$); y los primeros y los de Educación Primaria, ($d=1,138$). Sin embargo, no se llega al tamaño del efecto requerido al contrastar estos últimos con los que imparten en la ESO y en Bachiller simultáneamente ($d= ,449$).

En función de la especialidad del profesorado, en lo que respecta a la dimensión implicación en el hogar, se ha logrado el valor típico establecido por Cohen entre los pares de los docentes de Educación Primaria y los de Educación Musical ($d= 1,138$); y los primeros y los especialistas en Ciencias ($d= ,685$); pero no se alcanza entre los de Educación Primaria y los de Lengua Extranjera ($d= ,392$).

6.2.9. Significación estadística en la facilitación docente de la implicación de las familias en la AMPA y en el Consejo Escolar

Dentro de esta dimensión, comenzando con la facilitación de la implicación de las familias en la AMPA del centro, en la Tabla 30 se exponen las variables sociodemográficas, donde se observa que no existen diferencias significativas en función del sexo del docente ($p= ,712$), de su edad ($p= ,228$), de la titularidad del centro ($p= ,155$), de la etapa educativa en la que imparta docencia ($p= ,400$) ni de la titulación que tenga ($p= ,068$). En cambio, sí existen diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia que lleve ejerciendo la profesión ($p= ,010$), de tal forma que los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia facilitan más la implicación de las familias en la AMPA que los que tienen menos de 10 años ($p_{<5}= ,008$; $p_{5-10}= ,002$).

Los años de experiencia docente en el centro educativo actual también es una variable que influye ($p= ,010$), ya que, los que llevan menos de 5 años en la institución educativa, fomentan menos la implicación de las familias en la AMPA que los que llevan entre 5 y 30 años ($p_{5-10}= ,015$; $p_{11-20}= ,008$; $p_{21-30}= ,028$). También existen diferencias significativas teniendo en cuenta la situación laboral, siendo los que tienen un contrato indefinido los más implicados en este aspecto ($p= ,040$).

Otra variable en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas es en la especialidad educativa ($p= ,003$), concretamente, los docentes que tienen la especialidad de Educación Musical facilitan menos la participación de las familias en la AMPA que los especialistas en Educación Infantil ($p= ,047$), Educación Primaria ($p= ,008$), Lengua Extranjera ($p= ,003$), Educación Física ($p= ,037$), Ciencias ($p= ,047$) y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($p= ,010$). De la misma forma, los que son especialistas en Audición y Lenguaje lo potencian menos que el profesorado que tiene de especialidad Educación Infantil ($p= ,008$), Educación Primaria ($p= ,002$), Lengua Extranjera ($p= ,001$), Educación Física ($p= ,007$), Pedagogía Terapéutica ($p= ,024$), Ciencias ($p= ,005$) y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($p= ,004$).

Por último, el cargo que ocupan los docentes también influye a la hora de facilitar la implicación de las familias en la AMPA ($p= ,003$), ya que, los que forman parte del equipo directivo lo hacen más que los que no tienen ningún cargo ($p= ,000$), que los que son tutores ($p= ,000$), que los que son coordinadores de tramo o programas ($p= ,006$) y que los que son jefes de departamento ($p= ,002$).

Tabla 30.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar en la AMPA, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
Sexo	Hombre	113,84	3,32	1,161	,712
	Mujer	111,14	3,25	1,063	
Edad	20-30	107,71	3,11	1,221	,228
	31-40	104,93	3,16	1,017	
	41-50	116,48	3,35	1,100	
	51-60	126,14	3,52	1,118	
	>60	151,90	3,98	1,396	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
Años de experiencia	<5	98,49	2,99	1,149	,024
	5-10	99,03	3,05	,955	
	11-20	116,24	3,35	1,112	
	21-30	138,46	3,74	1,086	
	>30	119,30	3,42	1,040	
Situación laboral	Contrato temporal	99,04	3,05	1,086	,040
	Contrato indefinido	118,37	3,38	1,085	
Titularidad del centro	Pública	110,13	3,24	1,088	,155
	Concertada	128,45	3,51	1,120	
Experiencia en el centro	<5	97,65	3,01	1,129	,010
	5-10	121,62	3,44	,965	
	11-20	130,73	3,60	1,058	
	21-30	139,43	3,74	1,030	
	>30	54,00	2,36	.	
Etapa educativa	E. Infantil	103,80	3,13	,991	,400
	E. Primaria	119,72	3,40	1,143	
	Ambas IP	93,33	2,92	1,210	
	ESO	123,50	3,46	1,042	
	Bachillerato	54,00	2,36	.	
	Ambas EB	103,30	3,13	,887	
	Otra	100,92	3,09	1,458	
Especialidad	E. Infantil	102,79	3,11	1,003	,003
	E. Primaria	123,98	3,48	1,173	
	Lengua extranjera	126,24	3,51	,868	
	E. Física	127,75	3,52	1,204	
	E. Musical	46,00	2,25	,423	
	PT	96,88	2,99	1,031	
	AL	30,42	1,79	,689	
	Otras EL_EP	154,42	3,98	,867	
	Ciencias	105,75	3,16	1,063	
Cargo que ocupa	Ninguno	110,55	3,23	1,075	,003
	Tutor	105,17	3,16	1,094	
	Coordinador tramo/programas	111,38	3,29	,838	
	Equipo directivo	165,64	4,18	,874	
	Jefe de departamento	105,87	3,14	1,112	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
	Orientador	12,00	1,45	.	
Titulación académica	Diplomatura	122,48	3,44	1,094	,068
	Grado-licenciatura	107,32	3,20	1,097	
	Máster	100,07	3,05	1,085	
	Doctorado	60,50	2,49	,246	

Respecto a la facilitación de la implicación de las familias en el Consejo Escolar, en la Tabla 31 se muestran los resultados de las variables sociodemográficas, donde se aprecia que no existen diferencias significativas en función del sexo del docente ($p= ,375$), de su edad ($p= ,375$), de los años de experiencia ($p= ,076$), ni de la etapa educativa en la que imparte docencia ($p= ,294$). Por el contrario, sí existen diferencias estadísticamente significativas según la situación laboral del profesorado ($p= ,041$), puesto que los que tienen un contrato indefinido facilitan más la implicación de las familias en el Consejo Escolar que los que tienen un contrato temporal. La titularidad del centro también es una variable de la que depende esta dimensión, los docentes de centros concertados fomentan más la implicación familiar en este órgano de participación que los de titularidad pública ($p= ,027$).

También existen diferencias en función de los años que estén ejerciendo los docentes en la institución educativa actual ($p= ,029$). De tal forma que, los que llevan en el centro menos de 5 años la facilitan menos que los que tienen entre 5 y 20 años de experiencia en él ($p_{5-10}= ,040$; $p_{11-20}= ,009$). Igualmente, se perciben diferencias entre las distintas especialidades del profesorado ($p= ,003$). Concretamente, los especialistas en Audición y lenguaje facilitan menos la implicación de las familias en el Consejo Escolar que los especialistas en Educación Infantil ($p= ,017$), Educación Primaria ($p= ,007$), Lengua Extranjera ($p= ,001$), Educación Física ($p= ,008$), Ciencias ($p= ,010$) y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($p= ,006$). Continuando con las diferencias entre especialidades, los de Educación Musical también potencian significativamente menos esta dimensión que los especialistas en Educación Primaria ($p= ,036$), Lengua Extranjera ($p= ,006$), Educación Física ($p= ,040$) y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($p= ,013$) y, para finalizar con las especialidades, los especialistas en Pedagogía Terapéutica la fomentan menos que los de Educación Primaria

($p= ,027$), Lengua Extranjera ($p= ,013$), Educación Física ($p= ,036$) y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($p= ,034$).

El cargo que se ocupa en la institución educativa también supone diferencias en esta dimensión ($p= ,000$), siendo los que pertenecen al equipo directivo los que más la fomentan significativamente por encima de los que no tienen ningún cargo ($p= ,000$), los que son tutores ($p= ,000$), los que son coordinadores de tramo ($p= ,002$) y los jefes de departamento ($p= ,001$).

Para concluir esta dimensión, la titulación académica del docente también es una variable que influye en cuánto potencian la participación familiar en el Consejo Escolar ($p= ,030$). El profesorado que posee el título de doctor facilita menos esta dimensión que los que son diplomados ($p= ,011$), los graduados o licenciados ($p= ,019$) y los que poseen un título de Máster ($p= ,030$).

Tabla 31.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la implicación familiar en el CE, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	116,74	3,16	1,270	,385
	Mujer	109,79	3,00	1,169	
Edad	20-30	106,84	2,92	1,230	,375
	31-40	108,12	2,96	1,153	
	41-50	111,84	3,05	1,168	
	51-60	125,22	3,31	1,326	
	>60	156,60	3,98	1,454	
Años de experiencia	<5	101,00	2,81	1,205	,076
	5-10	99,98	2,81	1,065	
	11-20	116,50	3,13	1,227	
	21-30	134,49	3,49	1,239	
	>30	115,90	3,13	1,382	
Situación laboral	Contrato temporal	99,12	2,80	1,181	,041
	Contrato indefinido	118,33	3,16	1,198	
Titularidad del centro	Pública	108,81	2,98	1,189	,027
	Concertada	137,31	3,52	1,204	
Experiencia en el centro	<5	99,65	2,81	1,205	,029
	5-10	120,37	3,20	1,105	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
	11-20	130,99	3,41	1,164	
	21-30	129,82	3,40	1,378	
	>30	38,00	1,89	.	
Etapa educativa	E. Infantil	103,08	2,85	1,149	
	E. Primaria	119,15	3,18	1,220	
	Ambas IP	95,07	2,72	1,307	
	ESO	126,84	3,33	1,162	,294
	Bachillerato	38,00	1,89	.	
	Ambas EB	99,92	2,81	1,100	
	Otra	110,83	3,06	1,333	
Especialidad	E. Infantil	103,65	2,86	1,168	
	E. Primaria	124,34	3,28	1,246	
	Lengua extranjera	125,73	3,29	,899	
	E. Física	133,25	3,44	1,349	
	E. Musical	56,70	2,16	,482	,003
	PT	76,83	2,37	1,104	
	AL	38,50	1,63	,615	
	Otras EI_EP	149,00	3,74	1,039	
	Ciencias	106,92	2,96	1,230	
Cargo que ocupa	Ninguno	107,47	2,96	1,188	
	Tutor	107,95	2,98	1,139	
	Coordinador tramo/programas	96,96	2,77	1,270	,000
	Equipo directivo	171,81	4,14	,909	
	Jefe de departamento	105,53	2,89	1,264	
	Orientador	8,50	1,00	.	
Titulación académica	Diplomatura	121,00	3,20	1,208	
	Grado-licenciatura	110,34	3,03	1,213	,030
	Máster	98,54	2,79	1,049	
	Doctorado	41,70	1,71	,507	

6.2.10. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la implicación familiar en la AMPA y en el Consejo Escolar

En la dimensión relacionada con la implicación de las familias en la AMPA son muchas las variables sociodemográficas en las que existen diferencias estadísticamente

significativas, en la Tabla 32 se muestra el resultado del estadístico d de Cohen que indica la magnitud del efecto de esas diferencias.

Tabla 32.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión implicación en la AMPA entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Años de experiencia	<5 / 21-30 años	,671
	5-10 / 21-30 años	,675
Situación laboral	Contrato temporal / Contrato indefinido	,304
Experiencia en el centro	<5 / 5-10	,409
	<5 / 11-20	,539
	<5 / 21-30	,676
Especialidad	E. Musical / E. Infantil	1,117
	E. Musical / E. Primaria	1,395
	E. Musical / Lengua extranjera	1,845
	E. Musical / E. Física	1,407
	E. Musical / Ciencias	1,125
	E. Musical / Otras EI_EP	2,536
	AL / E. Infantil	1,534
	AL / E. Primaria	1,757
	AL / Ciencias	1,529
	AL / Lengua extranjera	2,195
	AL / E. Física	1,764
AL / Otras EI_EP	2,797	
Cargo que ocupa	Equipo directivo / Ninguno	,970
	Equipo directivo / Tutor	1,030
	Equipo directivo / Jefe de departamento	1,040
	Equipo directivo / Coordinador tramo	1,039

Teniendo en cuenta las diferencias encontradas en esta dimensión en cuanto a los años de experiencia, se ha alcanzado el valor del estándar establecido por Cohen entre los docentes que tienen de experiencia de 21 a 30 años y los que tienen menos de 5 años ($d=$,671); y entre los primeros y los que tienen de 5 a 10 años de experiencia ($d=$,675). En función de la experiencia en el centro, se ha superado el estándar de Cohen al contrastar el profesorado que lleva menos de 5 años con el que está entre 11 y 30 años ($d_{11-20}=$,539;

$d_{21-30} = ,676$), pero no se alcanza al comparar los docentes que llevan en el centro menos de 5 años con los que llevan entre 5 y 10 años ($d = ,409$).

Continuando con la especialidad, se ha superado el estándar típico en todos los pares donde se habían detectado diferencias estadísticamente significativas. Concretamente, entre los pares de los docentes que son especialistas en Educación Musical y los que lo son en Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Ciencias y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($d_{E.I.} = 1,117$; $d_{E.P.} = 1,395$; $d_{L.Extr.} = 1,845$; $d_{E.Fisc.} = 1,407$; $d_{Ciencias} = 1,125$; $d_{Otras} = 2,536$). La magnitud de la diferencia también supera el valor típico en los pares que relacionan a los especialistas en Audición y Lenguaje y a los de Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Ciencias y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($d_{E.I.} = 1,534$; $d_{E.P.} = 1,757$; $d_{L.Extr.} = 2,195$; $d_{E.Fisc.} = 1,764$; $d_{Ciencias} = 1,529$; $d_{Otras} = 2,797$).

En función del cargo que tiene el docente en el centro, la magnitud del efecto obtenida en la dimensión Implicación familiar en la AMPA del centro, supera el valor establecido por Cohen en todos los pares Concretamente entre los profesores y profesoras que pertenecen al equipo directivo y los que no tienen cargo ($d = ,970$); los primeros y los que son tutores ($d = 1,030$); los del equipo directivo y los que son jefes de departamento ($d = 1,040$); y los primeros y los que son coordinadores de tramo ($d = 1,039$).

Respecto a la magnitud de las diferencias del fomento de la implicación de las familias en el Consejo Escolar por parte de los docentes, en la Tabla 33 se muestra la d de Cohen en los pares con diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 33.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión implicación en el CE entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Situación laboral	Contrato temporal / Contrato indefinido	,303
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,451
Experiencia en el centro	<5 / 5-10 años	,337
	<5 / 11-20 años	,506
Especialidad	AL / E. Infantil	1,318
	AL / E. Primaria	1,679
	AL / Ciencias	1,368

Variable	Categorías	<i>d</i> de Cohen
	AL / Lengua extranjera	2,155
	AL / E. Física	1,727
	AL / Otras EI_EP	2,471
	E. Musical / E. Primaria	,783
	E. Musical / Lengua extranjera	1,567
	E. Musical / E. Física	1,264
	E. Musical / Otras EI_EP	1,951
	PT / E. Primaria	,773
	PT / Lengua extranjera	,914
	PT / E. Física	,868
	PT / Otras EI_EP	1,278
Cargo que ocupa	Equipo directivo / Ninguno	1,116
	Equipo directivo / Tutor	1,126
	Equipo directivo / Jefe de departamento	1,135
	Equipo directivo / Coordinador tramo	1,241
Titulación académica	Doctorado / Grado-licenciatura	1,420
	Doctorado / Diplomatura	1,608
	Doctorado / Máster	1,311

Considerando el valor típico establecido por Cohen ($d \geq ,5$), en cuanto a la situación laboral de los docentes la magnitud del efecto no ha alcanzado el estándar ($d= ,303$), pero sí se llega por aproximación en función de la titularidad del centro ($d= ,451$). Teniendo en cuenta la experiencia docente en el centro, el valor típico se alcanza entre los docentes que llevan menos de 5 años y los que están entre 11 y 20 años en el centro ($d= ,506$); pero no lo hace entre los primeros y los que llevan entre 5 y 10 años en el centro ($d= ,337$).

El estándar del tamaño del efecto de Cohen se supera, en lo que respecta a la dimensión Implicación en el Consejo Escolar, en todos los pares en función de la especialidad de los docentes. Concretamente entre los profesores y profesoras especialistas en Audición y Lenguaje y los de Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Ciencias y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($d_{E.I.}= 1,318$; $d_{E.P.}= 1,679$; $d_{L.Extr.}= 2,155$; $d_{E.Fisc.}= 1,727$; $d_{Ciencias}= 1,368$; $d_{Otras}= 1,368$). También entre los docentes especialistas en Educación Musical y Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($d_{E.P.}= ,783$; $d_{L.Extr.}= 1,567$; $d_{E.Fisc.}= 1,264$; $d_{Otras}= 1,951$). Y también entre los que tienen

de especialidad Pedagogía terapéutica y Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física y otras especialidades de Educación Infantil y Primaria ($d_{E.P.} = ,773$; $d_{L.Extr.} = ,914$; $d_{E.Fisc.} = ,868$; $d_{Otras} = 1,278$).

En relación con el cargo del docente en la institución, también se ha superado el estándar establecido por Cohen en todos los pares que resultaron tener diferencias significativas. Concretamente, entre los docentes que pertenecen al equipo directivo y los que no tienen cargo ($d = 1,116$), los que son tutores ($d = 1,126$), los que son jefes de departamento ($d = 1,135$) y los que son coordinadores de tramo ($d = 1,241$).

Para finalizar, todos los pares correspondientes a la titulación docente en esta dimensión también han logrado rebasar el estándar de la magnitud del efecto. Esto es así al comparar los profesores y profesoras que tienen doctorado con los que tienen grado o licenciatura ($d = 1,420$); con los que tienen diplomatura ($d = 1,608$); y con los que tienen máster ($d = 1,311$).

6.2.11. Significación estadística de la facilitación docente para la participación de las familias en actividades comunitarias

En la Tabla 34 se pueden observar las diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas de esta dimensión. Únicamente existen estas diferencias teniendo en cuenta la titularidad del centro, donde el profesorado de los centros concertados fomenta más la participación de las familias en actividades comunitarias que los que están en centros de titularidad pública ($p = ,000$). En el resto de las variables, si bien se encuentran diferencias en la facilitación docente de esta dimensión, estas no llegan a ser estadísticamente significativas ni considerando el sexo ($p = ,181$), ni la edad ($p = ,157$), ni los años de experiencia ejerciendo la docencia ($p = ,151$), ni la situación laboral ($p = ,195$), ni la experiencia en la institución educativa actual ($p = ,669$), ni la etapa educativa en la que imparte ($p = ,472$), ni su especialidad ($p = ,346$), ni el cargo que ocupa en el centro ($p = ,081$), ni tampoco por la titulación académica que posee ($p = ,217$).

Tabla 34.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	120,67	3,01	1,131	,181

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
	Mujer	108,63	2,79	1,127	
Edad	20-30	133,71	3,22	1,190	,157
	31-40	111,67	2,84	1,144	
	41-50	100,17	2,64	1,057	
	51-60	119,17	2,96	1,072	
	>60	142,70	3,46	1,437	
Años de experiencia	<5	132,55	3,20	1,212	,151
	5-10	112,94	2,86	1,089	
	11-20	102,00	2,66	1,110	
	21-30	118,83	2,98	1,155	
	>30	90,60	2,49	,511	
Situación laboral	Contrato temporal	121,54	3,01	1,204	,195
	Contrato indefinido	109,30	2,79	1,094	
Titularidad del centro	Pública	107,18	2,76	1,119	,000
	Concertada	152,36	3,55	,968	
Experiencia en el centro	<5	113,80	2,88	1,188	,669
	5-10	116,54	2,91	1,077	
	11-20	103,76	2,70	1,095	
	21-30	122,50	3,06	1,049	
	>30	46,00	1,71	.	
Etapa educativa	E. Infantil	101,95	2,69	1,309	,472
	E. Primaria	116,83	2,92	1,097	
	Ambas IP	107,00	2,75	1,176	
	ESO	127,85	3,12	1,191	
	Bachillerato	46,00	1,71	.	
	Ambas EB	99,98	2,63	,989	
	Otra	126,00	3,05	,856	
Especialidad	E. Infantil	105,06	2,75	1,293	,346
	E. Primaria	114,51	2,88	1,091	
	Lengua extranjera	116,12	2,91	1,128	
	E. Física	134,86	3,26	1,233	
	E. Musical	68,10	2,09	,940	
	PT	90,92	2,46	1,108	
	AL	113,58	2,81	,611	
	Otras EI_EP	159,17	3,64	,955	
Ciencias	111,97	2,84	1,116		

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Cargo que ocupa	Ninguno	128,49	3,13	1,145	,081
	Tutor	112,27	2,85	1,125	
	Coordinador tramo/programas	94,08	2,52	1,071	
	Equipo directivo	103,12	2,70	1,031	
	Jefe de departamento	89,03	2,44	1,101	
	Orientador	27,50	1,43	.	
Titulación académica	Diplomatura	121,06	3,00	1,062	,217
	Grado-licenciatura	104,36	2,71	1,144	
	Máster	118,65	2,98	1,320	
	Doctorado	83,40	2,34	1,150	

6.2.12. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias

En la dimensión relacionada con el fomento docente de la participación de las familias en las actividades comunitarias, el cálculo del tamaño del efecto en la variable que resultó tener diferencias estadísticamente significativas se presenta en la Tabla 35. Este refleja que, con respecto a la titularidad del centro se supera el valor estándar de la d de Cohen ($d= ,755$).

Tabla 35.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión actividades comunitarias entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,755

6.2.13. Significación estadística de la facilitación docente para la Formación de las familias y del profesorado

Continuando con la siguiente dimensión, en la Tabla 36 se presentan los resultados obtenidos de las diferencias estadísticamente significativas existentes en cuanto a la facilitación docente de la formación de las familias en función de las variables sociodemográficas consideradas. Las diferencias encontradas únicamente son significativas a nivel estadístico en relación con la titularidad del centro, siendo los docentes de centros concertados los que más fomentan la formación de las familias

($p = ,002$). En el resto de las variables sociodemográficas, aunque existen diferencias, estas no llegan a ser estadísticamente significativas. Es el caso del sexo del docente ($p = ,780$), de la edad ($p = ,310$), de los años de experiencia en la profesión ($p = ,261$), de la situación laboral ($p = ,516$), de los años de experiencia en esa institución educativa ($p = ,264$), de la etapa educativa donde imparte docencia ($p = ,057$), la especialidad educativa ($p = ,072$), del cargo que ocupa en el centro ($p = ,065$) y la titulación académica ($p = ,105$).

Tabla 36.

Diferencias significativas en la facilitación docente para la formación familiar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	115,45	3,73	1,084	,585
	Mujer	111,10	3,70	,984	
Edad	20-30	132,71	4,02	,900	,241
	31-40	113,99	3,73	,972	
	41-50	105,85	3,62	1,041	
	51-60	101,72	3,48	1,150	
	>60	144,10	4,11	1,085	
Años de experiencia	<5	125,68	3,88	,992	,437
	5-10	107,85	3,66	,949	
	11-20	108,24	3,65	1,013	
	21-30	121,29	3,77	1,170	
	>30	86,70	3,46	,865	
Situación laboral	Contrato temporal	117,18	3,79	,971	,524
	Contrato indefinido	111,19	3,67	1,035	
Titularidad del centro	Pública	107,72	3,62	1,033	,002
	Concertada	148,67	4,29	,643	
Experiencia en el centro	<5	105,09	3,56	1,111	,250
	5-10	120,33	3,84	,892	
	11-20	121,88	3,87	,900	
	21-30	123,61	3,94	,917	
	>30	24,50	2,29	.	
Etapa educativa	E. Infantil	115,45	3,71	1,064	,083
	E. Primaria	122,23	3,86	,903	
	Ambas IP	104,67	3,63	1,025	
	ESO	118,85	3,80	1,072	
	Bachillerato	24,50	2,29	.	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	<i>p</i>
	Ambas EB	89,95	3,36	1,070	
	Otra	68,83	2,81	1,396	
Especialidad	E. Infantil	116,77	3,72	1,081	
	E. Primaria	129,18	3,95	,944	
	Lengua extranjera	104,88	3,70	,738	
	E. Física	128,25	3,93	,886	
	E. Musical	51,40	2,63	1,058	,093
	PT	107,42	3,67	1,100	
	AL	109,42	3,74	,845	
	Otras EI_EP	128,58	4,05	,786	
Cargo que ocupa	Ciencias	97,09	3,42	1,176	
	Ninguno	113,78	3,76	,952	
	Tutor	115,67	3,73	1,039	
	Coordinador tramo/programas	98,08	3,47	1,076	,065
	Equipo directivo	139,79	4,11	,852	
	Jefe de departamento	76,84	3,12	1,077	
Titulación académica	Orientador	106,00	3,86	.	
	Diplomatura	119,72	3,84	,894	
	Grado-licenciatura	112,01	3,65	1,137	,146
	Máster	97,87	3,50	1,017	
	Doctorado	62,80	3,11	,658	

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas existentes según lo que consideran los docentes sobre su formación relativa a la participación familiar en función de las variables sociodemográficas consideradas, en la Tabla 37 se presentan los resultados obtenidos. Las diferencias encontradas, al igual que en el caso anterior, solo son significativas a nivel estadístico contemplando la titularidad del centro, puesto que, los docentes de centros concertados son los que mejor percepción tienen sobre su interés en la formación para mejorar la participación familiar ($p= ,001$). Las otras variables sociodemográficas presentan algunas diferencias que no son significativas a nivel estadístico. Esto ocurre considerando la variable del sexo del docente ($p= ,549$), de la edad ($p= ,273$), de los años de experiencia en la profesión ($p= ,130$), de la situación laboral ($p= ,545$), de los años de experiencia en esa institución educativa ($p= ,346$), de la

etapa educativa donde imparte docencia ($p= ,185$), la especialidad educativa ($p= ,194$), del cargo que ocupa en el centro ($p= ,315$) y la titulación académica ($p= ,099$).

Tabla 37.

Diferencias significativas en la percepción sobre formación docente en participación familiar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
Sexo	Hombre	109,26	3,26	1,085	,549
	Mujer	114,03	3,30	,895	
Edad	20-30	137,79	3,67	,801	,273
	31-40	110,01	3,24	,984	
	41-50	111,22	3,27	,890	
	51-60	107,17	3,20	1,047	
	>60	92,30	3,00	1,333	
Años de experiencia	<5	125,81	3,51	,861	,130
	5-10	113,79	3,27	,930	
	11-20	106,48	3,18	,908	
	21-30	119,86	3,43	1,137	
	>30	53,00	2,40	,796	
Situación laboral	Contrato temporal	116,97	3,37	,873	,545
	Contrato indefinido	111,28	3,25	,994	
Titularidad del centro	Pública	107,45	3,21	,952	,001
	Concertada	150,52	3,84	,824	
Experiencia en el centro	<5	110,18	3,24	,987	,346
	5-10	119,96	3,40	,756	
	11-20	107,76	3,22	,977	
	21-30	127,07	3,52	1,332	
	>30	8,00	1,33	.	
Etapa educativa	E. Infantil	119,31	3,35	1,145	,185
	E. Primaria	117,92	3,37	,888	
	Ambas IP	115,88	3,35	1,035	
	ESO	118,16	3,40	,800	
	Bachillerato	8,00	1,33	.	
	Ambas EB	93,18	2,96	1,031	
	Otra	73,83	2,78	,689	
Especialidad	E. Infantil	122,90	3,42	1,102	,194
	E. Primaria	121,48	3,41	,943	

Variable	Categoría	Rango promedio	\bar{X}	σ	p
	Lengua extranjera	122,97	3,43	,734	
	E. Física	116,64	3,38	1,061	
	E. Musical	85,00	2,93	,723	
	PT	92,25	3,00	1,189	
	AL	105,75	3,28	,998	
	Otras EL_EP	145,50	3,78	,689	
	Ciencias	93,59	2,99	,933	
Cargo que ocupa	Ninguno	118,51	3,38	,965	,315
	Tutor	112,09	3,28	,970	
	Coordinador tramo/programas	107,23	3,18	1,015	
	Equipo directivo	129,62	3,52	,886	
	Jefe de departamento	86,13	2,86	,870	
	Orientador	62,00	2,67	.	
Titulación académica	Diplomatura	123,71	3,45	,907	,099
	Grado-licenciatura	103,26	3,15	1,028	
	Máster	112,07	3,26	,858	
	Doctorado	79,90	2,87	,650	

6.2.14. Tamaño del efecto en la facilitación docente para la formación familiar y del profesorado

Respecto al tamaño del efecto, en el par que ha resultado con diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de fomento de la formación de las familias, se ha hallado el valor del estadístico d de Cohen indicado en la Tabla 38. En ella se observa que, en función de la titularidad del centro, se ha superado el estándar establecido por Cohen ($d= ,779$).

Tabla 38.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión Formación de familias entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,779

El cálculo de la magnitud del efecto relacionado con la formación docente se presenta en la Tabla 39. En dicha tabla se muestra la variable titularidad de centro que ha resultado con diferencias estadísticamente significativas y que supera el valor típico marcado por Cohen ($d = ,709$).

Tabla 39.

Valores del tamaño del efecto en la dimensión Formación docente entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística

Variable	Categorías	d de Cohen
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,709

6.2.15. Significación estadística en la intención de formación docente en cuanto al fomento de la participación familiar en el proceso educativo de los hijos

Para finalizar, en la Tabla 40 se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la intención que tienen los docentes para formarse sobre participación familiar, contemplando diferencias estadísticamente significativas en función de algunas de las variables sociodemográficas contempladas en la investigación. Estas diferencias se dan en función de los años de experiencia que tenga el docente ($p = ,043$), de forma que, los que tienen más de 30 años de experiencia están menos interesados en formarse en este ámbito que los que tienen entre 5 y 10 años ($p = ,041$) y los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia ($p = ,016$). En cuanto a la titularidad del centro, los docentes que ejercen en centros concertados tienen más interés en asistir a formación para mejorar la participación de las familias que los de centros públicos ($p = ,021$). Por último, dependiendo de la etapa educativa en la que el profesorado imparte su docencia, también existen diferencias estadísticamente significativas ($p = ,035$). Concretamente, los docentes que dan clase en la etapa de Educación Primaria están más interesados en asistir a esta formación que los de Bachillerato ($p = ,023$) y que los que imparten a la vez en ESO y en Bachillerato simultáneamente ($p = ,024$); asimismo, los profesores y profesoras que imparten en la ESO están más interesados en recibir formación que los de Bachillerato ($p = ,002$) y que los que imparten a la vez en ESO y en Bachillerato ($p = ,004$).

Contemplando el resto de las variables sociodemográficas, aunque se aprecian diferencias en cuanto a la intención que tienen de asistir a formación para mejorar la participación de las familias en la educación de sus hijos, estas no llegan a ser estadísticamente

significativas. Este es el caso de las variables: sexo ($p= ,634$), edad ($p= ,458$), situación laboral ($p= ,450$), años de experiencia en el centro ($p= ,179$), especialidad educativa ($p= ,752$), cargo que ocupa ($p= ,097$) y titulación académica ($p= ,231$).

Tabla 40.

Diferencias significativas en la intención de formación docente en participación familiar, en función de variables sociodemográficas

Variable	Categoría	%		Rango promedio	\bar{X}	σ	p
		Sí	No				
Sexo	Hombre	77,9	21,1	114,06	1,21	,411	,634
	Mujer	81,6	18,4	111,04	1,18	,389	
Edad	20-30	89,3	10,7	103,00	1,11	,315	,458
	31-40	83,5	16,5	109,47	1,16	,373	
	41-50	47,2	25,8	119,90	1,26	,441	
	51-60	78,1	21,9	115,50	1,22	,420	
	>60	80,0	20,0	113,40	1,20	,447	
Años de experiencia	<5	97,4	2,6	93,87	1,03	,160	,043
	5-10	75,0	25,0	119,00	1,25	,437	
	11-20	78,8	21,3	114,80	1,21	,412	
	21-30	80,0	20,0	113,40	1,20	,405	
	>30	60,0	40,0	135,80	1,40	,548	
Situación laboral	Contrato temporal	83,8	16,2	109,12	1,16	,371	,450
	Contrato indefinido	79,5	20,5	113,97	1,21	,405	
Titularidad del centro	Pública	78,5	21,5	115,12	1,22	,412	,021
	Concertada	96,6	3,4	94,86	1,03	,186	
Experiencia en el centro	<5	97,6	20,4	113,81	1,20	,405	,179
	5-10	82,0	18,0	111,20	1,18	,388	
	11-20	87,5	12,5	105,00	1,13	,335	
	21-30	71,4	28,6	123,00	1,29	,469	
	>30	0	100	203,00	2,00	.	
Etapas educativas	E. Infantil	81,3	81,8	112,00	1,19	,397	,035
	E. Primaria	82,7	17,3	110,38	1,17	,380	
	Ambas IP	80,0	20,0	113,40	1,20	,410	
	ESO	93,5	6,5	98,23	1,06	,250	
	Bachillerato	0	100	203,00	2,00	.	
	Ambas EB	63,3	36,7	132,07	1,37	,490	
	Otra	83,3	16,7	109,67	1,17	,408	
Especialidad	E. Infantil	83,9	16,1	109,06	1,16	,374	,752

Variable	Categoría	%		Rango promedio	\bar{X}	σ	p
		Sí	No				
	E. Primaria	84,8	15,2	107,97	1,15	,361	
	Lengua extranjera	84,4	15,2	108,50	1,16	,369	
	E. Física	85,7	14,3	107,00	1,14	,363	
	E. Musical	60,0	40,0	135,80	1,40	,548	
	PT	75,0	25,0	119,00	1,25	,452	
	AL	83,3	16,7	109,67	1,17	,408	
	Otras EI_EP	83,3	16,7	109,67	1,17	,408	
	Ciencias	73,1	26,9	121,15	1,27	,448	
	Ninguno	85,3	14,7	107,47	1,15	,357	
	Tutor	76,5	23,5	117,35	1,24	,426	
	Coordinador tramo/programas	76,9	23,1	116,85	1,23	,439	
Cargo que ocupa	Equipo directivo	100	0	91,00	1,00	,000	,097
	Jefe de departamento	68,4	31,6	126,37	1,32	,478	
	Orientador	100	0	91,00	1,00	.	
	Diplomatura	85,3	14,7	107,47	1,15	,356	
	Grado-licenciatura	74,5	25,5	119,60	1,26	,438	
Titulación académica	Máster	87,0	13,0	105,61	1,13	,344	,231
	Doctorado	80,0	20,0	113,40	1,20	,447	

6.2.16. Tamaño del efecto en la intención docente para la formación

En la Tabla 41 se muestra el cálculo del tamaño del efecto de los pares que han obtenido diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la intención docente para la formación, en función de las variables sociodemográficas correspondientes.

Tabla 41.

Valores del tamaño del efecto en la intención docente de formación entre los pares de categorías de variables sociodemográficas con significación estadística.

Variable	Categorías	d de Cohen
Años de experiencia	<5 / 21-30 años	,552
	5-10 / 21-30 años	,669
	5-10 / >30 años	,303
Titularidad del centro	Pública / Concertada	,594

Variable	Categorías	<i>d</i> de Cohen
Etapa educativa	E. Primaria / Bachillerato	3,089
	E. Primaria / Ambas EB	,456
	ESO / Bachillerato	5,317
	ESO / Ambas EB	,797

El cálculo de la magnitud del efecto en función de los años de experiencia ha superado el estándar establecido por Cohen entre los docentes que tienen entre 21 y 30 años de experiencia y los que tienen menos de 5 años ($d= ,552$); también entre los primeros y los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia ($d= ,669$). Sin embargo, no se ha superado el estándar entre los que tienen de experiencia entre 5 y 10 años y los que tienen más de 30 años ($d= ,303$). En función de la titularidad del centro sí se ha superado el valor típico entre centro público y concertado ($d= ,594$). Y, para finalizar, en función de la etapa educativa, se ha superado el estándar en todos los pares que resultaron tener diferencias estadísticamente significativas, esto es entre los docentes que imparten en Educación Primaria y los que imparten en Bachillerato ($d= 3,089$); entre los primeros los que dan clase en ESO y Bachillerato a la vez ($d= ,456$); entre los docentes que ejercen en la ESO y los que solo lo hacen en Bachillerato ($d= 5,317$); y entre los primeros y los que lo hacen en ESO y Bachillerato simultáneamente ($d= ,797$).

6.3. Comparar los resultados hallados en la evaluación de necesidades en una realidad socioeducativa española con los obtenidos en un contexto colombiano

Para responder al tercer objetivo de la investigación, a continuación, se muestran los resultados obtenidos en la Fase 4 de la misma, la cual consiste en la Evaluación de Necesidades sobre facilitación docente de la participación familiar en la ciudad de Manizales (Colombia) y en la comparativa entre el contexto de Torre Pacheco y dicha ciudad. Para ello, se presentan dichos resultados contemplando las distintas dimensiones de fomento de la participación familiar establecidas en este estudio, de forma similar a la que se siguió en el Objetivo 1 con los datos de Torre Pacheco. En cada dimensión, inicialmente se indican los estadísticos descriptivos, mostrando el máximo, el mínimo, la media, la desviación típica y la mediana, tanto a nivel global como de cada uno de los ítems y, a continuación, se señala la opinión del profesorado acerca del grado con que la institución educativa fomenta la participación de las familias. Posteriormente, se

comparan ambos contextos para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

6.3.1. Facilitación docente de la comunicación de las familias con el centro

Respecto a esta primera dimensión, la Tabla 42 muestra que, globalmente, el profesorado de Manizales promueve bastante la comunicación entre las familias del alumnado y el centro educativo ($\bar{X}_{\text{Global}}=4,10$). En dicha tabla se puede ver que todas las preguntas han sido bien valoradas, destacando los siguientes aspectos: los docentes potencian entre bastante y mucho que las familias acudan a las reuniones grupales ($\bar{X}_{\text{P5}}= 4,62$); en este mismo grado, comunican a las familias la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita ($\bar{X}_{\text{P3}}= 4,58$); así como también procuran que estén informadas del método de enseñanza, evaluación y normas de clase ($\bar{X}_{\text{P2}}= 4,42$). Por el contrario, los ítems menos valorados tienen relación con que el profesorado fomenta entre algo y bastante el que las familias se comuniquen con el resto del grupo-clase ($\bar{X}_{\text{P10}}= 3,31$); aconseja con dicha intensidad a las familias para que nombren entre ellas a un representante del grupo-clase que sea un nexo con el tutor ($\bar{X}_{\text{P11}}= 3,69$); así como también las orienta en el mismo grado para que se reúnan con personas del equipo directivo del centro ($\bar{X}_{\text{P8}}= 3,71$).

Según los docentes colombianos, es entre bastante y mucho lo que el centro facilita en general la comunicación con los padres y madres del alumnado ($\bar{X}_{\text{P12}}= 4,57$).

Tabla 42.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la comunicación familiar con el centro educativo

Dimensión comunicación					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P1	2	5	4,37	,725	4
P2	2	5	4,42	,701	5
P3	2	5	4,58	,627	5
P4	1	5	4,03	,924	4
P5	2	5	4,62	,605	5
P6	1	5	4,26	,951	5
P7	1	5	3,93	1,012	4
P8	1	5	3,71	1,073	4

Dimensión comunicación					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P9	1	5	4,12	,933	4
P10	1	5	3,31	1,231	3
P11	1	5	3,69	1,359	4
Global	2	5	4,10	,626	4,18
P12	2	5	4,57	,664	5

Al comparar cómo facilitan los docentes de Torre Pacheco y Manizales (Tabla 43) la comunicación familiar con el centro, resulta que, a nivel global, existen diferencias estadísticamente significativas ($p = ,000$), siendo el profesorado de Manizales el que más facilita esta dimensión ($\bar{X} = 4,10$) frente al de Torre Pacheco ($\bar{X} = 3,92$). Aunque esta diferencia resulta estadísticamente significativa, el resultado obtenido de la magnitud del efecto en la d de Cohen ($d = ,287$) no alcanza el valor típico señalado por el autor (Cohen, 1988).

Tabla 43.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión comunicación

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	d de Cohen
Torre Pacheco	3,92	,630	349,81	,000	,287
Manizales	4,10	,626	416,36		

6.3.2. Facilitación docente de la participación de las familias en actividades del centro

En cuanto a esta dimensión, la Tabla 44 indica que, a nivel global el profesorado de Manizales percibe que favorece la asistencia de los padres y madres a las actividades organizadas por el centro ($\bar{X}_{\text{Global}} = 3,09$). Concretamente, estos docentes facilitan que las familias asistan y colaboren en las actividades culturales ($\bar{X}_{\text{P14}} = 3,43$) y en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{\text{P21}} = 3,43$). También fomentan la asistencia de las familias a las comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{\text{P19}} = 3,22$). Por el contrario, no superan el estándar de la escala algunos ítems al considerar los docentes que solo facilitan que las familias conozcan los talleres que ocurren dentro del aula ($\bar{X}_{\text{P13}} = 2,70$), las actividades y servicios que ofrece el centro ($\bar{X}_{\text{P18}} = 2,73$), las

actividades deportivas que se realizan ($\bar{X}_{p15}= 2,97$) y las salidas a museos, monumentos y excursiones ($\bar{X}_{p17}= 2,98$), pero sin llegar a fomentar la asistencia a dichas actividades.

Respecto a la facilitación del centro para que las familias puedan participar en las actividades organizadas por el mismo, los docentes opinan que en general el grado de dicha facilitación es hasta la colaboración ($\bar{X}_{p22}= 3,94$).

Tabla 44.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades del centro

Dimensión participación en las actividades del centro					
Ítem	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P13	1	5	2,70	1,392	3
P14	1	5	3,43	1,164	4
P15	1	5	2,97	1,303	3
P16	1	5	3,19	1,358	3
P17	1	5	2,98	1,319	3
P18	1	5	2,73	1,289	2
P19	1	5	3,22	1,247	3
P20	1	5	3,06	1,461	3
P21	1	5	3,43	1,217	4
Global	1	5	3,09	,965	3,11
P22	1	5	3,94	,890	4

Al comparar el fomento de la participación de las familias en las actividades del centro, contemplando las posibles diferencias entre las dos ciudades, en la Tabla 45 se aprecia que los docentes de Torre Pacheco ($\bar{X} = 3,55$) potencian significativamente más esta dimensión ($p= ,000$) que los de Manizales ($\bar{X} = 3,09$). Asimismo, tras analizar la d de Cohen ($d= ,502$) resulta que la magnitud del efecto alcanza el estándar típico establecido por el autor ($d \geq ,5$).

Tabla 45.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión participación de las familias en las actividades del centro

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	d de Cohen
Torre Pacheco	3,55	,866	470,39	,000	,502
Manizales	3,09	,965	363,61		

6.3.3. Facilitación docente del sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo

El sentimiento de pertenencia es bastante fomentado por parte del profesorado de Manizales a nivel global ($\bar{X}_{\text{Global}}= 4,49$), tal y como se muestra en la Tabla 46. Aunque todos los ítems de esta dimensión superan el valor estándar de la escala, el aspecto que menos se facilita es potenciar en las familias que cuando un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, lo sientan como propio ($\bar{X}_{\text{P25}}= 4,11$). Por el contrario, los docentes están entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en que hacen todo lo posible para que las familias se sientan satisfechas con la educación que recibe el alumnado ($\bar{X}_{\text{P30}}= 4,64$), también en que hablan con las familias para que confíen en la labor educativa que se desempeña con sus hijos y apoyen las decisiones tomadas por el profesorado ($\bar{X}_{\text{P26}}= 4,63$) y en que promueven que las familias se sientan acogidas e integradas por la comunidad educativa desde el inicio de la escolaridad de sus hijos ($\bar{X}_{\text{P29}}= 4,56$).

Además de lo anterior, el profesorado colombiano afirma estar entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en que el centro facilita a nivel global que las familias se sientan vinculadas a él ($\bar{X}_{\text{P33}}= 4,53$).

Tabla 46.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para el sentimiento de pertenencia de las familias con la institución educativa

Sentimiento de pertenencia					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P23	1	5	4,51	,756	5
P24	1	5	4,53	,747	5
P25	1	5	4,11	,905	4
P26	1	5	4,63	,729	5
P27	1	5	4,46	,798	5
P28	1	5	4,38	,779	4
P29	1	5	4,56	,716	5
P30	1	5	4,64	,678	5
P31	1	5	4,52	,718	5
P32	1	5	4,53	,752	5
Global	1	5	4,49	,628	4,60

Sentimiento de pertenencia					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P33	1	5	4,53	,721	5

En cuanto a la comparación entre ciudades, atendiendo al fomento del sentimiento de pertenencia por parte de los docentes colombianos, en la Tabla 47 se muestra que en Manizales ($\bar{X} = 4,49$) se potencia significativamente más ($p = ,000$) que en Torre Pacheco ($\bar{X} = 4,19$) este tipo de sentimiento. Por aproximación, se puede afirmar que, en este caso, la magnitud del efecto aportada por la d de Cohen ($d = ,480$) alcanzó el estándar determinado por el autor.

Tabla 47.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de sentimiento de pertenencia

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	d de Cohen
Torre Pacheco	4,19	,623	297,44	,000	,480
Manizales	4,49	,628	435,81		

6.3.4. Facilitación docente para la implicación desde el hogar de las familias en la educación de los hijos

Continuando con la dimensión de implicación desde el hogar (Tabla 48), los docentes colombianos perciben que la fomentan bastante a nivel global ($\bar{X}_{\text{Global}} = 4,34$). Únicamente consideran que facilitan entre algo y bastante que las familias asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, concierto, exposiciones, etc. ($\bar{X}_{\text{P46}} = 3,65$). El resto de los aspectos son promovidos entre bastante y mucho por el profesorado, destacando su facilitación para que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa ($\bar{X}_{\text{P37}} = 4,53$), para que vigilen el uso responsable de ordenadores, móviles, etc. ($\bar{X}_{\text{P44}} = 4,53$) y para que sean conscientes de la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos ($\bar{X}_{\text{P38}} = 4,51$).

En referencia a la asiduidad con la que el centro facilita generalmente la implicación de los padres y madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, los

docentes de Manizales consideran que la institución lo hace entre frecuentemente y siempre ($\bar{X}_{p48} = 4,46$).

Tabla 48.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos

Implicación desde el hogar					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P34	1	5	4,21	,780	4
P35	1	5	4,37	,730	4
P36	1	5	4,44	,721	5
P37	1	5	4,53	,629	5
P38	1	5	4,51	,668	5
P39	1	5	4,38	,769	5
P40	2	5	4,47	,670	5
P41	1	5	4,45	,759	5
P42	1	5	4,24	,839	4
P43	1	5	4,47	,694	5
P44	1	5	4,53	,707	5
P45	1	5	4,21	,900	4
P46	1	5	3,65	1,074	4
P47	1	5	4,32	,801	4
Global	2	5	4,34	,548	4,43
P48	2	5	4,46	,708	5

Como era de esperar, la Tabla 49 indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p = ,929$) entre Torre Pacheco ($\bar{X} = 4,32$) y Manizales ($\bar{X} = 4,34$), por lo que en ambos lugares se fomenta la implicación familiar desde el hogar en la educación de los hijos e hijas de forma similar.

Tabla 49.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de la implicación desde el hogar

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p
Torre Pacheco	4,32	,600	395,65	,929
Manizales	4,34	,548	394,04	

6.3.5. Facilitación docente de la implicación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y en el Consejo Escolar (CE)

Esta dimensión se va a interpretar, al igual que se hizo con los datos de Torre Pacheco, es decir, diferenciando por un lado la facilitación docente de la implicación de las familias en la AMPA y por otro en el CE.

Comenzando por la AMPA en la Tabla 50, a nivel global, el profesorado percibe que fomenta entre algo y bastante que las familias se impliquen en dicha asociación ($\bar{X}_{\text{Global}}= 3,43$). En esta dimensión, los docentes señalan que lo que llevan a cabo bastante es promover que las familias asistan a las asambleas generales o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{\text{P55}}= 3,95$), y entre algo y bastante que las familias sepan qué es esta asociación ($\bar{X}_{\text{P49}}= 3,77$), así como orientarlas con esta intensidad para que formen parte de la Junta Directiva de la AMPA del centro ($\bar{X}_{\text{P58}}= 3,75$). Contrariamente, fomentan poco que las familias consulten información sobre la AMPA a través de la web, redes sociales, etc. ($\bar{X}_{\text{P54}}= 2,83$) y afirman que hablan algo con miembros de la AMPA para que sea una comunidad que acoja a todas las familias del alumnado ($\bar{X}_{\text{P59}}= 3,04$). Con esta intensidad, los profesores y profesoras de Manizales les hacen saber a las familias la importancia que tiene que la asociación represente los intereses de todas ellas ($\bar{X}_{\text{P60}}= 3,22$), fomentando también algo que las familias conozcan a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA ($\bar{X}_{\text{P51}}= 3,21$).

Según el profesorado de Manizales, el centro facilita bastante la participación de los padres y madres del alumnado en la AMPA de la institución educativa ($\bar{X}_{\text{P61}}= 3,99$).

Tabla 50.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en la AMPA

Implicación en la AMPA					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P49	1	5	3,77	1,118	4
P50	1	5	3,49	1,152	4
P51	1	5	3,21	1,242	3
P52	1	5	3,48	1,195	4
P54	1	5	2,83	1,342	3

Implicación en la AMPA					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P55	1	5	3,95	1,151	4
P57	1	5	3,58	1,179	4
P58	1	5	3,75	1,197	4
P59	1	5	3,04	1,260	3
P60	1	5	3,22	1,323	3
Global	1	5	3,43	1,004	3,60
P61	1	5	3,99	1,116	4

En cuanto a cómo fomentan los profesores y profesoras en cada una de las ciudades que las familias se impliquen en las AMPA de las instituciones educativas, en la Tabla 51 se percibe que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas ($p = ,039$), siendo Manizales ($\bar{X} = 3,43$) la que potencia más esta dimensión, frente a Torre Pacheco ($\bar{X} = 3,26$). No obstante, la magnitud del efecto resultante en la d de Cohen ($d = ,162$) no supera el estándar establecido por el autor.

Tabla 51.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión facilitación docente para la Implicación familiar en la AMPA

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	d de Cohen
Torre Pacheco	3,26	1,093	359,65	,039	,162
Manizales	3,43	1,004	396,10		

Continuando con el Consejo Escolar de la institución educativa (Tabla 52), los docentes colombianos facilitan entre algo y bastante la implicación de las familias en este órgano colegiado a nivel global ($\bar{X}_{\text{Global}} = 3,47$). Con este grado, animan a padres y madres a presentarse como representantes de las familias en las elecciones del Consejo Escolar ($\bar{X}_{\text{P70}} = 3,74$), lo mismo ocurre con el hecho de promover que las familias sepan qué es el Consejo Escolar del centro ($\bar{X}_{\text{P62}} = 3,62$) y con que las familias participen en las elecciones al Consejo Escolar del centro ($\bar{X}_{\text{P69}} = 3,52$). Solo fomentan algo que las familias se informen de las candidaturas de los padres y madres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar ($\bar{X}_{\text{P68}} = 3,3$), orientan a las familias para que se informen del calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar ($\bar{X}_{\text{P67}} = 3,36$), las invitan a

que se informen sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar ($\bar{X}_{P66} = 3,37$) y potencian que conozcan a los representantes de las familias del Consejo Escolar ($\bar{X}_{P65} = 3,37$).

A nivel del centro, el profesorado de Manizales considera que éste facilita bastante la implicación de las familias en el Consejo Escolar ($\bar{X}_{P71} = 3,94$).

Tabla 52.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la Implicación familiar en el Consejo Escolar

Implicación en el CE					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P62	1	5	3,62	1,161	4
P63	1	5	3,45	1,186	4
P64	1	5	3,48	1,183	4
P65	1	5	3,37	1,188	4
P66	1	5	3,37	1,21	4
P67	1	5	3,36	1,22	4
P68	1	5	3,3	1,235	4
P69	1	5	3,52	1,231	4
P70	1	5	3,74	1,192	4
Global	1	5	3,47	1,055	3,67
P71	1	5	3,94	1,106	4

Atendiendo ahora a cómo las dos ciudades fomentan la implicación familiar en el Consejo Escolar del centro, en la Tabla 53 se muestra que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas ($p = ,000$), más concretamente, Manizales ($\bar{X} = 3,47$) fomenta más esta dimensión que Torre Pacheco ($\bar{X} = 3,05$). Sin embargo, la magnitud del efecto resultante en la d de Cohen ($d = ,371$) no alcanza el estándar tipificado.

Tabla 53.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión Implicación familiar en el Consejo Escolar

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	d de Cohen
Torre Pacheco	3,05	1,202	328,13	,000	,371
Manizales	3,47	1,055	407,71		

6.3.6. Facilitación docente para la participación de las familias en actividades comunitarias

En cuanto a la dimensión que hace referencia a la participación de las familias en actividades comunitarias, en la Tabla 54 se muestra que los docentes colombianos perciben que, a nivel global, solo fomentan hasta el conocimiento de estas ($\bar{X}_{\text{Global}}=2,61$), sin llegar a que los padres y madres se impliquen más, por lo que dicha dimensión no supera el estándar de la escala. De esta forma, por aproximación, el profesorado únicamente ayuda a que las familias conozcan las actividades de recolección ($\bar{X}_{P72}=2,91$), las actividades ecológicas ($\bar{X}_{P73}=2,91$) y las actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables ($\bar{X}_{P78}=2,77$).

A nivel de centro, los docentes de Manizales consideran que, el centro facilita que las familias se encuentren entre los grados de asistencia y colaboración en lo que respecta a las actividades de participación comunitaria que organiza la institución educativa ($\bar{X}_{P79}=3,43$).

Tabla 54.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias

Participación comunitaria					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P72	1	5	2,91	1,435	3
P73	1	5	2,91	1,408	3
P74	1	5	2,31	1,382	2
P75	1	5	2,51	1,443	2
P76	1	5	2,34	1,410	2
P77	1	5	2,51	1,438	2
P78	1	5	2,77	1,423	3
Global	1	5	2,61	1,184	2,29
P79	1	5	3,43	1,075	3

En el caso de la dimensión facilitación docente para la participación familiar en actividades comunitarias, en la Tabla 55 se observa que Torre Pacheco ($\bar{X}=2,86$) fomenta dicha participación significativamente más ($p=,004$) que Manizales ($\bar{X}=2,61$),

aunque el valor obtenido en la d de Cohen ($d= ,216$) indica que la magnitud del efecto no alcanza el valor típico determinado por el autor.

Tabla 55.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión participación en actividades comunitarias

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	d de Cohen
Torre Pacheco	2,86	1,130	426,51	,004	,216
Manizales	2,61	1,184	375,90		

6.3.7. Facilitación docente de la Formación de las familias y del profesorado

Por último, en la Tabla 56 se observa que los docentes colombianos perciben que, a nivel global, facilitan bastante la formación de las familias ($\bar{X}_{Global}= 4,04$). Más concretamente, con dicha intensidad procuran animar a las familias para que asistan a las actividades de formación que organiza el centro para ellas ($\bar{X}_{P81}= 4,27$), e igualmente las sensibilizan de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos ($\bar{X}_{P84}= 4,27$). En menor medida, aunque también lo hacen bastante, fomentan que padres y madres participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellos ($\bar{X}_{P82}= 4,14$) y que se impliquen en la gestión de dichas actividades ($\bar{X}_{P83}= 4,00$).

En general, los docentes entienden que el centro facilita bastante la participación en las actividades formativas destinadas a las familias ($\bar{X}_{P87}= 4,27$).

En relación con la formación del docente en cuanto al fomento de la participación de las familias en la educación de sus hijos, los profesores y profesoras de Manizales consideran que han participado algo en actividades de formación para el profesorado relacionadas con la participación familiar ($\bar{X}_{P89}= 3,38$); piensan que están entre algo y bastante informados de las actividades formativas para docentes, en materia de participación familiar, que organizan distintas instituciones educativas (CPR, Universidad, entidades privadas, etc.) ($\bar{X}_{P88}= 3,71$); y también que necesitan bastante formación para poder facilitar mejor la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos ($\bar{X}_{P90}= 3,80$).

Tabla 56.

Estadísticos descriptivos sobre la facilitación docente para la formación de las familias. Formación del profesorado

Formación familiar y docente					
Ítems	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	Mediana
P80	1	5	4,18	,915	4
P81	1	5	4,27	,855	4
P82	1	5	4,14	,961	4
P83	1	5	4,00	1,024	4
P84	1	5	4,27	,848	4
P85	1	5	4,18	,908	4
P86	1	5	4,22	,851	4
P88	1	5	3,71	1,194	4
P89	1	5	3,38	1,383	4
P90	1	5	3,80	1,171	4
Global	1	5	4,04	,733	4,10
P87	1	5	4,27	,881	4

Respecto a cómo los docentes de las dos ciudades potencian la formación familiar, en la Tabla 57 se presentan los resultados donde se aprecia que el profesorado de Manizales ($\bar{X} = 4,17$) fomenta significativamente más ($p = ,000$) esta dimensión que los docentes de Torre Pacheco ($\bar{X} = 3,71$). Asimismo, por aproximación, se puede considerar aceptado.

Tabla 57.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de formación a familias

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	p	<i>d</i> de Cohen
Torre Pacheco	3,71	1,015	313,52	,000	,466
Manizales	4,17	,958	422,36		

En cuanto a la formación de los docentes en participación familiar que se expone en la Tabla 58, los profesores y profesoras de Manizales ($\bar{X} = 3,62$) fomentan significativamente más ($p = ,000$) esta dimensión que los de Torre Pacheco ($\bar{X} = 3,29$), pero, en este caso, la magnitud del efecto que indica la d de Cohen ($d = ,383$) no alcanza el estándar tipificado.

Tabla 58.

Diferencias significativas y valores del tamaño del efecto entre ciudades en la dimensión de formación a docentes

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Torre Pacheco	3,29	,769	333,15	,000	,383
Manizales	3,62	,945	412,43		

6.3.8. Intención de formación docente para el fomento de la participación familiar

Para finalizar, en el ítem 91 se pregunta a los docentes colombianos si están interesados en asistir a formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos resultando que el 86,3% de los docentes de Manizales sí está interesado, frente al 13,7% que no lo está (Tabla 59).

Tabla 59.

Frecuencia y porcentaje sobre la intención de formación de los docentes en fomento de la participación de las familias

Intención de formación	Frecuencia	Porcentaje
Sí	440	86,3
No	70	13,7

Comparando la intención de formación sobre el fomento de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos entre las dos ciudades, es mayor el porcentaje del profesorado de Manizales que está interesado en asistir (86,3%), cuando en Torre Pacheco es el 80,8%. En la Tabla 60 se aprecia que, aunque existen algunas diferencias en cuanto a la intención de formación en este sentido, no llegan a ser estadísticamente significativas ($p = ,059$).

Tabla 60.

Diferencias significativas en la intención de formación de los docentes en fomento de la participación de las familias

Ciudad	\bar{X}	σ	Rango	<i>p</i>
Torre Pacheco	1,19	,395	381,45	,059
Manizales	1,14	,344	361,37	

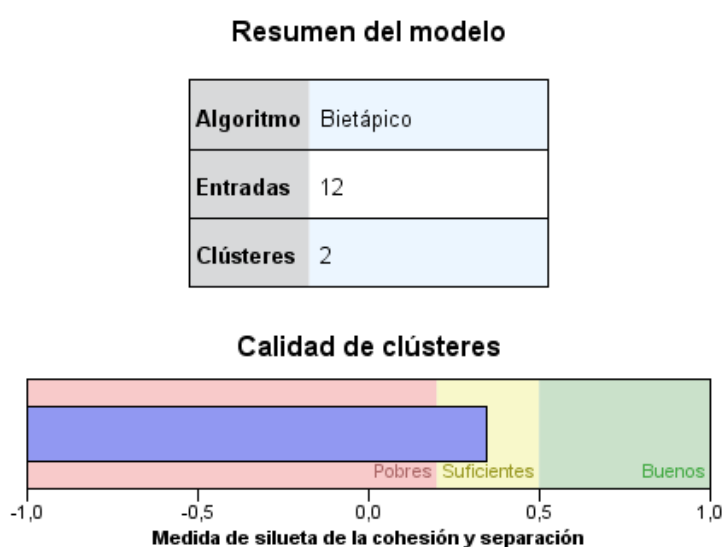
6.4. Obtener perfiles docentes en función del grado de facilitación de la participación familiar por parte del profesorado

Para responder este objetivo se ha realizado un análisis clúster en dos fases o bietápico, puesto que se partía de un volumen amplio de casos y se contaba con variables tanto categóricas como numéricas (Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2017). Si bien no terminan de cumplirse las condiciones para aplicar esta técnica (independencia de las variables del modelo de conglomeración, normalidad en las variables numéricas y distribución multinomial en las variables categóricas), “las comprobaciones empíricas internas indican que este procedimiento es bastante robusto, incluso cuando no se cumplen estas condiciones” (ibidem, p. 120).

El resumen del modelo (Figura 2) muestra la configuración de dos clústeres con la entrada de 12 variables: 4 categóricas (sexo del docente, etapa educativa, titularidad del centro y años de experiencia docente en la institución educativa) y las 8 numéricas que coinciden con las dimensiones del cuestionario, ya que la dimensión Implicación en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro se fraccionó en dos. Respecto a la calidad de los conglomerados, la Figura 4 indica que el resultado se sitúa en la zona de “Suficiente”, lo que, según Kaufman y Rousseeuw (1990), evidencia de forma justa, pero aceptable la estructura de los clústeres obtenidos.

Figura 4.

Resumen del modelo y calidad de los conglomerados



Como muestra la Tabla 63, los dos clústeres obtenidos se encuentran, muy igualados en cuanto al tamaño. En dicha tabla se observa que el perfil 1 contempla 117 casos, que

suponen el 52,2% del profesorado participante; el perfil 2 se compone de 107 casos, conformado por el 47,8% de los docentes.

Tabla 61.

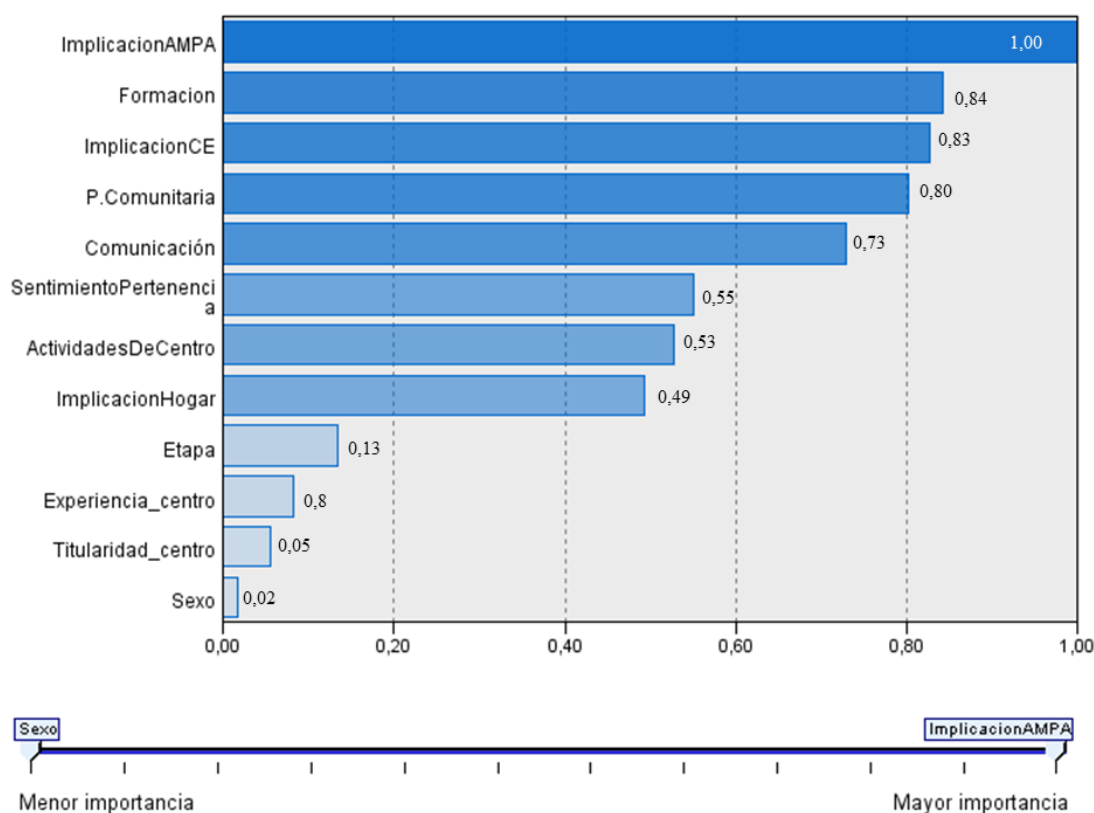
Distribución de perfiles docentes en el fomento de la participación familiar

Perfil	N	Porcentaje de combinados
1	107	47,8%
2	117	52,2%
Combinados	224	100,0%

Asimismo, la importancia de cada variable seleccionada para configurar los perfiles docentes se ve reflejada en la Figura 5. Como se aprecia, el predictor más importante para dicha configuración es la dimensión relacionada con la facilitación del profesorado para que las familias se impliquen en la AMPA del centro, mientras que el menos importante es el sexo del docente.

Figura 5.

Importancia del predictor



6.4.1. Características de los perfiles docentes

En la Tabla 62 se muestran las frecuencias y porcentajes de cada una de las variables categóricas consideradas para la formación de los dos clústeres obtenidos. En ella se aprecia que el perfil 2 está compuesto por más profesores (57,7%) que el perfil 1 (42,3%), siendo igual el número de profesoras en sendos perfiles (50%). Con respecto a la titularidad del centro, la presencia de docentes de centros públicos es similar en ambos perfiles, destacando que en el perfil 2 hay una alta presencia de docentes de centros concertados (72,4%). Con respecto a la etapa educativa, el perfil 1 se caracteriza por tener más profesores y profesoras que imparten docencia en Educación Infantil (65,6%), en Educación Infantil y Primaria a la vez (71,4%), en ESO y Bachillerato simultáneamente (70,0%), en otras etapas (66,7%) y en el total de bachillerato (100%). En cambio, el perfil 2 destaca por una presencia más elevada de docentes de Educación Primaria (68,9%) y de la ESO (58,1%). En cuanto a los años de experiencia en el centro, el perfil 1 está formado en su mayoría por profesores y profesoras que tienen entre 5 y 10 años (59,0%) y entre 11 y 20 años de experiencia en ese centro (70,0%), además de la totalidad del profesorado que lleva más de 30 años (100%) en la institución educativa. Por el contrario, el perfil 2 está compuesto principalmente por un alto porcentaje de docentes que llevan entre 20 y 30 años en el centro (85,7%).

Tabla 62.

Frecuencias y porcentajes de las variables que componen los perfiles docentes

Variable	Descriptivos	Perfil		
		1	2	
Sexo	Hombre	n	30	41
		%	42,3	57,7
	Mujer	n	76	76
		%	50,0	50,0
Titularidad	Pública	n	99	96
		%	50,8	49,2
	Concertada	n	8	21
		%	27,6	72,4
Etapa	E. Infantil	n	21	11
		%	65,6	34,4%
	E. Primaria	n	32	71
		%	31,1	68,9

Variable	Descriptivos	Perfil		
		1	2	
Ambas IP	n	15	6	
	%	71,4	28,6	
ESO	n	13	18	
	%	41,9	58,1	
Bachillerato	n	1	0	
	%	100	0	
Ambas EB	n	21	9	
	%	70,0	30,0	
Otra	n	4	2	
	%	66,7	33,3	
Años de experiencia en el centro	<5	n	56	52
		%	51,9	48,1
	5-10	n	36	25
		%	59,0	41,0
	11-20	n	12	28
		%	70,0	30,0
	21-30	n	2	12
		%	14,3	85,7
	>30	n	1	0
		%	100	0

Respecto a las variables numéricas, en la Tabla 63 se observa que los dos perfiles de docentes perciben de forma diferente el grado y forma de fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos. Concretamente, el perfil 2 está compuesto por docentes con alta facilitación de la participación familiar, puesto que destaca por potenciar más todas las dimensiones ($\bar{X}_{\text{Global1}} = 4,11$). Por el contrario, el perfil 1 consta de profesorado con moderada facilitación de la participación familiar a nivel global ($\bar{X}_{\text{Global2}} = 3,05$), si bien en este perfil hay dimensiones que no llegaron a alcanzar el estándar de la escala. Se trata de las siguientes: fomento de la implicación en la AMPA ($\bar{X} = 2,50$), facilitación de la implicación en el CE ($\bar{X} = 2,26$) y ayuda para la participación comunitaria ($\bar{X} = 2,13$).

Tabla 63.*Descriptivos de las dimensiones de participación por perfiles docentes*

Dimensión	Descriptivos	Perfil	
		1	2
Comunicación	\bar{X}	3,52	4,28
	σ	,574	,434
Actividades de centro	\bar{X}	3,08	3,98
	σ	,781	,700
Sentimiento de pertenencia	\bar{X}	3,85	4,51
	σ	,655	,381
Implicación desde el hogar	\bar{X}	4,01	4,62
	σ	,649	,358
Implicación en el AMPA	\bar{X}	2,50	3,99
	σ	,803	,802
Implicación en el CE	\bar{X}	2,26	3,78
	σ	,911	,951
Participación Comunitaria	\bar{X}	2,13	3,54
	σ	,771	,975
Formación	\bar{X}	3,00	4,17
	σ	,833	,563
Media Global		3,05	4,11

6.4.2. Comparación entre perfiles docentes

En relación con las variables numéricas, la Tabla 64. muestra el rango promedio, la media y la desviación típica por dimensiones de cada uno de los perfiles docentes obtenidos. A partir de estos estadísticos se calculó la significación estadística entre dimensiones, considerando el conglomerado de pertenencia, así como el tamaño del efecto, determinado por la *d* de Cohen (1988).

Tabla 64.*Significación estadística y tamaño del efecto entre perfiles de las variables numéricas*

Dimensión	Número de clúster	Rango promedio	\bar{X}	σ	Sig.	<i>d</i> de Cohen
Comunicación	1	71,29	3,52	,574	,000	1,493

	2	150,19	4,28	,434		
Actividades de centro	1	77,07	3,08	,781	,000	1,214
	2	144,90	3,98	,700		
Sentimiento de pertenencia	1	74,84	3,85	,655	,000	1,232
	2	146,94	4,51	,381		
Implicación desde el hogar	1	78,86	4,01	,649	,000	1,164
	2	143,27	4,62	,358		
Implicación en la AMPA	1	66,00	2,50	,803	,000	1,858
	2	155,03	3,99	,802		
Implicación en el CE	1	69,34	2,26	,911	,000	1,632
	2	151,97	3,78	,951		
Participación Comunitaria	1	70,14	2,13	,771	,000	1,604
	2	151,24	3,54	,975		
Formación	1	67,05	3,00	,833	,000	1,646
	2	154,06	4,17	,563		
Media Global	1	58,2	3,05	,435	,000	2,457
	2	162,16	4,11	,436		

Como resultado de la aplicación de la prueba de Mann-Whitney, se hallaron diferencias significativas a nivel global y en todas las dimensiones, en función de los perfiles docentes obtenidos ($p= ,000$ en todos los casos) (Tabla 64). Asimismo, se ha superado el valor típico establecido por Cohen ($d \geq ,5$) entre todos los pares, es decir, tanto globalmente como en todas las dimensiones, la magnitud del efecto resultante es superior al estándar determinado por dicho autor

Respecto a la comparación entre perfiles docentes atendiendo a las variables categóricas, se recurrió a la prueba Chi cuadrado para el cálculo de la significación estadística y al coeficiente de contingencia para la obtención del tamaño del efecto, el cual, según Cohen (1988), debe alcanzar al menos el valor de ,3.

Como indica la Tabla 65, en el caso de la variable sexo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos perfiles ($p= ,323$). Por otra parte, el coeficiente de contingencia ($r= ,100$) tampoco alcanzó el valor r mínimo de Cohen.

En cuanto a las variables: titularidad del centro, etapa educativa y experiencia en el centro del docente, sí se encontraron diferencias significativas entre los dos perfiles obtenidos ($p= ,020$; $p= ,000$; $p= ,003$, respectivamente). Sin embargo, únicamente se alcanzó el

tamaño del efecto requerido por Cohen en lo que respecta a las variables: etapa educativa ($r = ,337$) y experiencia en el centro, por aproximación ($r = ,260$).

Tabla 65.

Significación estadística y tamaño del efecto entre perfiles de las variables categóricas

Variable categórica	Sig. estadística (Chi cuadrado)	Coefficiente de contingencia
Sexo	,323	,100
Titularidad	,020	,154
Etapa	,000	,337
Experiencia en el centro	,003	,260

6.5. Diseñar proyectos de intervención dirigidos a los docentes en función de las necesidades detectadas en cada centro, y realizar la evaluación inicial de los mismos.

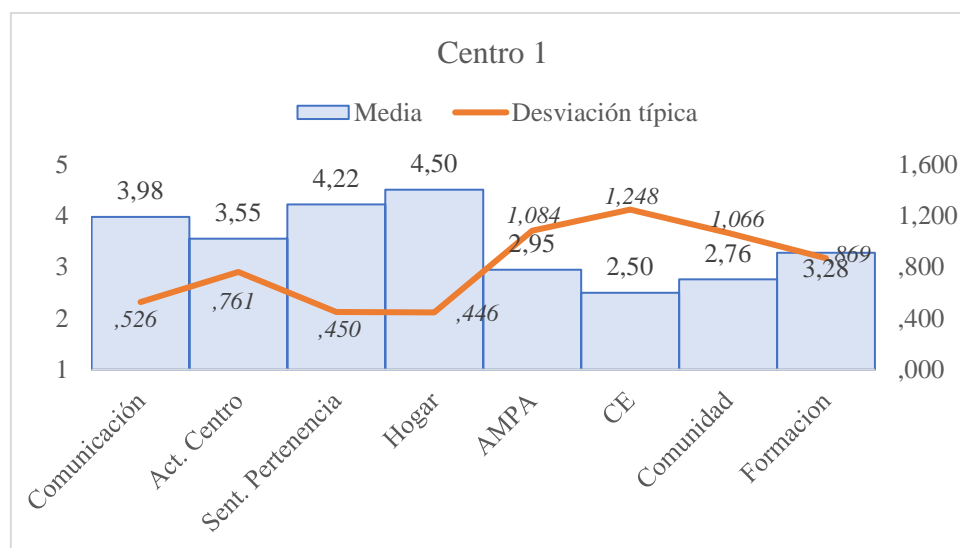
Como se mencionó más arriba, a partir de la segunda fase de la investigación, únicamente participaron en la misma 5 centros educativos del Municipio de Torre Pacheco. La evaluación de necesidades en este municipio arrojó unos resultados diferentes en cada centro.

6.5.1. Resultados de la evaluación de necesidades en los centros participantes

En el Centro 1 (Figura 6) las dimensiones que más se potencian son la de implicación desde el hogar ($\bar{X} = 4,50$) y la de sentimiento de pertenencia ($\bar{X} = 4,22$), que lo hacen entre bastante y mucho, y bastante, respectivamente, mientras que las que menos se trabajan en esta institución son las dimensiones de implicación en el CE ($\bar{X} = 2,50$), la de participación comunitaria ($\bar{X} = 2,76$) y la de implicación en la AMPA ($\bar{X} = 2,95$), que no alcanzan el estándar de la escala (3). La dimensión en la que se ha obtenido mayor dispersión de opiniones del profesorado respecto a la media es la de implicación en el CE ($\sigma = 1,248$).

Figura 6.

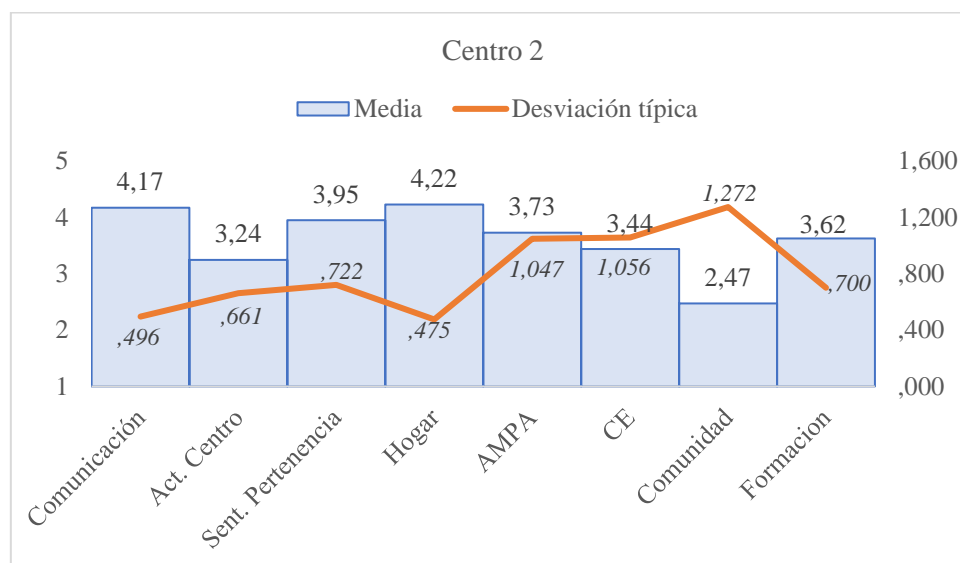
Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 1



En cuanto al Centro 2, en la Figura 7 se visualiza que las dimensiones que se fomentan bastante son la de implicación en el hogar ($\bar{X} = 4,22$) y la de comunicación ($\bar{X} = 4,17$). Por el contrario, no logra el estándar de la escala la dimensión de participación comunitaria ($\bar{X} = 2,47$) y se potencia algo la de actividades de centro ($\bar{X} = 3,24$). La mayor variabilidad de opiniones respecto a la media se registra en la dimensión participación comunitaria ($\sigma = 1,272$).

Figura 7.

Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 2

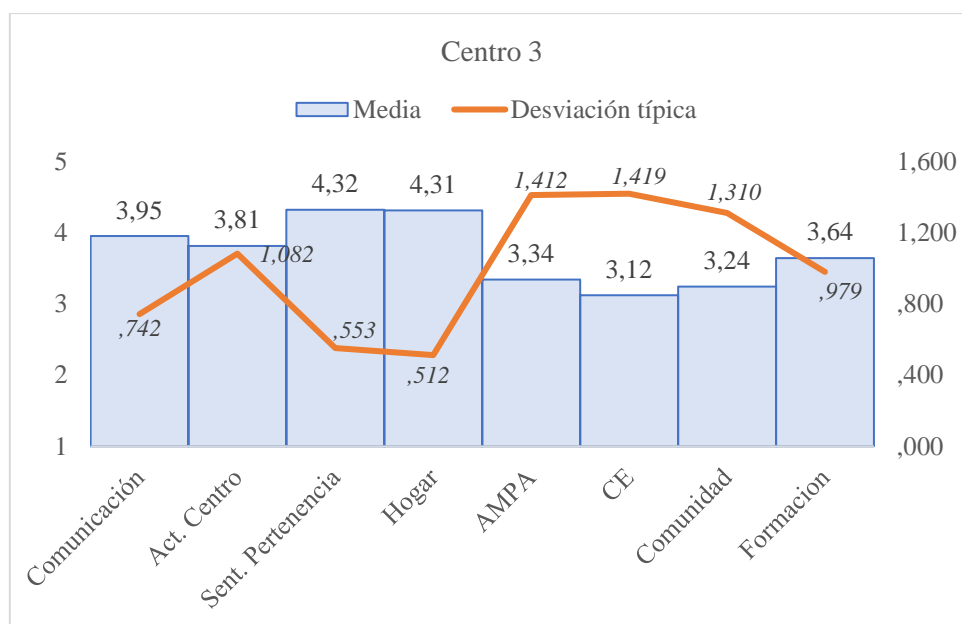


En el caso del Centro 3, como se aprecia en la Figura 8, todas las dimensiones superan el estándar de la escala, pero destaca que se potencian bastante las dimensiones de

sentimiento de pertenencia ($\bar{X} = 4,32$) y de implicación desde el hogar ($\bar{X} = 4,31$), y solo se trabaja algo la de participación comunitaria ($\bar{X} = 3,24$), la de implicación en la AMPA ($\bar{X} = 3,34$) y la de implicación en el CE ($\bar{X} = 3,12$), siendo esta última la que, al igual que en el centro 1, obtiene la mayor dispersión de puntuaciones respecto a la media ($\sigma = 1,419$), aunque seguida muy de cerca de la dimensión implicación en la AMPA ($\sigma = 1,412$).

Figura 8.

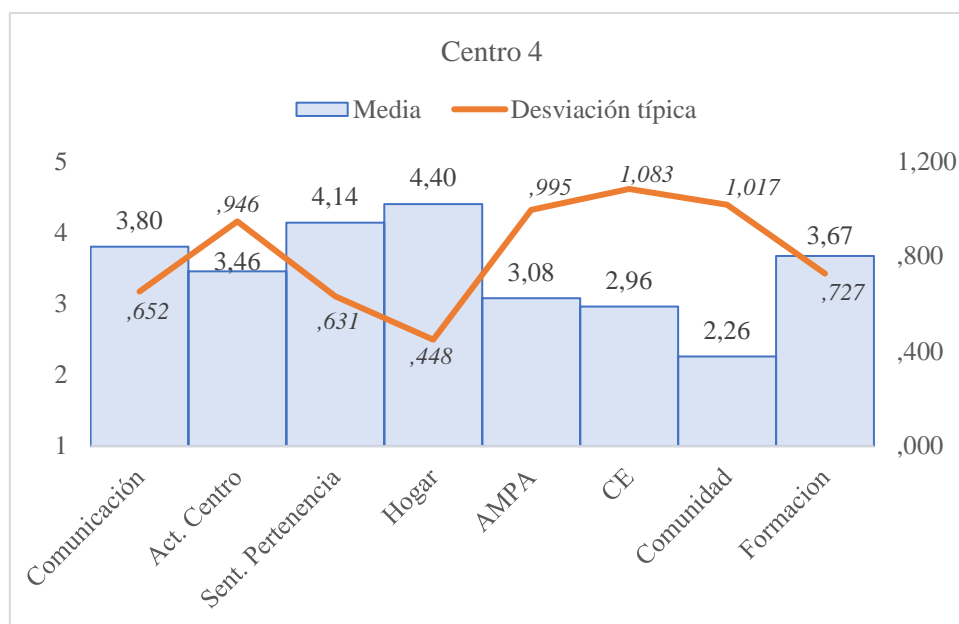
Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 3



Continuando con el Centro 4, en la Figura 9 se muestra que la dimensión que se potencia entre bastante y mucho es la de implicación desde el hogar ($\bar{X} = 4,40$), y bastante la de sentimiento de pertenencia ($\bar{X} = 4,14$). Las dimensiones que se trabajan poco en este centro son la de participación comunitaria ($\bar{X} = 2,26$) y la de implicación en el CE ($\bar{X} = 2,96$), que no alcanzan el estándar de la escala. Nuevamente, la dimensión en la que se ha obtenido una mayor desviación típica ha sido esta última ($\sigma = 1,083$).

Figura 9.

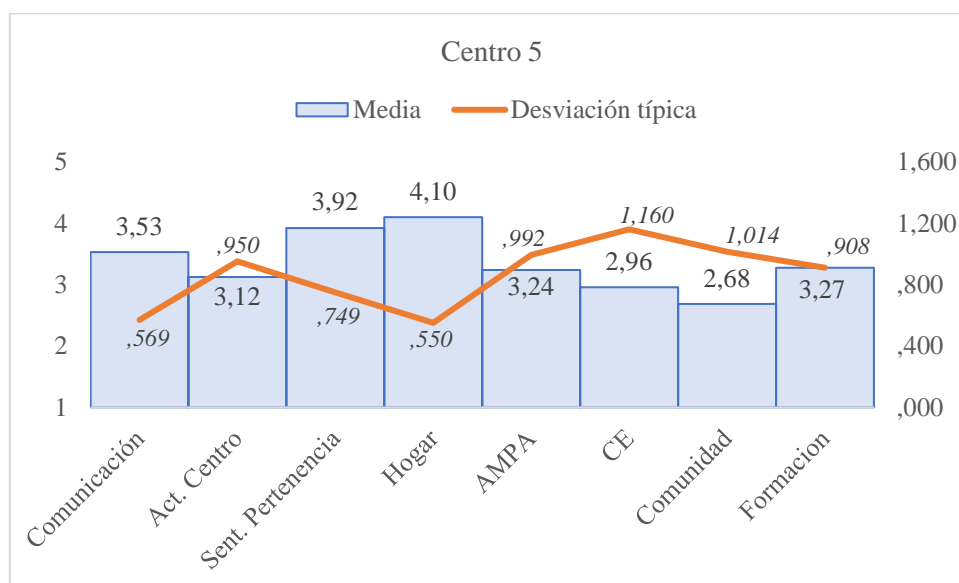
Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 4



Para finalizar, el Centro 5 (Figura 10) fomenta bastante las dimensiones de implicación desde el hogar ($\bar{X} = 4,10$) y de sentimiento de pertenencia ($\bar{X} = 3,92$), y no superan el estándar de la escala las dimensiones de participación comunitaria ($\bar{X} = 2,68$) y de implicación en el CE ($\bar{X} = 2,96$), continuando siendo esta última la que obtiene una mayor variabilidad de opiniones respecto a la media ($\sigma = 1,160$).

Figura 10.

Estadísticos descriptivos de la evaluación de necesidades del Centro 5



Habiendo destacado las fortalezas y debilidades de los centros participantes, son las propias instituciones educativas, consensuando con los docentes y las familias, quienes tomaron la decisión de qué dimensiones querían trabajar durante el primer año de formación, atendiendo a la globalidad de los criterios establecidos por Pérez Juste (1995) y valorando cuáles eran las prioridades del centro y cuáles consideraban más fáciles de lograr, fundamentalmente porque ya habían iniciado el trabajo con ellas. En la Tabla 66 se presentan las dimensiones seleccionadas por cada institución educativa.

Tabla 66.

Dimensiones para trabajar seleccionadas por cada centro

Centro	Dimensiones
1	- Comunicación - Actividades de centro - Sentimiento de pertenencia
2	- Comunicación - Actividades de centro - Sentimiento de pertenencia
3	- Comunicación - Actividades de centro
4	- Comunicación - Actividades de centro - Sentimiento de pertenencia
5	- Comunicación - Actividades de centro - Sentimiento de pertenencia

6.5.2. Diseño de los proyectos de intervención

En coordinación con el CPR, se elaboraron los correspondientes proyectos de intervención. En los Centros 1, 2 y 5 el proyecto se planteó como un curso de formación; en el Centro 3, como un proyecto de formación en centros; y en el Centro 4 se diseñó un proyecto de innovación educativa. La estructura de los proyectos es la siguiente:

- Centros 1, 2 y 5: título, cronología, destinatarios, criterios de selección del profesorado, objetivos, contenidos, metodología y fases, ponentes, criterios y procedimiento de evaluación.

- Centro 3: título del proyecto, modalidad de formación, relación de participantes, justificación del proyecto, objetivos, contenidos, metodología, materiales elaborados, distribución temporal, recursos didácticos y organizativos, necesidades presupuestarias, evaluación y referencias.
- Centro 4: datos de identificación (título, centro, coordinador, equipo de trabajo, y etapa educativa), diseño del proyecto (justificación, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, implantación en el aula, participación y compromisos de cada miembro del equipo de trabajo, incorporación y uso de los medios digitales, resultados esperados, sistema de difusión y posibilidades de exportación a otros centros, proceso de evaluación previsto, presupuesto y bibliografía).

La metodología utilizada en los proyectos fue similar en los 5 centros, consistente en una metodología de coformación (Hernández-Prados, 2019), donde estaban implicados activamente los docentes y las familias, y se combinaban diferentes estrategias metodológicas, tales como:

- Búsqueda y profundización en conceptos e investigación de estrategias para mejorar la participación de las familias en las dimensiones seleccionadas.
- Estudio y discusión de experiencias de prácticas de éxito en centros educativos relacionadas con las dimensiones a tratar, mediante trabajo colaborativo.
- Elaboración de propuestas para trabajar en el centro educativo, en función de la situación particular que se generara en relación con las dimensiones consideradas.
- Aplicación práctica de las propuestas elaboradas mediante comisiones de trabajo constituidas por docentes y familias.
- Evaluación de las propuestas aplicadas en el centro.

6.5.3. Evaluación inicial de los proyectos de intervención

Respecto a la evaluación inicial de los proyectos elaborados, seguidamente se muestran los resultados obtenidos de los dos instrumentos utilizados para tal fin: cuestionario a expertos para evaluar el diseño de los proyectos (ANEXO III) y cuestionario a docentes para evaluar la formación previa de éstos respecto a las dimensiones a trabajar en cada institución educativa (ANEXO IV).

6.5.3.1. Evaluación inicial del proyecto de los Centros 1 y 2

En un principio, los Centros 1 y 2 iniciaron el proyecto de forma conjunta, por lo que, la validación del diseño del mismo y la evaluación de la formación previa del profesorado se realizó también conjuntamente.

Los resultados de la validación del diseño del proyecto de dichos centros se indican en la Tabla 67. Como se aprecia, a nivel global se puede decir que el proyecto está muy bien considerado por los evaluadores ($\bar{X} = 4,27$). Por criterios, el mejor valorado es el relativo a la estructura documental ($\bar{X} = 4,89$) y el peor, aunque dentro de una buena puntuación, el relacionado con la viabilidad del proyecto ($\bar{X} = 4,04$). En cuanto a los ítems, el único que no supera el estándar de la escala es el que hace referencia a si hay un número suficiente de docentes y familias inscritos ($\bar{X} = 2,67$).

Tabla 67.

Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en los Centros 1 y 2

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Proceso de elaboración	Basado en una evaluación de necesidades	5	5	5,00	5,00	,000
	A partir de bibliografía relevante y actual	1	5	5,00	4,33	1,633
	Ha habido una distribución de tareas	2	5	4,00	4,00	1,095
	Mediante trabajo colaborativo	2	4	4,00	3,50	,837
Global: Proceso de elaboración		2,50	4,75	4,50	4,21	,843
Estructura documental	Incluye todos los elementos requeridos, con organización interna	3	5	5,00	4,67	,816
	Existe coherencia entre los elementos	5	5	5,00	5,00	,000
	Presentación y expresión escrita	5	5	5,00	5,00	,000
Global: Estructura documental		4,33	5,00	5,00	4,89	,272
Utilidad potencial	Prevé la participación activa de docentes y familias	3	4	4,00	3,83	,408
	Conlleva incentivos para los dos colectivos	3	4	3,50	3,50	,548

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
	Considera la diversidad de los participantes	2	5	4,00	3,67	1,033
	Las actividades se orientan a lograr los objetivos	4	5	5,00	4,83	,408
	Combina el trabajo individual y grupal	4	5	5,00	4,83	,408
Global: Utilidad potencial		3,80	4,60	4,10	4,13	,327
	Se dispone de profesionales cualificados	5	5	5,00	5,00	,000
Viabilidad	Hay un número suficiente de docentes y familias inscritos	2	4	2,50	2,67	,816
	Se dispone de recursos materiales e infraestructuras	4	5	4,00	4,33	,516
	Se dispone de medios económicos	3	5	4,00	4,17	,753
Global: Viabilidad		3,75	4,50	4,00	4,04	,292
Global		3,63	4,56	4,38	4,27	,344

Respecto a las valoraciones cualitativas realizadas por los 6 expertos, la Tabla 68 muestra las frecuencias y porcentajes de las observaciones establecidas por los mismos.

Tabla 68.

Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en los Centros 1 y 2

Observación	n	%
• El proyecto ha sido elaborado únicamente por miembros del equipo Compartimos Educación	1	16,67
• Las sesiones se plantean fundamentalmente para docentes	2	33,33
• El proyecto no contempla elementos como: justificación, recursos y bibliografía	1	16,67
• No hay incentivos externos para las familias	2	33,33
• No se prevé la atención a la diversidad de los participantes	1	16,67
• Hay inscritos pocos docentes y familias considerando la amplitud de los centros	1	16,67

Observación	n	%
• No se contemplan las necesidades concretas de docentes de los dos centros	1	16,67
• Hay mayor número de docentes inscritos en uno de los centros y mayor número de familias inscritas en el otro centro	1	16,67

En cuanto a las respuestas del profesorado de estos dos centros sobre su formación previa en las dimensiones de comunicación con el centro, participación en actividades del mismo y sentimiento de pertenencia hacia la institución educativa (Tabla 69), en lo que respecta a lo que entiende por comunicación familia-escuela, de los 17 docentes encuestados, el 52,9% considera que es la comunicación entre la familia y la escuela sobre el alumno; el 41,2% señala que es el trabajo entre la familia y la escuela para llevar una misma línea educativa; el 23,5% afirma que es la información a toda la comunidad educativa de lo que ocurre en el centro; y el 11,8% que es la participación de las familias en el centro. Como ejemplos de comunicación entre la familia y la escuela los profesores nombran las actividades en general, la toma de decisiones, las reuniones solicitadas por ambas partes, los blogs y web, la comunicación informal a la salida y entrada del centro, las notas en la agenda y la resolución de conflictos.

Tabla 69.

Frecuencias y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué entiende por comunicación familia-escuela?	9	52,9	Comunicación entre la familia y la escuela sobre el alumno
	7	41,2	Trabajo entre la familia y la escuela para llevar una misma línea educativa
	4	23,5	Información a toda la comunidad educativa de lo que ocurre en el centro
	2	11,8	Participación de las familias en el centro

Como respuesta a lo que significa para ellos la participación de las familias en actividades organizadas por el centro educativo (Tabla 71), el 41,2% de los docentes señala que es la participación activa en la organización y realización de las actividades y el mismo porcentaje indica que es la participación en las actividades que organiza el centro; un 35,3% dice que es el interés de las familias hacia la educación de sus hijos; el 23,5% señala que significa una mejor calidad educativa; el 5,9% afirma que consiste en contar

con la opinión de la familia; y otro 5,9% señala que es que se incorpore a las familias en las tareas diarias del centro y aulas. Como ejemplos de participación de las familias en las actividades del centro los docentes han nombrado la junta de padres, familiares participando en charlas para los alumnos, realizar talleres extraescolares, traer algún material para actividades, y celebración del día de la familia.

Tabla 70.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2

Pregunta	n	%	Respuesta
	7	41,2	Participación activa en la organización y realización de las actividades
¿Qué significa para usted la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo?	7	41,2	Participación en las actividades que organiza el centro
	6	35,3	Interés de las familias hacia la educación de sus hijos
	4	23,5	Significa una mejor calidad educativa
	1	5,9	Contar con la opinión de la familia
	1	5,9	Que se incorpore a las familias en las tareas diarias del centro y aulas

A la pregunta sobre qué es para los profesores el sentimiento de las familias al centro (Tabla 71), 10 de los 17 participantes (58,8%) afirman que es que sientan que forman parte del centro; el 29,4% dice que es formar parte de la comunidad educativa; y el mismo porcentaje que es sentirse identificado con el centro y con sus ideas; para el 17,6% supone que sientan que se les tiene en cuenta en el centro y el mismo porcentaje indica que es que se impliquen en las actividades organizadas por el centro; el 11,8% considera que el sentimiento de pertenencia es que las familias conozcan todo el programa educativo del centro. Como ejemplo de ello dieron que es el que pregunten y se interesen por la evolución de sus hijos.

Tabla 71.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué es para usted el	10	58,8	Que sientan que forman parte del centro
	5	29,4	Formar parte de la comunidad educativa

sentimiento de las familias al centro?	5	29,4	Sentirse identificado con el centro y con sus ideas
	3	17,6	Que sientan que se les tiene en cuenta en el centro
	3	17,6	Implicación en las actividades organizadas por el centro
	2	11,8	Que conozcan todo el programa educativo del centro

En lo referente a cómo se sienten los docentes cuando las familias se comunican con ellos para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro (Tabla 72), casi todos ellos perciben sentimientos positivos. Así, el 52,9% señala que se siente cómodo también el 52,9% se ve apoyado; el 35,3% satisfecho; un 11,8% de los profesores se encuentra reconfortado; y el 5,9% encantado. En cambio, un 11,8% afirma sentirse observado y el 5,9% invadido.

Tabla 72.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Cómo se siente cuando las familias se comunican con usted para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro?	9	52,9	Cómodo
	9	52,9	Apoyado
	6	35,3	Satisfecho
	2	11,8	Reconfortado
	2	11,8	Observado
	1	5,9	Encantado
	1	5,9	Invadido

De lo que hacen actualmente los docentes para facilitar la comunicación con las familias, su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro y su sentimiento de pertenencia al mismo (Tabla 73), un 29,4% resalta las reuniones con los padres; el 17,6% señala el dar información; el mismo porcentaje dice invitar a las familias a que participen; y también la comunicación formal e informal con las familias; y las notas de la agenda; el 11,8% ha destacado la realización de jornadas y talleres con las familias; el mismo porcentaje indica el mostrar empatía hacia las familias y el alumnado; y también las webs y blogs. Por último, un docente señala la postura cercana a las familias, otro el estar abierto a propuestas diferentes, otro profesor indica el huerto escolar y otro destaca el colaborar en todo lo que se requiere.

Tabla 73.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2

Pregunta	n	%	Respuesta
	5	29,4	Reuniones de padres
	3	17,6	Dar información
	3	17,6	Invitar a las familias a que participen
	3	17,6	Comunicación formal e informal con las familias
¿Qué resalta de lo que hace actualmente para facilitar la comunicación con las familias, su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro y su sentimiento de pertenencia al mismo?	3	17,6	Notas en la agenda
	2	11,8	Jornadas y talleres con las familias
	2	11,8	Webs, blogs, etc.
	2	11,8	Mostrar empatía hacia las familias y alumnado
	1	5,9	Postura cercana a las familias
	1	5,9	Abierto a propuestas diferentes
	1	5,9	Huerto escolar
	1	5,9	Colaborar en todo lo que se requiere

Para finalizar con estos dos centros, a la pregunta de cuáles son las expectativas de formación que tienen con respecto al proyecto (Tabla 74), el 52,9% de los profesores señala el aprender herramientas para mejorar la participación familiar; el 29,4% pretende mejorar la participación de las familias en el centro; el 11,8% quiere aprender y que tenga una repercusión positiva, otro porcentaje igual busca mejorar la participación de las familias y el profesorado; otro mejorar el éxito escolar; y otro quiere mejorar la convivencia en el centro. Por último, un docente afirma querer mejorar la confianza de las familias hacia el centro, otro busca mejorar el sentimiento de pertenencia, otro profesor indica que quiere mejorar cómo se acoge a la familia extranjera salvando las barreras del idioma y otro tiene dudas sobre la eficiencia de este proyecto.

Tabla 74.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario de formación previa de los docentes en los Centros 1 y 2

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Cuáles son sus expectativas de formación respecto a este proyecto	9	52,9	Aprender herramientas para mejorar la participación familiar
	5	29,4	Mejorar la participación de las familias en el centro
	2	11,8	Aprender y que tenga repercusión positiva en el centro
	2	11,8	Mejorar la participación de las familias y el profesorado
	2	11,8	Mejorar el éxito escolar
	2	11,8	Mejorar la convivencia en el centro
	1	5,9	Mejorar la confianza de las familias hacia el centro
	1	5,9	Mejorar el sentimiento de pertenencia
	1	5,9	Mejor acogimiento a la familia extranjera. Lograr salvar barreras de idioma
	1	5,9	Dudas acerca de la eficiencia de esta formación

6.5.3.2. Evaluación inicial del proyecto del Centro 3

La validación del diseño del proyecto del Centro 3 (Tabla 75) ha resultado muy positiva a nivel global para los evaluadores ($\bar{X} = 4,32$). En cuanto a los criterios, todos superan sobradamente el estándar de la escala, siendo el mejor valorado la estructura documental ($\bar{X} = 5,00$) y el peor, la viabilidad ($\bar{X} = 4,13$) aunque continúa estando bien valorada. Observando los ítems, el que ha obtenido una valoración más baja es el relativo a si existe un número suficiente de docentes y familias inscritos ($\bar{X} = 3,00$), que alcanza el estándar de forma muy justa. Otros ítems con puntuación aceptable ($\bar{X} = 3,50$) son los que versan sobre si ha habido una distribución adecuada de las tareas, sobre a si el proyecto conlleva inventivos para los dos colectivos y si se considera la diversidad de los participantes.

Tabla 75.

Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en el Centro 3

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Proceso de elaboración	Basado en una evaluación de necesidades	5	5	5,00	5,00	,000
	A partir de bibliografía relevante y actual	4	5	5,00	4,83	,408

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
	Ha habido una distribución de tareas	1	5	3,50	3,33	1,366
	Mediante trabajo colaborativo	1	5	4,00	3,83	1,472
Global: Proceso de elaboración		3	5	4,38	4,25	,707
Estructura documental	Incluye todos los elementos requeridos, con organización interna	5	5	5,00	5,00	,000
	Existe coherencia entre los elementos	5	5	5,00	5,00	,000
	Presentación y expresión escrita	2	5	5,00	4,33	1,211
Global: Estructura documental		4	5	5,00	4,78	,404
Utilidad potencial	Prevé la participación activa de docentes y familias	4	5	4,50	4,50	,548
	Conlleva incentivos para los dos colectivos	3	4	3,50	3,50	,548
	Considera la diversidad de los participantes	2	5	3,50	3,67	1,211
	Las actividades se orientan a lograr los objetivos	4	5	5,00	4,83	,408
	Combina el trabajo individual y grupal	4	5	5,00	4,83	,408
Global: Utilidad potencial		4	5	4,20	4,27	,372
Viabilidad	Se dispone de profesionales cualificados	5	5	5,00	5,00	,000
	Hay un número suficiente de docentes y familias inscritos	2	4	3,00	3,00	,632
	Se dispone de recursos materiales e infraestructuras	4	5	4,00	4,33	,516
	Se dispone de medios económicos	3	5	4,00	4,17	,753
Global: Viabilidad		4	5	4,13	4,13	,262
Global		4	5	4,44	4,32	,235

En la Tabla 76 se presentan las frecuencias y porcentajes de las observaciones cualitativas realizadas por los expertos tras la valoración cuantitativa.

Tabla 76.

Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en el Centro 3

Observación	n	%
• No hay incentivos externos para las familias.	2	33,33
• Ha habido una participación más activa del director del centro y del equipo Compartimos Educación en la elaboración del proyecto	2	33,33
• El proyecto no hace referencia a la diversidad de docentes y familias.	1	16,67
• Hay un número muy reducido de familias inscritas.	1	16,67
• Falta conciliación familiar con un proyecto de voluntariado	1	16,67
• Faltan recursos para la enseñanza del español.	1	16,67

Respecto a la formación previa en las dimensiones comunicación y participación en actividades del centro que los docentes han reflejado en la evaluación inicial, en cuanto a qué es la comunicación entre la familia y escuela (Tabla 77), de los 12 profesores del Centro 3, el 41,7% entiende que es la comunicación fluida entre ambos; el mismo porcentaje señala que es para el bien de los niños; el 33,3% afirma que es la colaboración e implicación entre ambos; el mismo porcentaje indica que es una buena relación entre las familias los tutores y los alumnos; el 16,7% señala que son los cauces comunes de educación para los niños; y el 8,3% indica que es buscar una solución conjunta a los problemas. Como ejemplo de la comunicación familia-escuela, los profesores señalan que consideran que son los actos, las celebraciones culturales del centro, las fiestas, los pactos familia-escuela ante algún problema, las reuniones trimestrales, las tutorías, los boletines, las notas informativas, la agenda, los deberes, las reuniones y las faltas.

Tabla 77.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué entiende por comunicación familia-escuela?	5	41,7	Comunicación fluida
	5	41,7	Para el bien de los niños
	4	33,3	Colaboración e implicación entre ambos
	4	33,3	Buena relación entre familias-tutores-alumnos

Pregunta	n	%	Respuesta
	2	16,7	Cauces comunes de educación para los niños
	1	8,3	Solución conjunta a problemas

En cuanto a lo que los docentes entienden como participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo (Tabla 78), el 33,3% considera que es la implicación en todo lo que se pueda de las familias; el mismo porcentaje indica que cada familia puede aportar algo; y otro también igual que tiene grandes beneficios para los alumnos; el 25,0% señala que la participación de las familias en las actividades del centro supone una ayuda y un respaldo para los maestros; el 16,7% del profesorado indica que dicha participación se corresponde con que las familias promuevan y motiven; el mismo porcentaje dice que es participar, decidir, que se cuente con los padres como uno más; y el 8,3% afirma que es el centro como una comunidad abierta. Como ejemplo de participación familiar en las actividades del centro los docentes indican la fiesta de otoño, el carnaval, el día del libro, el día de la paz, el día del abuelo, los talleres, las fiestas y las salidas en general.

Tabla 78.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3

Pregunta	n	%	Respuesta
	4	33,3	Implicación en todo lo que se pueda
¿Qué significa para usted la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo?	4	33,3	Cada familia puede aportar algo
	4	33,3	Beneficios para los alumnos
	3	25,0	Suponen ayuda y respaldo para los maestros
	2	16,7	Que las familias promuevan y motiven
	2	16,7	Participar, decidir, que se cuente con los padres como uno más
	1	8,3	Centro como comunidad abierta

Con respecto a la pregunta de cómo se sienten cuando las familias se comunican con ellos para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro (Tabla 79), el 50,0% indica que se sienten reconocidos y satisfechos; el 41,7% señala que se sienten cómodos; el 33,3% afirma que motivados; el 16,7% resalta que les encanta estar accesibles e implicarse; y el mismo porcentaje se

siente apoyado; el 8,3% afirma que les gusta; otro porcentaje igual dice que les hacen sentir tranquilos; y el mismo porcentaje afirma que se sienten contentos.

Tabla 79.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Cómo se siente cuando las familias se comunican con usted para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro?	6	50,0	Reconocida y satisfecho
	5	41,7	Cómoda
	4	33,3	Me motiva
			Me encanta estar accesible e
	2	16,7	implicarme
	2	16,7	Apoyados
	1	8,3	Me gusta
	1	8,3	Con tranquilidad
	1	8,3	Contento

Como respuesta de los docentes del Centro 3 a qué resaltan de lo que hacen actualmente para facilitar la comunicación con las familias y su participación en las actividades que se organizan a nivel del aula y del centro (Tabla 80), el 41,7% de los profesores destaca la comunicación continua por diversos medios; el 33,3% afirma que lo que hace con las familias es implicarlas en las actividades del centro; un 25,0% señala que escribe notas informativas; el 16,7% que hace tutorías trimestrales. Hay varias respuestas que son dadas por el 8,3% de los docentes: hacer que las familias participen en actividades desde casa, que sientan cercano al docente, llamar a los padres para hacer tutorías semanales presenciales, aplicar cuestionarios, comunicar las entradas y las salidas del colegio y entregar los boletines de evaluación.

Tabla 80.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué resalta de lo que hace actualmente para facilitar la comunicación con las familias y su participación en las	5	41,7	Comunicación continua por diversos medios
	4	33,3	Implicarlas en actividades del centro
	3	25,0	Notas informativas
	2	16,7	Tutorías trimestrales
	1	8,3	Que participen en actividades desde casa

Pregunta	n	%	Respuesta
actividades	1	8,3	Incluyo a padres en mi aula de apoyo
organizadas a nivel de	1	8,3	Hacer que sientan cercano al docente
aula y a nivel de	1	8,3	Tutorías semanales presenciales
centro?	1	8,3	Cuestionarios
	1	8,3	Boletines de evaluación
	1	8,3	Comunicación en las entradas y salidas del colegio

Para finalizar, los docentes del Centro 3 han transmitido sus expectativas de formación respecto a este proyecto (Tabla 81), donde el 50,0% de los participantes indica que espera aprender y mejorar estrategias de comunicación y relación; el 16,7% señala que busca unir a todas las familias y la escuela; otro porcentaje igual quiere conocer diferentes cauces de comunicación con las familias; otro también igual espera aprender a hacer que las familias se impliquen, y otro idéntico que les gustaría mejorar la relación entre la familia y la escuela. Por último, el 8,3% quiere desarrollar actividades donde participen las familias.

Tabla 81.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 3

Pregunta	n	%	Respuesta
	6	50,0	Aprender y mejorar estrategias de comunicación y relación
¿Cuáles son sus expectativas de formación respecto a este proyecto	2	16,7	Unir a todas las familias y la escuela
	2	16,7	Conocer diferentes cauces de comunicación con las familias
	2	16,7	Aprender a hacer que las familias se impliquen
	2	16,7	Mejorar la relación entre la familia y la escuela
	1	8,3	Desarrollar actividades donde participen las familias

6.5.3.3. Evaluación inicial del proyecto del Centro 4

La validación del diseño del proyecto aplicada en el Centro 4 (Tabla 82) refleja un resultado muy positivo a nivel global según los evaluadores ($\bar{X} = 4,46$). Más concretamente, el criterio que ha obtenido una mejor puntuación ha sido la estructura

documental ($\bar{X} = 5,00$) y el peor, con una puntuación también muy buena, la viabilidad del proyecto ($\bar{X} = 4,25$). En cuanto a los ítems, ninguno ha obtenido una puntuación inferior al estándar de la escala, siendo el valorado con una puntuación justa el relativo a si hay un número suficiente de docentes y familias inscritos ($\bar{X} = 3,00$), seguido de si se considera la diversidad de los participantes ($\bar{X} = 3,50$), también es aceptable el ítem que trata si se dispone de medios económicos ($\bar{X} = 3,50$).

Tabla 82.

Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en el Centro 4

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Proceso de elaboración	Basado en una evaluación de necesidades	4	5	5,00	4,83	,408
	A partir de bibliografía relevante y actual	5	5	5,00	5,00	,000
	Ha habido una distribución de tareas	4	4	4,00	4,00	,000
	Mediante trabajo colaborativo	3	4	4,00	3,67	,516
Global: Proceso de elaboración		4	5	4,38	4,38	,137
Estructura documental	Incluye todos los elementos requeridos, con organización interna	5	5	5,00	5,00	,000
	Existe coherencia entre los elementos	5	5	5,00	5,00	,000
	Presentación y expresión escrita	5	5	5,00	5,00	,000
Global: Estructura documental		5	5	5,00	5,00	,000
Utilidad potencial	Prevé la participación activa de docentes y familias	4	5	4,50	4,50	,548
	Conlleva incentivos para los dos colectivos	3	4	4,00	3,83	,408
	Considera la diversidad de los participantes	2	5	3,50	3,50	1,049
	Las actividades se orientan a lograr los objetivos	5	5	5,00	5,00	,000
	Combina el trabajo individual y grupal	5	5	5,00	5,00	,000
Global: Utilidad potencial		4	5	4,30	4,37	,294

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Viabilidad	Se dispone de profesionales cualificados	5	5	5,00	5,00	,000
	Hay un número suficiente de docentes y familias inscritos	3	4	3,00	3,33	,516
	Se dispone de recursos materiales e infraestructuras	5	5	5,00	5,00	,000
	Se dispone de medios económicos	3	5	3,50	3,67	,816
Global: Viabilidad		4	5	4,25	4,25	,224
Global		4	5	4,50	4,46	,094

Respecto a las valoraciones cualitativas realizadas por los 6 expertos, la Tabla 83 muestra las frecuencias y porcentajes de las observaciones establecidas por los mismos.

Tabla 83.

Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en los Centro 4

Observación	n	%
• No se ha previsto suficientemente la posible asistencia de personas de origen no español. El proyecto no explicita la atención a la diversidad.	2	33,34
• Se agradece la elección previa de comisiones. Es un paso adelantado en el proyecto.	1	16,67
• El proyecto se elaboró entre el director del CRA Entretiemras y el equipo Compartimos Educación.	1	16,67
• En esta primera sesión no hay familias, aunque se irán incorporando paulatinamente	3	50
• Los incentivos extrínsecos del proyecto son solo para profesores, no para familias.	1	16,67
• No disponibilidad de recursos económicos para ponentes	1	16,67

Para evaluar la formación previa de los docentes en las dimensiones comunicación con el centro, participación en actividades del centro y sentimiento de pertenencia, en el Centro 4 participan 25 profesores. En cuanto a qué entienden por comunicación entre familia y escuela (Tabla 84), el 76,0% indica que es la relación de comunicación en ambas

direcciones; el 40,0% de los profesores señala que es la coordinación entre ambos para la educación de los niños; el 16,0% dice que consiste en la implicación de los padres en la educación de los hijos; el 4,0% piensa que es saber relacionarse entre los dos agentes; y un porcentaje igual indica que es saber el estado del niño. Como ejemplo de comunicación señalan las notas informativas en general, las notas en la agenda, las circulares de actividades, la formación en escuela de padres, la participación de padres y madres en talleres y las reuniones del tutor con la familia.

Tabla 84.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
	19	76,0	Relación de comunicación en ambas direcciones
¿Qué entiende por comunicación familia-escuela?	10	40,0	Coordinación en la educación de los niños
	4	16,0	Implicación de los padres en la educación de los hijos
	1	4,0	Saber relacionarse
	1	4,0	Saber el estado del niño

Respecto a lo que los docentes del Centro 4 consideran que es la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro (Tabla 85), el 52,0% indica que es la colaboración activa y participativa; el 40,0% señala que es la colaboración puntual en la organización de las actividades; el 12,0% afirma que es el compromiso de los padres con la educación; un porcentaje como el anterior dice que es la implicación de las familias en el centro; para el 8,0% significa que las familias conozcan el funcionamiento del centro; el mismo porcentaje apunta que es percibir la implicación de los padres; y otro igual que es la respuesta positiva a las propuestas. Por último, el 4,0% responde que es compartir lo relacionado con la educación y el mismo porcentaje que es el trabajo conjunto entre ambos. Como ejemplo de participación de las familias en las actividades organizadas por el centro los docentes señalan la fiesta de Navidad, las comunidades de aprendizaje, el festival final de curso, el día del libro, aportar conocimientos a las actividades y el carnaval.

Tabla 85.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué significa para usted la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo?	13	52,0	Colaboración activa y participativa
	10	40,0	Colaboración puntual en la organización de las actividades
	3	12,0	Compromiso de los padres con la educación
	3	12,0	Implicación de las familias en el centro
	2	8,0	Que las familias conozcan el funcionamiento del centro
	2	8,0	Percibir la implicación de los padres
	2	8,0	Respuesta positiva a las propuestas
	1	4,0	Compartir lo relacionado con la educación
	1	4,0	Trabajo conjunto entre ambos

A la pregunta relacionada con qué es para los profesores el sentimiento de pertenencia de las familias al centro (Tabla 86), el 48,0% indica que es considerarse parte activa del centro; el mismo porcentaje apunta que es que las familias se sientan orgullosas y responsables del centro y de su mejora; el 24,0% señala que es que las familias participen en lo que puedan; otro porcentaje igual apunta que es que sean parte de toda la educación; el 8,0% afirma que es la confianza hacia las familias; el mismo porcentaje que es el empoderamiento de las familias; y el 4,0% dice que es ir a las actividades extraescolares. Como ejemplo de ello los profesores indican: llevar acciones dirigidas a la mejora del centro, los festivales, las excursiones y los talleres.

Tabla 86.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué es para usted el sentimiento de las familias al centro?	12	48,0	Considerarse parte activa del centro
	12	48,0	Que se sientan orgullosas y responsables del centro y de su mejora
	6	24,0	Que participen en lo que puedan
	6	24,0	Que las familias sean parte de toda la educación
	2	8,0	Confianza hacia las familias
	2	8,0	Empoderamiento de las familias

Pregunta	n	%	Respuesta
	1	4,0	Ir a actividades extraescolares

Como respuesta a cómo se sienten los docentes cuando las familias se comunican con ellos para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro (Tabla 87) aparecen diversidad de adjetivos. El 60,0% afirma sentirse satisfecho; el 52,0% se siente cómodo; el 44,0% dice que apoyado; el 20,0% señala que le gusta que muestren interés. Para el 12,0% la comunicación y participación de las familias en las actividades del centro les hace sentirse observados; el 8,0% siente que es una comunicación poco efectiva. Un docente dice sentirse incómodo; otro inseguro; otro señala que se siente bien; otro indica sentirse reconfortado; un docente dice que le transmiten que confían en él; y otro que se siente incómodo cuando juzgan su trabajo.

Tabla 87.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Cómo se siente cuando las familias se comunican con usted para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro?	15	60,0	Satisfecho
	13	52,0	Cómodo
	11	44,0	Apoyado
	5	20,0	Me gusta que muestren interés
	3	12,0	Observados
	2	8,0	Comunicación poco efectiva
	1	4,0	Incómodo
	1	4,0	Inseguro
	1	4,0	Bien
	1	4,0	Reconfortada
	1	4,0	Trasmiten que confían en mi
	1	4,0	Incómodo cuando juzgan

En cuanto a qué ha respondido el profesorado en relación a lo que hace para facilitar la comunicación con las familias, su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro y su sentimiento de pertenencia al mismo (Tabla 88) hay bastante variación. El 28,0% destaca la transmisión continua de información por diversos medios; el mismo porcentaje indica el atender a las familias, aunque sea fuera de las tutorías

(recreo, salidas del colegio...); para el 24,0% lo más destacable de lo que hacen es mantener una actitud cercana empática y de escucha hacia las familias; el mismo porcentaje indica las reuniones trimestrales; y otro también igual, las individuales en tutorías. Un profesor ha destacado darles responsabilidades; otro la perseverancia; otro el desarrollo de un proyecto de conciliación familiar-laboral-escolar del AMPA; y otro el desarrollo de actividades como los libros viajeros.

Tabla 88.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué resalta de lo que hace actualmente para facilitar la comunicación con las familias, su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro y su sentimiento de pertenencia al mismo?	7	28,0	Trasmisión continua de información por diversos medios
	7	28,0	Atender a las familias, aunque sea fuera de las tutorías (recreo, salidas del colegio...)
	6	24,0	Actitud cercana, empática y de escucha hacia las familias
	6	24,0	Reuniones trimestrales
	6	24,0	Reuniones individuales en tutorías
	1	4,0	Darles responsabilidades
	1	4,0	Perseverancia
	1	4,0	Proyecto de conciliación familiar-laboral-escolar del AMPA
	1	4,0	Actividades como los libros viajeros

Para finalizar con el Centro 4, a la pregunta sobre las expectativas que tienen los profesores y profesoras de formación respecto a este proyecto (Tabla 89), el 48,0% transmite que quieren conseguir mayor implicación familiar; el 40,0% busca conocer estrategias para mejorar la participación de las familias; el 12,0% quiere mejorar las capacidades para relacionarme con la familia; y otro porcentaje igual busca mejorar la comunicación. Para el 8,0% esta formación quiere que le ayude a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje; y el mismo porcentaje está interesado en aumentar el número de familias en la AMPA. Para finalizar, un docente señala que busca que se valore más el papel de las familias y otro ha apuntado que tiene pocas expectativas con esta formación.

Tabla 89.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
	12	48,0	Conseguir mayor implicación familiar
	10	40,0	Estrategias para mejorar la participación de las familias
¿Cuáles son sus expectativas de formación respecto a este proyecto?	3	12,0	Mejorar las capacidades para relacionarme con la familia
	3	12,0	Mejorar la comunicación
	2	8,0	Mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje
	2	8,0	Que hubiese un AMPA más numerosa
	1	4,0	Valorar más el papel de las familias
	1	4,0	Pocas expectativas

6.5.3.4. Evaluación inicial del proyecto de intervención del Centro 5

Los evaluadores valoraron el proyecto del Centro 5 (Tabla 90) con una puntuación global entre alta y muy alta ($\bar{X} = 4,35$). En cuanto a los criterios, el mejor valorado fue la estructura documental ($\bar{X} = 4,80$), y el peor el proceso de elaboración ($\bar{X} = 4,15$), aunque con una puntuación que continúa siendo alta. Al igual que ocurre en casi todos los centros, no hay ningún ítem que tenga un resultado inferior al estándar de la escala, pero sí varios que obtienen la máxima puntuación. Los reactivos que han resultado menos valorados son el que hace referencia a si hay incentivos para los dos colectivos ($\bar{X} = 3,00$) y el que trata sobre el número suficiente de docentes y familias ($\bar{X} = 3,00$).

Tabla 90.

Estadísticos descriptivos de la validación del diseño del proyecto en el Centro 5

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
	Basado en una evaluación de necesidades	5	5	5,00	5,00	,000
Proceso de elaboración	A partir de bibliografía relevante y actual	1	5	5,00	4,20	1,789
	Ha habido una distribución de tareas	2	4	4,00	3,60	,894
	Mediante trabajo colaborativo	2	5	4,00	3,80	1,095

Criterio	Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Global: Proceso de elaboración		3	5	4,50	4,15	,929
Estructura documental	Incluye todos los elementos requeridos, con organización interna	3	5	5,00	4,40	,894
	Existe coherencia entre los elementos	5	5	5,00	5,00	,000
	Presentación y expresión escrita	5	5	5,00	5,00	,000
Global: Estructura documental		4	5	5,00	4,80	,298
Utilidad potencial	Prevé la participación activa de docentes y familias	4	5	5,00	4,60	,548
	Conlleva incentivos para los dos colectivos	3	4	3,00	3,40	,548
	Considera la diversidad de los participantes	2	5	4,00	3,80	1,304
	Las actividades se orientan a lograr los objetivos	5	5	5,00	5,00	,000
	Combina el trabajo individual y grupal	4	5	5,00	4,80	,447
Global: Utilidad potencial		4	5	4,40	4,32	,415
Viabilidad	Se dispone de profesionales cualificados	5	5	5,00	5,00	,000
	Hay un número suficiente de docentes y familias inscritos	2	5	3,00	3,40	1,140
	Se dispone de recursos materiales e infraestructuras	4	5	4,00	4,40	,548
	Se dispone de medios económicos	2	5	5,00	4,20	1,304
Global: Viabilidad		4	5	4,25	4,25	,559
Global		4	5	4,38	4,35	,437

Los expertos evaluadores realizaron valoraciones cualitativas de la validación del proyecto. En la Tabla 91 se presentan las frecuencias y porcentajes de las observaciones establecidas por los mismos.

Tabla 91.

Frecuencias y porcentajes de las observaciones de los expertos respecto al diseño del proyecto en los Centro 5

Observación	n	%
• El proyecto conlleva incentivos para el profesorado, pero no para familias.	2	33,34
• Delimitar responsabilidades para docentes y familias.	1	16,67
• En el proyecto faltan algunos elementos (al menos: justificación, recursos y bibliografía).	1	16,67
• La participación de familias no españolas con desconocimiento del idioma no está suficientemente prevista.	1	16,67
• No se habla de la atención a la diversidad de docentes y familias.	1	16,67
• Pocos profesores y familias considerando la amplitud del centro.	1	16,67

Respecto a la formación previa que tiene el profesorado del Centro 5 en las dimensiones comunicación con el centro, participación en actividades del centro y sentimiento de pertenencia, de los 11 docentes encuestados, el 45,5% entiende por comunicación entre la familia y escuela (Tabla 92) que es la comunicación entre ambos; el 27,3% destaca que es el trabajo y colaboración común para el beneficio del alumnado; el mismo porcentaje señala que es la relación duradera y fluida entre ambos. Para el 18,2% es la puesta en común de conocimientos que afectan a la educación; el 9,1% indica que es el proceso para dar solución a los problemas educativos; y el mismo porcentaje dice que es la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de educación. Como ejemplo de ello los docentes señalan las tutorías grupales e individuales, las notas informativas, las llamadas telefónicas, la comunicación sobre asistencia y la difusión de actividades.

Tabla 92.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 1 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 5

Pregunta	n	%	Comentario
¿Qué entiende por comunicación familia-escuela?	5	45,5	Comunicación entre ambos
	3	27,3	Trabajo y colaboración común para el beneficio del alumnado
	3	27,3	Relación duradera y fluida entre ambos
	2	18,2	Puesta en común de conocimientos que afectan a la educación
	1	9,1	Proceso para dar solución a los problemas educativos

Pregunta	n	%	Comentario
	1	9,1	Participación de toda la comunidad educativa en el proceso de educación

A la pregunta de qué significa para los docentes la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo (Tabla 93), el 45,5% indica que significa la inclusión de las familias en las actividades del centro; el 27,3% responde que es una mayor implicación de la familia; y el mismo porcentaje dice que es la implicación de la familia en todo el proceso educativo. Para el 18,2% significa la inclusión de las familias en las actividades desde su diseño; el 9,1% dice que es mejorar el aprendizaje de los alumnos; otro porcentaje igual apunta que es mejorar la comunicación entre ambos; el mismo porcentaje afirma que es que las familias respeten la labor docente; y también igual porcentaje indica que es mostrar confianza en el centro. Como ejemplo de la participación familiar en las actividades del centro, los profesores plantean charlas, formaciones como la del proyecto en marcha, jornadas, viajes, actividades extraescolares, el consejo escolar, las AMPAS y las actividades extraescolares.

Tabla 93.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 2 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 5

Pregunta	n	%	Comentario
	5	45,5	Inclusión de las familias en las actividades del centro
	3	27,3	Mayor implicación de la familia
¿Qué significa para usted la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo?	3	27,3	Implicación de la familia en todo el proceso educativo
	2	18,2	Inclusión de las familias en las actividades desde su diseño
	1	9,1	Mejorar el aprendizaje de los alumnos
	1	9,1	Mejorar la comunicación entre ambos
	1	9,1	Que respetan la labor docente
	1	9,1	Confianza en el centro

En relación con lo que los docentes consideran que es el sentimiento de pertenencia (Tabla 94), el 81,8% afirma que es que las familias sientan el centro como propio; el 18,2% indica que es que las familias se responsabilicen de la educación de sus hijos; el

mismo porcentaje dice que es que las familias se impliquen en el centro; para el 9,1% es que vean el centro como algo positivo para los alumnos; y el mismo porcentaje indica que es que las familias puedan comunicarse con el centro. Como ejemplos de sentimiento de pertenencia, los profesores del Centro 5 indican la implicación de la familia en las necesidades del centro, que se sientan felices cuando el centro destaca en algo, la participación en las AMPAS y en el Consejo Escolar, las colectas y los viajes.

Tabla 94.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 3 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Comentario
¿Qué es para usted el sentimiento de pertenencia de las familias al centro?	9	81,8	Que sientan el centro como propio
	2	18,2	Responsabilizarse de la educación de sus hijos
	2	18,2	Que las familias se impliquen en el centro
	1	9,1	Que vean el centro como algo positivo para los alumnos
	1	9,1	Que las familias puedan comunicarse con el centro

Con respecto a cómo se sienten los docentes cuando las familias se comunican con ellos para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro (Tabla 95), el 63,6% del profesorado indica que se siente satisfecho; el 45,5% se siente apoyado; el 36,4% se siente cómodo; el 27,3% se muestra agradecido. Un profesor indica que se siente valorado, otro motivado, otra respaldada, otra contenta, otra vinculada a las familias, otro se siente observado, otra no apoyada y otra señala que se encuentra criticada.

Tabla 95.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 4 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Comentario
¿Cómo se siente cuando las familias se comunican con usted para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro?	7	63,6	Satisfecho
	5	45,5	Apoyado
	4	36,4	Cómodo
	3	27,3	Agradecido
	1	9,1	Valorado
	1	9,1	Motivado
	1	9,1	Respaldada

Pregunta	n	%	Comentario
	1	9,1	Contenta
	1	9,1	Vinculada a las familias
	1	9,1	Observado
	1	9,1	No apoyada
	1	9,1	Criticada

Los profesores del Centro 5 llevan a cabo estrategias para facilitar la comunicación con las familias y su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro (Tabla 96). De ellas, el 27,3% destaca la comunicación continua por diversas vías; el 18,2% señala la comunicación sincera con las familias; el mismo porcentaje resalta la comunicación de actividades extraordinarias; igual porcentaje indica las entrevistas con los padres; y también el mismo porcentaje dice que no puede hacer mucho por exceso de trabajo. Un profesor ha señalado que notifica a los padres comportamientos disruptivos de sus hijos/as, otro destaca las jornadas para mejorar el sentimiento de pertenencia, un docente trabaja la participación en las actividades del centro y otro afirma que potencia el valor de la multiculturalidad.

Tabla 96.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 5 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Qué resalta de lo que hace actualmente para facilitar la comunicación con las familias y su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro?	3	27,3	Comunicación continua por diversas vías
	2	18,2	Comunicación sincera con las familias
	2	18,2	Comunicación de actividades extraordinarias
	2	18,2	Entrevistas con padres
	2	18,2	No puedo hacer mucho por exceso de trabajo
	1	9,1	Notificarles comportamientos disruptivos de sus hijos/as
	1	9,1	Participación a través de redes sociales
	1	9,1	Jornadas para mejorar el sentimiento de pertenencia
	1	9,1	Participación en las actividades del centro
	1	9,1	Destaco el valor de la multiculturalidad

Para finalizar, los profesores del Centro 5 responden sobre sus expectativas de formación respecto a este proyecto (Tabla 97). El 54,5% espera mejorar su comunicación con las familias; el 36,4% busca mejorar sus herramientas para implicar a las familias; el 27,3% indica que sus expectativas son altas; el 18,2% quiere aprender mejores herramientas con respecto a las familias; un docente ha señalado que sus expectativas son altas puesto que se cuenta con la presencia de los padres en la formación, a otro le gustaría aprender a canalizar el estrés y otro tiene interés en realizar proyectos conjuntos con las familias.

Tabla 97.

Frecuencia y porcentajes de respuesta a la pregunta 6 del cuestionario de formación previa de los docentes en el Centro 4

Pregunta	n	%	Respuesta
¿Cuáles son sus expectativas de formación respecto a este proyecto?	6	54,5	Mejorar mi comunicación con las familias
	4	36,4	Mejorar mis herramientas para implicar a las familias
	3	27,3	Altas
	2	18,2	Aprender mejores herramientas con respecto a las familias
	1	9,1	Alto ya que cuenta con la presencia de los padres
	1	9,1	Aprender a canalizar el estrés
	1	9,1	Transferir la teoría a la práctica
	1	9,1	Realizar proyectos conjuntos con las familias
	1	9,1	

6.5.4. Planificación de las sesiones de los proyectos de intervención

Los distintos proyectos de formación se desarrollaron en cuatro sesiones a lo largo del curso 2018-2019. La planificación de cada una de estas sesiones por centros se muestra en los anexos correspondientes (Tabla 98).

Tabla 98.

Número de sesión y ANEXO al que corresponde

Sesión	ANEXO
Sesión 1	ANEXO X
Sesión 2	ANEXO XI
Sesión 3	ANEXO XII
Sesión 4	ANEXO XIII

6.6. Aplicar el proyecto de intervención a los docentes y realizar una evaluación formativa del mismo durante su desarrollo

Una vez diseñado el proyecto de intervención de acuerdo con las necesidades detectadas en cada centro, se aplicaron las 4 sesiones correspondientes a los proyectos, realizando las respectivas evaluaciones formativas. En estas evaluaciones participaron los docentes, las familias y el equipo de expertos, pero, ciñéndonos al objetivo de esta Tesis Doctoral, únicamente se hará referencia a los resultados obtenidos de la evaluación formativa efectuada por los docentes.

6.6.1. Resultados de la evaluación formativa del proyecto en los centros participantes

Los resultados de la evaluación formativa se han organizado por sesiones para una mejor apreciación de la evolución de cada centro. En cada sesión se aplicó un cuestionario distinto, tal y como se indicó en el apartado de metodología en los *Instrumentos de evaluación formativa*. Como no podía ser de otra forma, dada la modalidad de evaluación, los resultados de cada una de las sesiones se fueron tomando en consideración para las siguientes.

6.6.1.1. Evaluación formativa de la primera sesión

En los apartados siguientes se muestran por centros los resultados de la evaluación formativa de la primera sesión, correspondientes al análisis de los datos referidos al cuestionario de satisfacción de la sesión 1 (ANEXO V).

6.6.1.1.1. Evaluación formativa de la primera sesión de los Centros 1 y 2

En la Tabla 99 se presentan los resultados de la evaluación formativa de la primera sesión de los Centros 1 y 2. Como se aprecia, a nivel global, los docentes se muestran bastante satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 3,86$). Concretamente, ninguno de los ítems obtuvo una puntuación inferior al estándar de la escala. Dentro de esto, afirmación que recibió una valoración más baja es la que hace referencia a si los profesores aprendieron estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro ($\bar{X} = 3,38$), seguido de si consideraron viable llevar a cabo algunas de las estrategias explicadas en su centro ($\bar{X} = 3,44$), en cambio, los ítems mejor valorados por los docentes son los relativos a si sabían qué significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo” ($\bar{X} = 4,56$), si comprendían qué es la “participación familiar en las

actividades del centro” ($\bar{X} = 4,47$) y si entendieron el significado de “comunicación familia-centro educativo” ($\bar{X} = 4,18$), que estando entre bastante y muy de acuerdo con ello.

Tabla 99.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión de los Centros 1 y 2

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	1	5	4,14	3,86	,709
He entendido el significado de “comunicación familia-centro educativo”	3	5	4,00	4,18	,636
Comprendo qué es la” participación familiar en las actividades del centro”	3	5	5,00	4,47	,717
Sé qué significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo”	3	5	5,00	4,56	,629
He aprendido estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo	3	5	3,00	3,71	,849
He aprendido estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro	2	5	3,00	3,47	,874
He aprendido estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro	1	5	3,00	3,38	1,025
Considero necesario aplicar las estrategias aprendidas en mi centro	2	5	4,00	3,82	,951
Es viable llevar a cabo algunas de las estrategias explicadas en mi centro	2	5	3,50	3,44	1,094
Los contenidos desarrollados durante la sesión me han parecido útiles	2	5	4,00	4,00	,935
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	1	5	4,00	3,82	1,131
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	1	5	4,00	3,88	1,166
El tiempo para la sesión ha sido suficiente	1	5	4,00	3,65	1,169
Los recursos materiales utilizados en la sesión han resultado idóneos	1	5	4,00	3,71	,985
La evaluación de la sesión permitirá establecer las mejoras oportunas	1	5	4,00	3,75	1,125
En general, el desarrollo de la sesión me ha producido una satisfacción personal y/o profesional	2	5	4,00	4,00	,935

En cuanto a qué les pareció más interesante de lo tratado en esta primera sesión y qué es lo que cambiarían, el 41,2% del profesorado indica que lo que más le interesó de la sesión era conocer las experiencias de otros centros que se convierten en posibilidades para implicar a las familias en el propio; el 11,8% señala que lo más interesante fue el planteamiento de mejora para incorporar a las familias en el centro; el 5,9% dice que lo que más le gustó fue la reflexión sobre la puesta en marcha de las comisiones de trabajo colaborativo en el centro; el mismo porcentaje indica que lo más interesante fue contar con las familias para el trabajo colaborativo y otro porcentaje igual señala que toda la sesión les resultó interesante.

En lo relativo a qué es lo que cambiarían de la sesión, el 17,7% dijo que incorporaría más estrategias y cómo aplicarlas con ejemplos; el 11,8%, dice que cambiaría el que esas estrategias fuesen concretas para mejorar la participación familiar, el mismo porcentaje señala que no había nada que mejorar; el 5,9% realizaría más actividades de reflexión formando grupos del mismo centro, y un porcentaje igual señala la necesidad de más participación por parte del profesorado asistente.

6.6.1.1.2. Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 3

En lo referente a la evaluación formativa de la primera sesión del Centro 3, en la Tabla 100 se muestran los resultados obtenidos. A nivel global los docentes están entre bastante y muy satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,64$). Todos los ítems han sido bien valorados, por encima del estándar de la escala. Los que han obtenido una mejor consideración hacen referencia a si entendieron el significado de “comunicación familia-centro educativo” ($\bar{X} = 4,83$), si comprendieron qué es la “participación familiar en las actividades del centro” ($\bar{X} = 4,83$) y si aprendieron estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro ($\bar{X} = 4,83$), encontrándose totalmente de acuerdo con estas afirmaciones. Dentro de las altas valoraciones obtenidas, los docentes se muestran menos de acuerdo con que aprendieran estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo ($\bar{X} = 3,92$), con que supieran lo que significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo” ($\bar{X} = 4,17$) y con que la metodología aplicada les pareciera adecuada ($\bar{X} = 4,17$), con los que se muestran bastante de acuerdo.

Tabla 100.*Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 3*

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,64	4,50	,281
He entendido el significado de “comunicación familia-centro educativo”	4	5	5,00	4,83	,389
Comprendo qué es la” participación familiar en las actividades del centro”	4	5	5,00	4,83	,389
Sé qué significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo”	4	5	4,00	4,17	,389
He aprendido estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo	3	5	4,00	3,92	,515
He aprendido estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro	3	5	5,00	4,83	,577
He aprendido estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro	4	5	5,00	4,75	,452
Considero necesario aplicar las estrategias aprendidas en mi centro	4	5	5,00	4,58	,515
Es viable llevar a cabo algunas de las estrategias explicadas en mi centro	4	5	5,00	4,58	,515
Los contenidos desarrollados durante la sesión me han parecido útiles	4	5	4,00	4,42	,515
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	4	5	5,00	4,58	,515
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	2	5	4,00	4,17	,835
El tiempo para la sesión ha sido suficiente	4	5	4,00	4,33	,492
Los recursos materiales utilizados en la sesión han resultado idóneos	4	5	4,50	4,50	,522
La evaluación de la sesión permitirá establecer las mejoras oportunas	4	5	4,50	4,50	,522
En general, el desarrollo de la sesión me ha producido una satisfacción personal y/o profesional	4	5	4,64	4,50	,281

En cuanto a las dos cuestiones abiertas, el 50,0% del profesorado señala que lo más interesante fue la charla de Zulema Rodríguez, profesora de la Universidad de Caldas (Colombia) que participó como invitada presentando buenas prácticas en su país; el 25,0% indica que lo mejor fue la organización de las comisiones conjuntas entre docentes

y familias; el 8,3% de los profesores señala las nuevas perspectivas de prácticas docentes que se han planteado como lo que más les gustó de la sesión; el mismo porcentaje dice que lo más interesante fue compartir mensajes positivos entre las familias y la escuela y otro porcentaje igual señala que todo ha sido interesante. En cambio, el 8,3% indica que lo que modificaría sería la intensidad de las sesiones y el mismo porcentaje apunta que añadiría tiempo para el diálogo.

6.6.1.1.3. Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 4

En el Centro 4, los resultados que se han obtenido de la evaluación formativa de la primera sesión se presentan en la Tabla 101. En la que se observa que los docentes, a nivel global, están bastante satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,13$). En cuanto a la valoración de cada uno de los ítems, todos han superado el estándar de la escala, pero los peor valorados hacen referencia a si aprendieron estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro ($\bar{X} = 3,28$) y si aprendieron estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro ($\bar{X} = 3,40$), ya que los docentes solo están algo de acuerdo con estas afirmaciones. Por el contrario, consideran que están totalmente de acuerdo con las afirmaciones de que entendieron el significado de “comunicación familia-centro educativo” ($\bar{X} = 4,80$) y están entre bastante y muy de acuerdo en cuanto a que comprendieron qué es la “participación familiar en las actividades del centro” ($\bar{X} = 4,52$), lo que significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo” ($\bar{X} = 4,44$) y con que los contenidos desarrollados durante la sesión les parecieron útiles ($\bar{X} = 4,40$).

Tabla 101.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 4

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,13	4,13	,499
He entendido el significado de “comunicación familia-centro educativo”	4	5	5,00	4,80	,408
Comprendo qué es la” participación familiar en las actividades del centro”	4	5	5,00	4,52	,510
Sé qué significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo”	3	5	5,00	4,44	,651
He aprendido estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo	2	5	4,00	3,56	,821

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
He aprendido estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro	2	5	4,00	3,40	,816
He aprendido estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro	2	5	3,00	3,28	,792
Considero necesario aplicar las estrategias aprendidas en mi centro	3	5	5,00	4,52	,714
Es viable llevar a cabo algunas de las estrategias explicadas en mi centro	2	5	5,00	4,36	,860
Los contenidos desarrollados durante la sesión me han parecido útiles	3	5	5,00	4,40	,707
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	3	5	4,00	4,20	,816
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	2	5	4,00	4,20	,816
El tiempo para la sesión ha sido suficiente	2	5	4,00	3,96	,889
Los recursos materiales utilizados en la sesión han resultado idóneos	2	5	4,00	3,96	,978
La evaluación de la sesión permitirá establecer las mejoras oportunas	3	5	4,00	4,16	,746
En general, el desarrollo de la sesión me ha producido una satisfacción personal y/o profesional	2	5	4,00	4,12	,833

Continuando con los aspectos que los docentes consideran más interesante o que deberían mejorar, los ejemplos de actuaciones con familias fueron un aspecto a destacar por el 28,0% de los docentes; el 16,0% señala que todo les pareció interesante y el mismo porcentaje dice que lo más interesante fueron las reflexiones mediante pequeñas actividades; para el 8,0% de los profesores lo destacable consistió en aclarar los términos de comunicación, participación en actividades de centro y sentimiento de pertenencia; un porcentaje igual indica como interesante el trabajo en grupo con propuestas reales; por último, un docente dice que le gustó mucho el carácter práctico del proyecto; otro se interesó más por hacer partícipes a los alumnos en las reuniones con familias y otro entender que la comunicación ha de ser suficiente y comprensible. Por el contrario, con respecto a qué cambiarían, el 40,0% señala que no cambiaría nada; el 24,0% que hace falta más tiempo; el 12,0% pondría más ejemplos prácticos. Un profesor señala que se deberían constituir las comisiones por sedes (se trata de un centro con distintas

ubicaciones); otro cambiaría la organización para conformar las comisiones y otro señala que las presentaciones visuales deberían llevar menos texto.

6.6.1.1.4. Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 5

Respecto a la evaluación formativa de la primera sesión del Centro 5, en la Tabla 102 se muestran los resultados obtenidos. Como se aprecia, a nivel global la satisfacción de los docentes con la sesión es bastante alta ($\bar{X} = 4,33$). Observando los ítems, los mejores valorados son si entendieron el significado de “comunicación familia-centro educativo” ($\bar{X} = 4,73$) y si consideran que la evaluación de la sesión permitirá establecer las mejoras oportunas ($\bar{X} = 4,73$), seguidos de si las actividades realizadas les parecieron pertinentes ($\bar{X} = 4,64$) que están entre bastante y muy de acuerdo con ello. Todos los ítems superan el estándar de la escala, pero con los que menos de acuerdo están los docentes es con si aprendieron estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro ($\bar{X} = 3,45$), si aprendieron estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo ($\bar{X} = 3,55$) y si aprendieron estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro ($\bar{X} = 3,55$), que consideran que están entre algo y bastante de acuerdo con estas afirmaciones.

Tabla 102.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la primera sesión del Centro 5

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,33	4,33	,286
He entendido el significado de “comunicación familia-centro educativo”	4	5	5,00	4,73	,467
Comprendo qué es la” participación familiar en las actividades del centro”	4	5	4,00	4,45	,522
Sé qué significa “sentimiento de pertenencia al centro educativo”	3	5	5,00	4,55	,820
He aprendido estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo	2	5	4,00	3,55	,820
He aprendido estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro	2	4	4,00	3,45	,688
He aprendido estrategias docentes para orientar a las familias en la mejora de su sentimiento de pertenencia al centro	2	5	4,00	3,55	,820

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Considero necesario aplicar las estrategias aprendidas en mi centro	4	5	4,00	4,45	,522
Es viable llevar a cabo algunas de las estrategias explicadas en mi centro	4	5	4,00	4,45	,522
Los contenidos desarrollados durante la sesión me han parecido útiles	4	5	5,00	4,55	,522
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	4	5	5,00	4,64	,505
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	4	5	5,00	4,55	,522
El tiempo para la sesión ha sido suficiente	3	5	5,00	4,55	,688
Los recursos materiales utilizados en la sesión han resultado idóneos	3	5	5,00	4,45	,688
La evaluación de la sesión permitirá establecer las mejoras oportunas	4	5	5,00	4,73	,467
En general, el desarrollo de la sesión me ha producido una satisfacción personal y/o profesional	3	5	4,00	4,36	,674

En lo referente a lo que los docentes consideran más interesante de la sesión o qué podría mejorar, de los 11 profesores de este centro el 54,5% menciona que lo más interesante de la sesión es el buen clima entre los docentes y las familias generado a través de las actividades; el 18,2% destaca la dimensión de sentimiento de pertenencia; un docente dice que lo más interesante es el cambio de rol en una de las tareas y otro las dinámicas de grupo de la sesión. Por otra parte, el 27,3% de los profesores señalan que añadiría más estrategias y su aplicación con ejemplos; un profesor propone empezar con una dinámica para conocerse entre ellos y otro empezar con la configuración de comisiones.

6.6.1.2. Evaluación formativa de la segunda sesión

Seguidamente se presentan por centros los resultados de la evaluación formativa de la segunda sesión, correspondientes al análisis de los datos procedentes del cuestionario de satisfacción de la sesión 2 (ANEXO VI).

6.6.1.2.1. Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 1

Los resultados de la evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 1 se presentan en la Tabla 103, en la que se ve que, a nivel global los profesores se muestran entre bastante y muy satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,51$). Concretamente, destacan

positivamente que las decisiones tomadas fueron consensuadas entre docentes y familias ($\bar{X} = 5,00$) y que se encuentran bien en la Comisión en la que han participado ($\bar{X} = 5,00$), estando muy de acuerdo con ello. El resto de los ítems fueron valorados de forma positiva superando el estándar de la escala. Dentro de esto, los que recibieron una satisfacción más baja hacen referencia a si el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 3,60$), que se muestran entre algo y bastante de acuerdo con ello, y a si se difundió información para que participasen más familias y docentes ($\bar{X} = 3,80$), estando bastante de acuerdo con ello.

Tabla 103.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro I

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,47	4,51	,192
La introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo me ha parecido adecuada	3	5	4,00	4,00	1,000
La ficha proporcionada para realizar el trabajo por comisiones me ha parecido útil	3	5	5,00	4,40	,894
El profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro	4	5	5,00	4,60	,548
Las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro	4	5	5,00	4,60	,548
La idea de constituir las comisiones con familias y docentes me parece pertinente	4	5	5,00	4,80	,447
La comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	4	5	5,00	4,80	,447
Las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias	5	5	5,00	5,00	,000
El profesorado ha demostrado estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones	4	5	5,00	4,80	,447
Las familias han sido capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro	4	5	5,00	4,80	,447
Me encuentro bien en la Comisión en la que he participado	5	5	5,00	5,00	,000
Los recursos han favorecido el trabajo colaborativo	4	5	4,00	4,20	,447

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
La puesta en común me ha ayudado a enriquecer el trabajo realizado anteriormente	4	5	5,00	4,80	,447
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	3	4	4,00	3,60	,548
Se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias	4	5	4,00	4,40	,548
Se está difundiendo información para que participen más familias y docentes	3	4	4,00	3,80	,447

En relación con las preguntas abiertas, los docentes indicaron los puntos destacables de la sesión, tanto positivos como negativos, el 40,0% de los docentes destaca como positivo el trabajo cooperativo; otro 40,0% señala la interacción y el diálogo; el 20,0% indica como positiva la comunicación fluida dentro del grupo y otro porcentaje igual que la sesión haya sido dinámica. Por el contrario, el 20,0% de los docentes consideran que hay falta de tiempo en relación con el trabajo que se propone; el mismo porcentaje indica que hay mucho ruido en el aula que dificulta la comunicación y otro porcentaje igual señala que hay pocos participantes.

6.6.1.2.2. Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 2

En caso del Centro 2, los resultados de la evaluación formativa de la segunda sesión se muestran en la Tabla 104. En ella se aprecia que, a nivel global, la satisfacción de los docentes con la sesión es bastante buena ($\bar{X} = 4,37$). De nuevo, todos los ítems superan el estándar de la escala. Los profesores se muestran entre algo y bastante de acuerdo con respecto a que el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 3,50$) y que se difundió información para que participen más familias y docentes ($\bar{X} = 3,67$). Por el contrario, están muy satisfechos con la idea de constituir las comisiones con familias y docentes ($\bar{X} = 4,83$), encontrándose muy bien en la Comisión en la que han participado ($\bar{X} = 4,83$).

Tabla 104.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 2

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,33	4,37	,407

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
La introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo me ha parecido adecuada	4	5	5,00	4,67	,516
La ficha proporcionada para realizar el trabajo por comisiones me ha parecido útil	4	5	4,50	4,50	,548
El profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro	4	5	5,00	4,60	,548
Las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro	3	5	4,00	4,17	,753
La idea de constituir las comisiones con familias y docentes me parece pertinente	4	5	5,00	4,83	,408
La comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	3	5	5,00	4,50	,837
Las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias	3	5	5,00	4,50	,837
El profesorado ha demostrado estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones	4	5	5,00	4,67	,516
Las familias han sido capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro	3	5	4,00	4,00	,632
Me encuentro bien en la Comisión en la que he participado	4	5	5,00	4,83	,408
Los recursos han favorecido el trabajo colaborativo	4	5	5,00	4,67	,516
La puesta en común me ha ayudado a enriquecer el trabajo realizado anteriormente	3	5	4,50	4,33	,816
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	2	5	3,50	3,50	1,049
Se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias	3	5	4,50	4,17	,983
Se está difundiendo información para que participen más familias y docentes	2	5	3,50	3,67	1,211

En cuanto a los aspectos positivos y los negativos que los profesores expresan de la segunda sesión, el 33,3% de los docentes del Centro 2 considera destacable positivamente la participación de las familias; un docente ha señalado la puesta en común de las comisiones y otro indica como positivo la percepción que tienen las familias de los

docentes. Por el contrario, el 33,3% encuentra importante solventar la barrera del idioma, concretamente con algunas familias de origen árabe que no hablan castellano.

6.6.1.2.3. Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 3

En el caso de la evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 3, en la Tabla 105 se observa que, a nivel global la satisfacción de los docentes es muy alta ($\bar{X} = 4,84$). En este caso todos los ítems fueron muy bien valorados a excepción de los que hacen referencia a si se está difundiendo información para que participen más familias y docentes ($\bar{X} = 4,40$), si se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias ($\bar{X} = 4,60$) y si el tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente ($\bar{X} = 4,60$). En relación a estos ítems, los docentes estuvieron entre bastante y muy de acuerdo con dichas afirmaciones. Por otra parte, es de destacar que todos los docentes señalaron que están totalmente de acuerdo en que la introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo les ha parecido adecuada ($\bar{X} = 5,00$), que el profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro ($\bar{X} = 5,00$), que las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro ($\bar{X} = 5,00$), que la idea de constituir las comisiones con familias y docentes les parece pertinente ($\bar{X} = 5,00$), que la comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento ($\bar{X} = 5,00$), que las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias ($\bar{X} = 5,00$) y que se encuentran bien en la Comisión en la que han participado ($\bar{X} = 5,00$).

Tabla 105.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 3

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,87	4,84	,219
La introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo me ha parecido adecuada	5	5	5,00	5,00	,000
La ficha proporcionada para realizar el trabajo por comisiones me ha parecido útil	4	5	5,00	4,80	,447
El profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro	5	5	5,00	5,00	,000

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro	5	5	5,00	5,00	,000
La idea de constituir las comisiones con familias y docentes me parece pertinente	5	5	5,00	5,00	,000
La comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	5	5	5,00	5,00	,000
Las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias	5	5	5,00	5,00	,000
El profesorado ha demostrado estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones	4	5	5,00	4,80	,447
Las familias han sido capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro	4	5	5,00	4,80	,447
Me encuentro bien en la Comisión en la que he participado	5	5	5,00	5,00	,000
Los recursos han favorecido el trabajo colaborativo	4	5	5,00	4,80	,447
La puesta en común me ha ayudado a enriquecer el trabajo realizado anteriormente	4	5	5,00	4,80	,447
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	3	5	5,00	4,60	,894
Se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias	4	5	5,00	4,60	,548
Se está difundiendo información para que participen más familias y docentes	3	5	5,00	4,40	,894

Las respuestas dadas por los docentes del Centro 3 a las preguntas sobre qué destacarían como aspectos positivos y negativos de la segunda sesión exponen que únicamente señalaron aspectos positivos de la segunda sesión, entre los que se encuentra que, el 40,0% de los docentes valora positivamente la puesta en común de las diferentes comisiones, enriqueciendo la sesión; un docente reconoce como buena la puesta en marcha del recurso del huerto escolar gracias al apoyo de las familias; otro la coordinación de la comisión y la planificación de la primera actuación y otro pone en valor el trabajo cooperativo.

6.6.1.2.4. Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 4

En el Centro 4, los resultados que se han obtenido de la evaluación formativa de la segunda sesión se presentan en la Tabla 106. En ella se observa que los docentes, a nivel global, están entre bastante y muy satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,46$). Concretando por ítems, aunque todos superan el estándar de la escala, los docentes están entre algo y bastante de acuerdo con que sí se está difundiendo información para que participen más familias y docentes ($\bar{X} = 3,68$) y están de acuerdo con que el tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente ($\bar{X} = 3,83$). Del resto de los ítems los docentes destacan positivamente que el profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro ($\bar{X} = 4,70$), así como la idea de constituir las comisiones con familias y docentes ($\bar{X} = 4,70$).

Tabla 106.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 4

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,57	4,46	,400
La introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo me ha parecido adecuada	3	5	4,00	4,22	,600
La ficha proporcionada para realizar el trabajo por comisiones me ha parecido útil	3	5	5,00	4,65	,647
El profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro	4	5	5,00	4,70	,470
Las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro	1	5	5,00	4,36	1,002
La idea de constituir las comisiones con familias y docentes me parece pertinente	3	5	5,00	4,70	,559
La comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	2	5	5,00	4,65	,714
Las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias	2	5	5,00	4,59	,734
El profesorado ha demostrado estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones	4	5	5,00	4,68	,477
Las familias han sido capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro	2	5	5,00	4,41	1,008
Me encuentro bien en la Comisión en la que he participado	3	5	5,00	4,78	,518

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Los recursos han favorecido el trabajo colaborativo	3	5	5,00	4,43	,728
La puesta en común me ha ayudado a enriquecer el trabajo realizado anteriormente	3	5	5,00	4,65	,573
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	2	5	4,00	3,83	,778
Se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias	4	5	5,00	4,52	,511
Se está difundiendo información para que participen más familias y docentes	1	5	4,00	3,68	1,171

Analizando las respuestas de los docentes del Centro 4 a lo que consideran destacable de la segunda sesión a nivel positivo y negativo se aprecia que, en cuanto a los aspectos positivos, el 26,1% del profesorado destaca la productividad del trabajo por comisiones; el 17,4% la participación y aportaciones de las familias; el mismo porcentaje indica la coordinación entre docentes y su implicación en el proyecto; el 8,7% las ganas de trabajar de los docentes y las familias, generando sinergia educativa; un docente nombra la colaboración de todos los agentes educativos; otro las iniciativas innovadoras; otro la concienciación de la presencia familiar en el centro; otro profesor indica como positivo la puesta en común de propuestas interesantes y otro el comienzo de reuniones para poder dar forma a las ideas propuestas. En cuanto a los aspectos negativos o dificultades encontradas, el 21,7% afirma no tener ningún aspecto negativo que señalar; el 17,4% señala la escasa asistencia de familias y la ausencia de éstas en una comisión; el 8,7% considera mejorable el tiempo que tienen para trabajar en grupo; un docente ha propuesto que sería mejor un menor tiempo de exposición de los ponentes de cada comisión, ya que, como dice otro profesor, el tiempo para la puesta en común es escaso; otro profesor considera que existe la necesidad de una segunda ronda en grupo con las propuestas del resto de comisiones y otro que aún hay que dar forma a algunas ideas para definir las mejor.

6.6.1.2.5. Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 5

Respecto a la evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 5, en la Tabla 107 se muestran los resultados obtenidos. Como se aprecia, a nivel global la satisfacción de los docentes con la sesión es entre bastante y muy alta ($\bar{X} = 4,78$). En esta sesión ninguno

de los ítems posiciona a los docentes por debajo de estar bastante de acuerdo con las afirmaciones, es más, todos los profesores coinciden en que están totalmente de acuerdo con afirmaciones como que las familias fueron capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro ($\bar{X} = 5,00$) y que se encuentran bien en la Comisión en la que han participado ($\bar{X} = 5,00$). Otros ítems con los que los docentes se sienten muy de acuerdo son que la introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo les pareció adecuada ($\bar{X} = 4,89$), también con que la idea de constituir las comisiones con familias y docentes les fue pertinente ($\bar{X} = 4,89$), con que la comunicación y relación entre docentes y familias fue fluida y de buen entendimiento ($\bar{X} = 4,89$), con que las decisiones tomadas fueron consensuadas entre docentes y familias ($\bar{X} = 4,89$), con que el profesorado demostró estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones ($\bar{X} = 4,89$), con que los recursos favorecieron el trabajo colaborativo ($\bar{X} = 4,89$) y con que la puesta en común les ayudó a enriquecer el trabajo realizado anteriormente ($\bar{X} = 4,89$). Ningún ítem ha sido valorado por debajo del estándar de la escala, pero los docentes se muestran menos de acuerdo con la afirmación de que el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 4,22$).

Tabla 107.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la segunda sesión del Centro 5

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,80	4,78	,225
La introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo me ha parecido adecuada	4	5	5,00	4,89	,333
La ficha proporcionada para realizar el trabajo por comisiones me ha parecido útil	4	5	5,00	4,78	,441
El profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro	4	5	5,00	4,78	,441
Las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro	4	5	5,00	4,78	,441
La idea de constituir las comisiones con familias y docentes me parece pertinente	4	5	5,00	4,89	,333
La comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	4	5	5,00	4,89	,333
Las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias	4	5	5,00	4,89	,333

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
El profesorado ha demostrado estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones	4	5	5,00	4,89	,333
Las familias han sido capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro	5	5	5,00	5,00	,000
Me encuentro bien en la Comisión en la que he participado	5	5	5,00	5,00	,000
Los recursos han favorecido el trabajo colaborativo	4	5	5,00	4,89	,333
La puesta en común me ha ayudado a enriquecer el trabajo realizado anteriormente	4	5	5,00	4,89	,333
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	3	5	4,00	4,22	,833
Se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias	4	5	5,00	4,63	,518
Se está difundiendo información para que participen más familias y docentes	3	5	5,00	4,33	,866

En lo referente a lo que los docentes del Centro 5 consideran más positivo o negativo de la segunda sesión, de los 9 profesores, el 22,2% menciona que lo más positivo de la sesión fue la colaboración de todos los de la comisión; el mismo porcentaje valora como positiva la riqueza de las aportaciones; un docente señaló el trabajo junto con las familias como algo a destacar; otro la motivación que transmiten todos los participantes; otro el buen ambiente que resulta y otro profesor dice como aspecto positivo la fluidez y buena comunicación con las familias. Por el contrario, el 22,2% de los docentes señala como dificultad la falta de tiempo para concretar alguna actividad y el 11,1% la ausencia de tres padres y un profesor en una comisión.

6.6.1.3. Evaluación formativa de la tercera sesión

A continuación, se indican por centros los resultados de la evaluación formativa de la tercera sesión, relativos al análisis de los datos correspondientes al cuestionario de satisfacción de la sesión 3 (ANEXO VII).

6.6.1.3.1. Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 1

La satisfacción de los docentes del Centro 1 con la tercera sesión se presenta en la Tabla 108. En ella se aprecia que los profesores están bastante satisfechos con la sesión a nivel global ($\bar{X} = 3,89$). Concretamente, se muestran entre bastante y muy de acuerdo con

afirmaciones como que en su comisión, la relación entre docentes y familias en horario no presencial (HNP) fue fluida y de buen entendimiento ($\bar{X} = 4,50$) y que les parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por su comisión ($\bar{X} = 4,50$). Todos los ítems de esta evaluación han sido considerados por encima del estándar de la escala, pero algunos de ellos han obtenido una valoración más baja por parte de los docentes, puesto que consideran que están algo de acuerdo con que el tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto ($\bar{X} = 3,25$), que están entre algo y bastante de acuerdo con que en horario no presencial (HNP) la planificación de las acciones dentro de su comisión se efectuó de forma colaborativa ($\bar{X} = 3,50$), con que los recursos materiales e infraestructuras permitieron las reuniones no presenciales de su comisión ($\bar{X} = 3,50$) y con que el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 3,50$).

Tabla 108.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 1

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	3,91	3,89	,200
En HNP*, he participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de mi comisión	4	5	4,00	4,25	,500
En HNP, la planificación de las acciones dentro de mi comisión se ha efectuado de forma colaborativa	2	4	4,00	3,50	1,000
En mi comisión, la relación entre docentes y familias en HNP ha sido fluida y de buen entendimiento	4	5	4,50	4,50	,577
En mi comisión, las decisiones tomadas en HNP han sido consensuadas entre docentes y familias	3	4	4,00	3,75	,500
En mi comisión, las fechas y horario para las reuniones de trabajo en HNP han sido pertinentes	3	4	4,00	3,75	,500
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido las reuniones no presenciales de mi comisión	3	4	3,50	3,50	,577
El tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto	2	4	3,50	3,25	,957
La introducción realizada hoy antes de comenzar la puesta en común me ha parecido adecuada	2	5	4,00	3,75	1,258

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por mi comisión	4	5	4,50	4,50	,577
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones	4	4	4,00	4,00	,000
La puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones me parece adecuada	4	5	4,00	4,25	,500
Las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a mi comisión son enriquecedoras	4	4	4,00	4,00	,000
Las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a mi comisión son enriquecedoras	4	5	4,00	4,25	,500
Las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión son útiles	3	4	4,00	3,75	,500
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	3	4	4,00	3,75	,500
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	3	4	3,50	3,50	,577

**Horario no presencial (HNP): reuniones realizadas por las comisiones entre la segunda y tercera sesión.*

En relación con las preguntas abiertas que dieron los docentes a lo que consideran más positivo o mejorable de la sesión, el 75,0% de los profesores destaca como positivo la aportación de ideas interesantes de las comisiones; un docente señala las sugerencias de mejora que se han hecho sobre las propuestas y otro que se hayan materializado algunas propuestas. Por el contrario, consideran que se deberían mejorar algunos aspectos. Por ejemplo, un docente encuentra que hay dificultad para poner en marcha algunas de las propuestas y otro que es mucho trabajo para el equipo directivo revisar las propuestas.

6.6.1.3.2. Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 2

Los resultados de la evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 2 se muestran en la Tabla 109. En ella se aprecia que, a nivel global, los docentes se sienten bastante satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,36$). Concretamente, destacan de forma positiva afirmaciones como que la introducción realizada antes de comenzar la puesta en común les pareció adecuada ($\bar{X} = 4,80$), que las aportaciones realizadas por el profesorado no

perteneciente a la comisión propia fueron enriquecedoras ($\bar{X} = 4,80$), que las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión fueron útiles ($\bar{X} = 4,80$) y que el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 4,80$), mostrándose muy de acuerdo con estas cuestiones. Aunque todos los ítems obtuvieron valoraciones por encima del estándar de la escala, aquellos con los que los profesores se encuentran entre algo y bastante de acuerdo son los relativos a si en HNP, han participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de su comisión ($\bar{X} = 3,40$) y a si en HNP, la planificación de las acciones dentro de su comisión se efectuaron de forma colaborativa ($\bar{X} = 3,40$).

Tabla 109.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 2

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	1	5	4,75	4,36	,681
En HNP, he participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de mi comisión	1	5	5,00	3,40	2,191
En HNP, la planificación de las acciones dentro de mi comisión se ha efectuado de forma colaborativa	1	5	5,00	3,40	2,191
En mi comisión, la relación entre docentes y familias en HNP ha sido fluida y de buen entendimiento	2	5	5,00	3,80	1,643
En mi comisión, las decisiones tomadas en HNP han sido consensuadas entre docentes y familias	3	5	5,00	4,20	1,095
En mi comisión, las fechas y horario para las reuniones de trabajo en HNP han sido pertinentes	3	5	4,00	4,20	,837
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido las reuniones no presenciales de mi comisión	4	5	4,00	4,40	,548
El tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto	4	5	5,00	4,60	,548
La introducción realizada hoy antes de comenzar la puesta en común me ha parecido adecuada	4	5	5,00	4,80	,447
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por mi comisión	4	5	4,00	4,40	,548

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones	4	5	5,00	4,60	,548
La puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones me parece adecuada	4	5	5,00	4,60	,548
Las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a mi comisión son enriquecedoras	4	5	5,00	4,80	,447
Las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a mi comisión son enriquecedoras	4	5	5,00	4,60	,548
Las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión son útiles	4	5	5,00	4,80	,447
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	4	5	4,00	4,40	,548
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	5	5,00	4,80	,447

En cuanto a los aspectos positivos y los aspectos a mejorar que los profesores expresan de la tercera sesión, el 20,0% de los docentes del Centro 2 considera destacable el haber despertado el interés de madres del centro por la educación de sus hijos; el mismo porcentaje señala la cercanía con las familias; otro porcentaje igual ve resaltable la puesta en común de ideas positivas y, de nuevo, este porcentaje valora la conexión entre los dos colectivos para realizar las actividades. En cambio, el 40,0% considera que el idioma es una dificultad y el 20,0% que es un problema la falta de miembros en el grupo.

6.6.1.3.3. Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 3

En el caso de la evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 3, en la Tabla 110 se observa que, a nivel global los profesores están bastante satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,12$). Si se visualizan los ítems, se puede ver que todos ellos superan el estándar de la escala, pero con algunos están menos de acuerdo, como es el caso del que hace referencia a si en su comisión las decisiones tomadas en HNP fueron consensuadas entre docentes y familias ($\bar{X} = 3,10$), con lo que solo están algo satisfechos. Asimismo, respecto a que el tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ajustara a lo previsto ($\bar{X} = 3,50$) y si en su comisión las fechas y

horario para las reuniones de trabajo en HNP fueran pertinentes ($\bar{X} = 3,70$), los docentes están entre algo y bastante de acuerdo. Los mejor valorados en este caso son los ítems que hacen referencia a si les parecen útiles parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por su comisión ($\bar{X} = 4,70$), si les parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones ($\bar{X} = 4,40$) y si la puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones les parece adecuada ($\bar{X} = 4,40$), reactivos con lo que están entre bastante y muy de acuerdo.

Tabla 110.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 3

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,13	4,12	,305
En HNP, he participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de mi comisión	3	5	4,00	3,90	,568
En HNP, la planificación de las acciones dentro de mi comisión se ha efectuado de forma colaborativa	3	5	4,00	3,80	,632
En mi comisión, la relación entre docentes y familias en HNP ha sido fluida y de buen entendimiento	3	5	4,00	3,90	,876
En mi comisión, las decisiones tomadas en HNP han sido consensuadas entre docentes y familias	2	5	3,00	3,10	1,197
En mi comisión, las fechas y horario para las reuniones de trabajo en HNP han sido pertinentes	3	4	4,00	3,70	,483
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido las reuniones no presenciales de mi comisión	3	5	4,00	4,00	,667
El tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto	3	4	3,50	3,50	,527
La introducción realizada hoy antes de comenzar la puesta en común me ha parecido adecuada	4	5	4,00	4,30	,483
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por mi comisión	4	5	5,00	4,70	,483
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones	4	5	4,00	4,40	,516

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
La puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones me parece adecuada	4	5	4,00	4,40	,516
Las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a mi comisión son enriquecedoras	4	5	5,00	4,60	,516
Las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a mi comisión son enriquecedoras	3	5	5,00	4,50	,707
Las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión son útiles	4	5	5,00	4,60	,516
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	3	5	4,00	4,10	,568
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	5	4,00	4,40	,516

Las respuestas dadas por los docentes del Centro 3 a las preguntas sobre qué destacarían como aspectos positivos y negativos de la tercera sesión reflejan que, en respuesta a la primera de las preguntas, el 60,0% del profesorado destaca como aspecto positivo de la sesión la puesta en común de las diferentes comisiones; en 20,0% el asesoramiento del equipo Compartimos Educación; el mismo porcentaje destaca la ilusión de ver que se está avanzando; un docente nombra el ver la posibilidad de cambiar las cosas; otro la clarificación de las dudas para organizar mejor los puntos necesarios para continuar y otro el conocer las actividades tan buenas que se están planteando. En cambio, hay aspectos que consideran que podrían mejorarse, como la falta de dotación económica del proyecto que facilitaría la realización de las actividades, que es nombrada por el 30,0% de los docentes; un profesor indica que es negativo no haber podido tener más desarrolladas las acciones propuestas; otro la escasa comunicación entre las comisiones y otro que falta una asignación de responsables en las tareas planteadas.

6.6.1.3.4. Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 4

En el Centro 4, los resultados que se han obtenido de la evaluación formativa de la tercera sesión se muestran en la Tabla 111. En ella se observa que los docentes, a nivel global, están entre bastante y muy satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 4,55$). Contemplando todos los ítems, el profesorado está muy de acuerdo con que en HNP, participaron en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de su comisión ($\bar{X} = 4,86$),

que en HNP, la planificación de las acciones dentro de su comisión se efectuó de forma colaborativa ($\bar{X} = 4,86$), que les parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por su comisión ($\bar{X} = 4,86$) y con que la puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones les parezca adecuada ($\bar{X} = 4,85$). Todos los ítems superan el estándar de la escala, pero los docentes están menos de acuerdo con algunas afirmaciones como que la relación entre docentes y familias en HNP fue fluida y de buen entendimiento ($\bar{X} = 3,21$), con lo que están algo de acuerdo. Del mismo modo, están entre algo y bastante de acuerdo con que, en su comisión, las decisiones tomadas en HNP fueron consensuadas entre docentes y familias ($\bar{X} = 3,43$) y con que las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a su comisión fueron enriquecedoras ($\bar{X} = 3,43$).

Tabla 111.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 4

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,69	4,55	,524
En HNP, he participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de mi comisión	4	5	5,00	4,86	,359
En HNP, la planificación de las acciones dentro de mi comisión se ha efectuado de forma colaborativa	3	5	5,00	4,86	,478
En mi comisión, la relación entre docentes y familias en HNP ha sido fluida y de buen entendimiento	1	5	3,00	3,21	1,424
En mi comisión, las decisiones tomadas en HNP han sido consensuadas entre docentes y familias	1	5	4,00	3,43	1,505
En mi comisión, las fechas y horario para las reuniones de trabajo en HNP han sido pertinentes	1	5	5,00	4,43	1,028
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido las reuniones no presenciales de mi comisión	1	5	5,00	4,62	,973
El tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto	3	5	5,00	4,62	,805
La introducción realizada hoy antes de comenzar la puesta en común me ha parecido adecuada	3	5	5,00	4,71	,561

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por mi comisión	4	5	5,00	4,86	,359
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones	3	5	5,00	4,76	,539
La puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones me parece adecuada	4	5	5,00	4,85	,366
Las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a mi comisión son enriquecedoras	3	5	5,00	4,71	,561
Las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a mi comisión son enriquecedoras	1	5	5,00	3,72	1,708
Las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión son útiles	2	5	5,00	4,71	,717
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	3	5	5,00	4,52	,750
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	5	5,00	4,71	,463

Sobre las respuestas de los docentes del Centro 4 a lo que consideran destacable de la tercera sesión a nivel positivo y negativo, de los 21 docentes, el 52,4% considera como positivo la puesta en común de las actuaciones planificadas por todas las comisiones, ya que les permitió saber en qué punto está cada comisión y tener una visión globalizadora del proyecto; el 23,8% destaca las decisiones tomadas de forma colaborativa para perfilar las actuaciones de la comisión; el 4,8 afirma que ha sido una sesión muy adecuada y necesaria para resolver dudas, y el mismo porcentaje indica que lo más positivo ha sido el compañerismo. Como aspectos que podrían mejorar, el 61,9% de los profesores señala la ausencia de familias a la sesión (algunas por motivos laborales); un profesor indica la comunicación poco fluida en su comisión y otro destaca como negativa la falta de tiempo para poder concretar y consensuar aspectos de su comisión.

6.6.1.3.5. Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 5

Respecto a la evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 5, en la Tabla 112 se muestran los resultados obtenidos. Globalmente los docentes se muestran bastante

satisfechos con esta sesión ($\bar{X} = 4,38$). Analizando los ítems, se aprecia que ninguno de ellos obtiene una valoración inferior a bastante de acuerdo con las afirmaciones, por lo que el estándar de la escala se supera en todos los casos. Dentro de esto, la afirmación menos valorada es que en HNP, han participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de su comisión ($\bar{X} = 4,38$), con la que están bastante de acuerdo. Pero destaca positivamente que están muy de acuerdo con que las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a su comisión son enriquecedoras ($\bar{X} = 4,92$). Los docentes se muestran entre bastante y muy de acuerdo con la afirmación de que la puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones les parecen adecuadas ($\bar{X} = 4,77$), con que la introducción realizada antes de comenzar la puesta en común les ha parecido adecuada ($\bar{X} = 4,69$), con que les parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por su comisión ($\bar{X} = 4,69$), con que les parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones ($\bar{X} = 4,69$) y con que las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a su comisión son enriquecedoras ($\bar{X} = 4,69$).

Tabla 112.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la tercera sesión del Centro 5

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,69	4,61	,382
En HNP, he participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de mi comisión	3	5	5,00	4,38	,768
En HNP, la planificación de las acciones dentro de mi comisión se ha efectuado de forma colaborativa	3	5	5,00	4,62	,650
En mi comisión, la relación entre docentes y familias en HNP ha sido fluida y de buen entendimiento	2	5	5,00	4,46	,877
En mi comisión, las decisiones tomadas en HNP han sido consensuadas entre docentes y familias	2	5	5,00	4,54	,877
En mi comisión, las fechas y horario para las reuniones de trabajo en HNP han sido pertinentes	3	5	5,00	4,54	,660

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido las reuniones no presenciales de mi comisión	3	5	5,00	4,54	,776
El tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto	3	5	5,00	4,46	,776
La introducción realizada hoy antes de comenzar la puesta en común me ha parecido adecuada	3	5	5,00	4,69	,751
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por mi comisión	4	5	5,00	4,69	,480
Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de las comisiones	4	5	5,00	4,69	,480
La puesta en común de las acciones planificadas por el resto de las comisiones me parece adecuada	4	5	5,00	4,77	,439
Las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a mi comisión son enriquecedoras	4	5	5,00	4,92	,277
Las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a mi comisión son enriquecedoras	4	5	5,00	4,69	,480
Las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión son útiles	3	5	5,00	4,46	,776
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	3	5	5,00	4,62	,650
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	5	5,00	4,62	,506

En lo referente a lo que los docentes del Centro 5 consideran más positivo o negativo de la tercera sesión, como aspectos a destacar positivamente de los 13 docentes, el 38,5% indica que hay mucha implicación de familias y docentes, con actitud muy positiva y constructiva, entusiasmo y motivación; el 23,1% destaca el buen avance, con adecuada organización para gestionar los pasos a seguir; el 15,4% el compartir ideas, ya que siempre es enriquecedor y optimiza los recursos; el 7,7% dice como positivo la variedad de actuaciones; el mismo porcentaje el intercambio de opiniones entre familias y docentes y otro porcentaje igual la fluidez de la comunicación en la comisión. Por el contrario, el 15,4% señalan que un aspecto a mejorar es motivar a más familias para que participen;

un docente reclama que haya más sesiones del proyecto para poder continuar con las propuestas y otro mejorar la coordinación en el desarrollo de alguna actividad.

6.6.1.4. Evaluación formativa de la cuarta sesión

A continuación, se indican por centros los resultados de la evaluación formativa de la tercera sesión relativos al análisis de los datos correspondientes al cuestionario de satisfacción de la sesión 3 (ANEXO VII).

6.6.1.4.1. Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 1

En cuanto a la evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 1 (Tabla 113), globalmente, los docentes se encuentran bastantes satisfechos con la misma ($\bar{X} = 4,39$). Las afirmaciones con las que los docentes están más de acuerdo son las relativas a si participaron en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por su comisión ($\bar{X} = 4,75$) y si durante las actividades, la relación entre docentes y familias fue fluida y de buen entendimiento, estando el profesorado entre bastante y muy de acuerdo con ellas. En cambio, aunque con una valoración también positiva, los docentes están bastante de acuerdo con que la puesta en común de las acciones realizadas hasta ese momento por las distintas comisiones les pareció útil ($\bar{X} = 4,00$), con que los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora les parecieron adecuados ($\bar{X} = 4,00$) y con que el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 4,00$).

Tabla 113.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 1

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,41	4,39	,383
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por mi comisión	4	5	5,00	4,75	,500
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones	4	5	4,00	4,25	,500

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Durante las actividades, la relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	4	5	5,00	4,75	,500
Las fechas y horario para la puesta en práctica de las acciones emprendidas han sido pertinentes	4	5	4,50	4,50	,577
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido realizar las actividades sin grandes problemas	4	5	4,50	4,50	,577
El tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ha ajustado a lo previsto	4	5	4,50	4,50	,577
Me he sentido motivado/a y satisfecho/a participando en las actividades realizadas hasta ahora	4	5	4,50	4,50	,577
El equipo directivo del centro ha liderado la puesta en prácticas de las acciones emprendidas	3	5	4,50	4,25	,957
Las actividades realizadas han ayudado a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as	4	5	4,00	4,25	,500
La puesta en común de las acciones realizadas hasta ahora por las distintas comisiones me ha parecido útil	4	4	4,00	4,00	,000
Los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora me parecen adecuados	4	4	4,00	4,00	,000
Las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena	4	5	4,50	4,50	,577
Las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia	4	5	4,50	4,50	,577
Las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones me han parecido viables y oportunas	4	5	4,50	4,50	,577
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	4	5	4,50	4,50	,577
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	4	4,00	4,00	,000

En relación con las preguntas abiertas, los docentes del Centro 1 respondieron sobre lo más destacable a nivel positivo y negativo de la cuarta sesión. En este caso, el 100,0% del profesorado considera que lo mejor de la sesión ha sido la puesta en común de todas

las actividades que se llevaron a cabo en las distintas comisiones. Por otra parte, de los cuatro docentes, uno ha explicitado que no hay nada que destacar negativo de la sesión.

6.6.1.4.2. Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 2

Los resultados de la evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 2 se muestran en la Tabla 114. En ella los docentes valoran que a nivel global se sienten entre algo y bastante satisfechos con la sesión ($\bar{X} = 3,53$). En este caso, los docentes están bastante de acuerdo con que el equipo directivo del centro lideró la puesta en práctica de las acciones emprendidas ($\bar{X} = 4,00$) y con que, durante las actividades, la relación entre docentes y familias fue fluida y de buen entendimiento ($\bar{X} = 3,89$). En cambio, aunque se ha superado el estándar de la escala en todos los ítems, los profesores se muestran algo de acuerdo con afirmaciones como que participaron en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones ($\bar{X} = 3,22$), con que los recursos materiales e infraestructuras permitieron realizar las actividades sin grandes problemas ($\bar{X} = 3,33$), con que las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas merecieron la pena ($\bar{X} = 3,33$), con que las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades fueron de poca o moderada importancia ($\bar{X} = 3,33$) y con que los recursos favorecieron el desarrollo de la sesión ($\bar{X} = 3,33$).

Tabla 114.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 2

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	3,63	3,53	,455
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por mi comisión	3	4	4,00	3,56	,527
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones	2	4	3,00	3,22	,833
Durante las actividades, la relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	3	5	4,00	3,89	,782
Las fechas y horario para la puesta en práctica de las acciones emprendidas han sido pertinentes	2	5	3,00	3,44	,882
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido realizar las actividades sin grandes problemas	2	4	4,00	3,33	,866

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
El tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ha ajustado a lo previsto	2	5	3,00	3,44	,882
Me he sentido motivado/a y satisfecho/a participando en las actividades realizadas hasta ahora	2	5	4,00	3,67	1,225
El equipo directivo del centro ha liderado la puesta en prácticas de las acciones emprendidas	3	5	4,00	4,00	,866
Las actividades realizadas han ayudado a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as	2	5	4,00	3,67	1,000
La puesta en común de las acciones realizadas hasta ahora por las distintas comisiones me ha parecido útil	2	5	4,00	3,78	1,093
Los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora me parecen adecuados	2	5	4,00	3,56	,882
Las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena	2	4	3,00	3,33	,707
Las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia	3	4	3,00	3,33	,500
Las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones me han parecido viables y oportunas	3	4	4,00	3,56	,527
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	2	4	3,00	3,33	,707
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	2	5	4,00	3,44	1,014

En cuanto a los aspectos positivos y los aspectos a mejorar que los profesores expresan de la cuarta sesión, de los 9 docentes participantes del Centro 2, el 22,2% consideran destacable haber compartido las conclusiones de cada comisión y el 11,1% llevar a la práctica lo planificado. En cuanto a las dificultades encontradas, un profesor señala la falta de tiempo para desarrollar algunos aspectos.

6.6.1.4.3. Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 3

En el caso de la evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 3, en la Tabla 115 se observa que, globalmente, los docentes se muestran entre bastante y muy satisfechos con

la sesión ($\bar{X} = 4,41$). Concretamente, los ítems con los que los docentes están más de acuerdo hacen referencia a si participaron en las acciones emprendidas hasta ese momento en el centro organizadas por su comisión ($\bar{X} = 4,88$), con lo que están muy de acuerdo. Asimismo, están entre bastante y muy de acuerdo con afirmaciones como que se sintieron motivados y satisfechos participando en las actividades realizadas hasta ahora ($\bar{X} = 4,75$) y con que si las ventajas y beneficios que supusieron las acciones emprendidas merecieron la pena ($\bar{X} = 4,75$). Aunque todos los ítems obtuvieron una valoración que supera el estándar de la escala, el ítem con el que los docentes están menos de acuerdo hace referencia a si las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia ($\bar{X} = 3,38$), con el que están algo de acuerdo.

Tabla 115.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 3

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,59	4,41	,471
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por mi comisión	4	5	5,00	4,88	,354
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones	3	5	4,00	4,13	,835
Durante las actividades, la relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	4	5	5,00	4,63	,518
Las fechas y horario para la puesta en práctica de las acciones emprendidas han sido pertinentes	4	5	4,50	4,50	,535
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido realizar las actividades sin grandes problemas	3	5	4,50	4,38	,744
El tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ha ajustado a lo previsto	4	5	4,50	4,50	,535
Me he sentido motivado/a y satisfecho/a participando en las actividades realizadas hasta ahora	4	5	5,00	4,75	,463
El equipo directivo del centro ha liderado la puesta en prácticas de las acciones emprendidas	3	5	5,00	4,50	,756

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Las actividades realizadas han ayudado a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as	3	5	4,50	4,38	,744
La puesta en común de las acciones realizadas hasta ahora por las distintas comisiones me ha parecido útil	4	5	5,00	4,63	,518
Los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora me parecen adecuados	3	5	4,00	4,00	,756
Las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena	4	5	5,00	4,75	,463
Las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia	1	5	4,00	3,38	1,302
Las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones me han parecido viables y oportunas	3	5	4,50	4,38	,744
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	3	5	4,00	4,25	,707
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	5	4,50	4,50	,535

Las respuestas dadas por los docentes del Centro 3 a las preguntas sobre qué destacarían como aspectos positivos y negativos de la cuarta sesión muestran que, en cuanto a la primera pregunta, el 62,5% de los profesores destacan como positiva la puesta en común de todas las actividades que se están llevando a cabo en las distintas comisiones; el 25,0% señala el intercambiar ideas, reflexionar y mejorar; el mismo porcentaje señala el conocer nuevos e interesantes proyectos con las familias como punto de partida para el próximo curso; un profesor ha destacado la evaluación como aspecto positivo y otro la aportación de los asesores del curso. Por el contrario, como dificultades encontradas, un docente ha señalado que los padres son bastante reacios a participar en muchas ocasiones.

6.6.1.4.4. Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 4

En el Centro 4, los resultados que se han obtenido de la evaluación formativa de la cuarta sesión se muestran en la Tabla 116. En ella se observa que el profesorado, a nivel global, se encuentra bastante satisfecho con la sesión ($\bar{X} = 4,26$). Concretando por ítems, los docentes están más de acuerdo en afirmaciones como que participaron en las acciones

emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por su comisión ($\bar{X} = 4,91$), con lo que están muy de acuerdo, y con otras afirmaciones como que participaron en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones ($\bar{X} = 4,78$), que las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones les parecieron viables y oportunas ($\bar{X} = 4,52$) y que el equipo directivo del centro lideró la puesta en prácticas de las acciones emprendidas ($\bar{X} = 4,45$). Por el contrario, y aunque todas las afirmaciones superan el estándar de la escala, los ítems con una valoración más baja hacen referencia a si el tiempo para el desarrollo de la sesión fue suficiente ($\bar{X} = 3,86$), a si las actividades realizadas ayudaron a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as ($\bar{X} = 3,87$) y a si el tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ajustaron a lo previsto ($\bar{X} = 3,87$).

Tabla 116.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 4

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	1	5	4,44	4,26	,549
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por mi comisión	4	5	5,00	4,91	,294
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones	3	5	5,00	4,78	,518
Durante las actividades, la relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	1	5	4,00	4,26	,915
Las fechas y horario para la puesta en práctica de las acciones emprendidas han sido pertinentes	2	5	4,00	4,00	,905
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido realizar las actividades sin grandes problemas	1	5	4,00	4,13	1,217
El tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ha ajustado a lo previsto	2	5	4,00	3,87	,815
Me he sentido motivado/a y satisfecho/a participando en las actividades realizadas hasta ahora	2	5	5,00	4,39	,941
El equipo directivo del centro ha liderado la puesta en prácticas de las acciones emprendidas	3	5	5,00	4,45	,739

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Las actividades realizadas han ayudado a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as	1	5	4,00	3,87	1,140
La puesta en común de las acciones realizadas hasta ahora por las distintas comisiones me ha parecido útil	3	5	5,00	4,35	,775
Los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora me parecen adecuados	2	5	4,00	4,17	,778
Las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena	2	5	4,00	4,22	,850
Las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia	3	5	4,00	4,04	,825
Las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones me han parecido viables y oportunas	3	5	5,00	4,52	,593
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	1	5	5,00	4,30	1,063
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	2	5	4,00	3,86	,990

De las respuestas de los docentes del Centro 4 a lo que consideran destacable de la cuarta sesión a nivel positivo y negativo. Se aprecia que el 73,9% del profesorado señaló como aspecto positivo el compartir las actuaciones desarrolladas (éxitos y dificultades); el 13,0% destaca las conclusiones extraídas de las distintas comisiones, afirmando que fueron muy positivas; el mismo porcentaje indica el poder seguir con el proyecto el próximo curso; un docente destacó el realizar actividades como las tutorías invertidas y otro que considera que es un proyecto muy interesante que debe planificarse desde septiembre. En cuanto a las dificultades encontradas o aspectos que valoran que se deberían mejorar, un profesor señala que las intervenciones fueron demasiado largas y algunas comisiones no han tenido tiempo para las suyas; otro que supone una excesiva sobrecarga de actividades para las familias; otro que hubo solapamiento con otras actividades programadas; otro señala que hubo participación desigual por parte de familias y profesorado y otro que lamenta que las familias no participaron en la fase de planificación de las actividades.

6.6.1.4.5. Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 5

Respecto a la evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 5, en la Tabla 117 se presentan los resultados. Globalmente los docentes se muestran bastante satisfechos con esta sesión ($\bar{X} = 4,29$). Analizando los ítems, se aprecia que ninguno de ellos obtiene una valoración inferior a bastante satisfechos, pero se aprecia una puntuación más baja en los que hacen referencia a si los docentes participaron en las acciones emprendidas hasta entonces en el centro organizadas por otras comisiones ($\bar{X} = 3,08$), con lo que están algo de acuerdo, y con respecto a si las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia ($\bar{X} = 3,67$), sintiéndose entre algo y bastante de acuerdo al respecto. Por otro lado, los docentes están muy de acuerdo con que el equipo directivo del centro lideró la puesta en práctica de las acciones emprendidas ($\bar{X} = 4,83$), con que las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena ($\bar{X} = 4,83$) y con que el tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente ($\bar{X} = 4,83$).

Tabla 117.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación formativa de la cuarta sesión del Centro 5

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	1	5	4,41	4,29	,520
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por mi comisión	2	5	4,50	4,08	1,084
He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones	1	5	3,50	3,08	1,621
Durante las actividades, la relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento	2	5	5,00	4,33	1,073
Las fechas y horario para la puesta en práctica de las acciones emprendidas han sido pertinentes	3	5	4,00	3,92	,669
Los recursos materiales e infraestructuras han permitido realizar las actividades sin grandes problemas	1	5	4,50	4,08	1,240
El tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ha ajustado a lo previsto	2	5	5,00	4,33	,985
Me he sentido motivado/a y satisfecho/a participando en las actividades realizadas hasta ahora	3	5	5,00	4,58	,669

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
El equipo directivo del centro ha liderado la puesta en prácticas de las acciones emprendidas	4	5	5,00	4,83	,389
Las actividades realizadas han ayudado a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as	1	5	4,00	4,08	1,084
La puesta en común de las acciones realizadas hasta ahora por las distintas comisiones me ha parecido útil	4	5	4,50	4,50	,522
Los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora me parecen adecuados	3	5	5,00	4,42	,793
Las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena	4	5	5,00	4,83	,389
Las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia	2	5	4,00	3,67	,888
Las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones me han parecido viables y oportunas	4	5	4,50	4,50	,522
Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión	2	5	5,00	4,50	,905
El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente	4	5	5,00	4,83	,389

En lo referente a lo que los docentes del Centro 5 consideran más positivo o negativo de la cuarta sesión, como aspectos a destacar positivamente de los 11 profesores, el 27,3% señala la puesta en común de todas las actividades que se están llevando a cabo en las distintas comisiones, expuestas por el secretario; el 18,2% indica que la implicación de los participantes (docentes y familias) ha sido muy positiva para el desarrollo de las actividades; el 9,1% destaca la multitud de actividades realizadas; el mismo porcentaje señala la evaluación, que ha permitido visibilizar la cantidad y calidad de actividades programadas y realizadas, y otro porcentaje igual indica la relación fluida entre familias y el centro. Por el contrario, un docente destaca como dificultades que alguna actividad no ha tenido los resultados esperados, como la apertura de la biblioteca por las tardes; otro que una actividad paralela ha supuesto la división de los participantes y otro que han faltado más comentarios sobre las actividades y oírse más entre ellos.

6.7. Evaluar los efectos producidos por el proyecto mediante la realización de la evaluación sumativa de dicho proyecto.

Tras finalizar la aplicación del proyecto de intervención y haber evaluado su desarrollo en las cuatro sesiones, se procede a la evaluación final o sumativa del resultado producido por el proyecto puesto en práctica en los diferentes centros educativos. En este apartado se presentan los resultados de la evaluación sumativa obtenidos en cada institución educativa, limitándonos a la opinión aportada por los docentes. El cuestionario aplicado corresponde con el indicado en el apartado de metodología en los *Instrumentos de evaluación sumativa* (ANEXO IX).

6.7.1. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 1

Los resultados de la evaluación sumativa del Centro 1 se presentan en la Tabla 118, en la cual se aprecia que, a nivel global, los docentes están entre algo y bastante satisfechos con el proyecto ($\bar{X} = 3,79$). Más concretamente, el profesorado está más de acuerdo con que se mejoró la comunicación entre las familias y el centro educativo ($\bar{X} = 4,25$), que se incrementó el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro ($\bar{X} = 4,00$), que los contenidos desarrollados durante las sesiones les parecieron útiles ($\bar{X} = 4,00$), que las actividades realizadas les parecieron pertinentes ($\bar{X} = 4,00$), que las evaluaciones de las sesiones permitieron establecer mejoras continuas ($\bar{X} = 4,00$) y que se cumplieron las expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado ($\bar{X} = 4,00$), con lo que el profesorado se encuentra bastante de acuerdo. Por el contrario, y aunque todos los ítems superan el estándar de la escala, el ítem peor valorado hace referencia a si el tiempo para las sesiones fue suficiente ($\bar{X} = 3,00$), con lo que están algo de acuerdo.

Tabla 118.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	3,75	3,79	,220
Ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo	4	5	4,00	4,25	,500
Se ha optimizado la participación familiar en actividades del aula y del centro	3	4	4,00	3,75	,500
Se ha incrementado el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro	4	4	4,00	4,00	,000

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Las acciones realizadas desde mi comisión han servido para mejorar la participación familiar en el centro	3	4	4,00	3,75	,500
Los contenidos desarrollados durante las sesiones me han parecido útiles	4	4	4,00	4,00	,000
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	3	5	4,00	4,00	,816
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	3	5	3,50	3,75	,957
El tiempo para las sesiones ha sido suficiente	2	4	3,00	3,00	,816
Los recursos materiales utilizados en las sesiones han resultado idóneos	3	4	3,50	3,50	,577
La evaluación de las sesiones ha permitido establecer mejoras continuas	4	4	4,00	4,00	,000
Se han cumplido mis expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado	4	4	4,00	4,00	,000
Estoy motivado/a para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos	2	5	3,50	3,50	1,291

A la pregunta sobre lo que les pareció más interesante de lo tratado durante el desarrollo del proyecto, de los 4 profesores, el 50% destaca el contacto y el trabajo conjunto con las familias compartiendo intereses y motivaciones; el mismo porcentaje señala como positivo el que las familias participasen en la vida del centro y la conveniencia de ello; y un profesor indica las ideas y aportaciones prácticas que se pusieron en marcha. En cuanto a qué cambiarían del proyecto, el 25% de los docentes indica que la primera sesión debió ser más práctica, como lo ha sido el resto de las sesiones y el mismo porcentaje demanda la participación de un mayor número de docentes y familias. Como apreciación al proyecto, un profesor apuntó que le parece importante dar continuidad al proyecto, no dejarlo en el olvido, ya que tiene muchos beneficios para el centro y el alumnado.

6.7.2. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 2

En la Tabla 119 se presentan los resultados de la evaluación sumativa del Centro 2, en la que se observa que los docentes están algo satisfechos a nivel global con el proyecto ($\bar{X} = 3,12$). En la tabla se aprecia que hay ítems que no superan el estándar de la escala, como el que hace referencia a si están motivados para la continuidad del proyecto en

sucesivos años académicos ($\bar{X} = 2,17$), a si se incrementó el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro ($\bar{X} = 2,67$) y a si se cumplieron las expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado ($\bar{X} = 2,83$), con los que los docentes indican que están poco de acuerdo. Por el contrario, el profesorado indica que está entre algo y bastante de acuerdo con que las actividades realizadas les parecieron pertinentes ($\bar{X} = 3,67$), que los contenidos desarrollados durante las sesiones les parecieron útiles ($\bar{X} = 3,50$) y que la metodología aplicada les pareció adecuada ($\bar{X} = 3,50$).

Tabla 119.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 2

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	1	5	3,36	3,12	,852
Ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo	2	4	3,00	3,17	,753
Se ha optimizado la participación familiar en actividades del aula y del centro	2	5	3,00	3,33	1,033
Se ha incrementado el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro	1	5	2,50	2,67	1,366
Las acciones realizadas desde mi comisión han servido para mejorar la participación familiar en el centro	2	4	4,00	3,20	1,095
Los contenidos desarrollados durante las sesiones me han parecido útiles	2	5	4,00	3,50	1,225
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	2	5	3,50	3,67	1,211
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	2	5	3,50	3,50	1,049
El tiempo para las sesiones ha sido suficiente	2	4	3,00	3,00	,632
Los recursos materiales utilizados en las sesiones han resultado idóneos	2	5	3,00	3,40	1,140
La evaluación de las sesiones ha permitido establecer mejoras continuas	2	4	3,00	3,17	,753
Se han cumplido mis expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado	1	4	3,00	2,83	1,169
Estoy motivado/a para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos	1	4	1,50	2,17	1,472

Como aspectos interesantes a destacar de lo tratado durante el desarrollo del proyecto, de los 6 docentes, uno señala las herramientas ofrecidas para poner en práctica las comisiones y otro la comunicación de las familias con los maestros a través del padre tutor. Como aspectos que mejorarían el proyecto, un profesor indica que los padres participen en todas las sesiones y que se implique a toda la plantilla docente del centro para que el proyecto tenga una mayor repercusión en la práctica.

6.7.3. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 3

En la Tabla 120 se muestran los resultados de la evaluación sumativa realizada en el Centro 3. En ella se aprecia que los docentes están bastante satisfechos globalmente ($\bar{X} = 3,99$). Los reactivos mejor valorados son que el profesorado está entre bastante y muy de acuerdo con que se cumplieron las expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado ($\bar{X} = 4,50$) y bastante de acuerdo con que el tiempo para las sesiones fue suficiente ($\bar{X} = 4,25$). Aunque todos los ítems de esta evaluación superan el estándar de la escala, los peor valorados hacen referencia a que se mejoró la comunicación entre las familias y el centro educativo ($\bar{X} = 3,75$), se optimizó la participación familiar en actividades del aula y del centro ($\bar{X} = 3,75$), se incrementó el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro ($\bar{X} = 3,75$) y los recursos materiales utilizados en las sesiones resultaron idóneos ($\bar{X} = 3,75$), con lo que están entre algo y bastante de acuerdo.

Tabla 120.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 3

Ítem	Mín.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	3,96	3,99	,635
Ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo	2	4	4,00	3,75	,707
Se ha optimizado la participación familiar en actividades del aula y del centro	2	5	4,00	3,75	1,035
Se ha incrementado el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro	2	5	4,00	3,75	1,035
Las acciones realizadas desde mi comisión han servido para mejorar la participación familiar en el centro	2	5	4,00	3,88	,991
Los contenidos desarrollados durante las sesiones me han parecido útiles	3	5	4,00	3,88	,641

Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	3	5	4,00	4,00	,756
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	3	5	4,00	4,13	,641
El tiempo para las sesiones ha sido suficiente	3	5	4,00	4,25	,707
Los recursos materiales utilizados en las sesiones han resultado idóneos	2	4	4,00	3,75	,707
La evaluación de las sesiones ha permitido establecer mejoras continuas	3	5	4,00	4,13	,835
Se han cumplido mis expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado	3	5	4,00	4,13	,641
Estoy motivado/a para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos	2	5	5,00	4,50	1,069

En cuanto a qué les pareció más interesante de lo tratado a lo largo del proyecto, de los 8 docentes, el 50% señala el acercamiento de las familias al centro y las herramientas aportadas para que sigan haciéndolo; el 25% indica el que las familias y los maestros se apoyen para lograr los objetivos comunes y un 12,5% valora la empatía creada con las familias. En relación con qué cambiarían, un docente dice que se deberían escuchar las propuestas realizadas en otros centros educativos y otro señala el implicar a más familias.

6.7.4. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 4

Los resultados de la evaluación sumativa del Centro 4 se muestran en la Tabla 121, en la cual se aprecia que, a nivel global, la satisfacción de los docentes con el proyecto es de bastante ($\bar{X} = 4,28$). Concretando por ítems, ninguno de ellos ha obtenido una puntuación por debajo del estándar de la escala, siendo el reactivo peor valorado si el tiempo para las sesiones fue el suficiente ($\bar{X} = 3,95$), con lo que están bastante de acuerdo y los mejor valorados hacen referencia a si las acciones realizadas desde sus comisiones sirvieron para mejorar la participación familiar en el centro ($\bar{X} = 4,55$), si las actividades realizadas les parecieron pertinentes ($\bar{X} = 4,55$), si los contenidos desarrollados durante las sesiones les parecieron útiles ($\bar{X} = 4,40$), si la metodología aplicada les pareció adecuada ($\bar{X} = 4,40$) y si están motivados para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos ($\bar{X} = 4,40$).

Tabla 121.*Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 4*

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	2	5	4,38	4,28	,482
Ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo	3	5	4,00	4,10	,641
Se ha optimizado la participación familiar en actividades del aula y del centro	3	5	4,00	4,20	,523
Se ha incrementado el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro	3	5	4,00	4,05	,605
Las acciones realizadas desde mi comisión han servido para mejorar la participación familiar en el centro	4	5	5,00	4,55	,510
Los contenidos desarrollados durante las sesiones me han parecido útiles	3	5	5,00	4,40	,754
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	4	5	5,00	4,55	,510
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	3	5	4,00	4,40	,598
El tiempo para las sesiones ha sido suficiente	2	5	4,00	3,95	,826
Los recursos materiales utilizados en las sesiones han resultado idóneos	3	5	4,00	4,20	,696
La evaluación de las sesiones ha permitido establecer mejoras continuas	2	5	4,00	4,25	,786
Se han cumplido mis expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado	3	5	4,00	4,30	,571
Estoy motivado/a para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos	3	5	4,50	4,40	,681

En respuesta a las preguntas sobre lo que les pareció más interesante y lo que debería mejorar en el proyecto, de los 20 docentes, el 10% ha indicado que lo más interesante fueron las dinámicas y actividades innovadoras para hacer con las familias y comunicarse con ellas; el mismo porcentaje señala el interés y participación de algunas familias, y un porcentaje igual dice las actividades de aula con las familias que facilitan un mayor acercamiento; un docente destaca que se creó la oportunidad de que los padres participasen en el centro; otro la actitud de las familias cuando se les ha dado esa oportunidad; otro profesor señala la unión entre familia, alumnos y actividades; otro la tutoría compartida y los patios abiertos, y otro el objetivo final del proyecto. En cuanto a lo que consideran que debería mejorar, el 25% del profesorado hace énfasis en la

necesidad de que participen en este proyecto más familias y maestros; el 20% señala que las reuniones de las comisiones se deberían hacer por reparado puesto que algunas se solapaban; el 10% apunta que sería recomendable dejar más tiempo para poder hacer más actividades; un docente indica que se podría hacer más difusión y otro que se deberían hacer más actividades con las familias.

6.7.5. Resultados de la evaluación sumativa del proyecto en el Centro 5

En la Tabla 122 se presentan los resultados obtenidos en la evaluación sumativa del Centro 5. En ella se aprecia que la satisfacción de los docentes con el proyecto a nivel global es de entre bastante y mucho ($\bar{X} = 4,44$). Observando los ítems de forma independiente se aprecia que todos tienen una valoración no inferior a estar bastante de acuerdo. Partiendo de este dato, las afirmaciones más altas con las que los docentes están entre bastante y muy de acuerdo son si están motivados para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos ($\bar{X} = 4,75$), si las actividades realizadas les parecieron pertinentes ($\bar{X} = 4,75$), si las acciones realizadas desde su comisión sirvieron para mejorar la participación familiar en el centro ($\bar{X} = 4,67$), si la metodología aplicada les pareció adecuada ($\bar{X} = 4,58$) y si se cumplieron sus expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado ($\bar{X} = 4,58$). El ítem con una valoración inferior es que los docentes están bastante de acuerdo en que se incrementó el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro ($\bar{X} = 4,08$).

Tabla 122.

Estadísticos descriptivos de la Evaluación sumativa del Centro 5

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
GLOBAL	3	5	4,42	4,44	,252
Ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo	3	5	5,00	4,50	,674
Se ha optimizado la participación familiar en actividades del aula y del centro	3	5	4,00	4,17	,718
Se ha incrementado el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro	3	5	4,00	4,08	,793
Las acciones realizadas desde mi comisión han servido para mejorar la participación familiar en el centro	4	5	5,00	4,67	,492
Los contenidos desarrollados durante las sesiones me han parecido útiles	4	5	4,50	4,50	,522

Ítem	Min.	Máx.	Mediana	\bar{X}	σ
Las actividades realizadas me han parecido pertinentes	4	5	5,00	4,75	,452
La metodología aplicada me ha parecido adecuada	4	5	5,00	4,58	,515
El tiempo para las sesiones ha sido suficiente	3	5	4,00	4,17	,718
Los recursos materiales utilizados en las sesiones han resultado idóneos	4	5	4,00	4,42	,515
La evaluación de las sesiones ha permitido establecer mejoras continuas	4	5	4,00	4,17	,389
Se han cumplido mis expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado	4	5	5,00	4,58	,515
Estoy motivado/a para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos	4	5	5,00	4,75	,452

En cuanto a qué les pareció más interesante de lo tratado a lo largo del proyecto y qué es lo que cambiarían, de los 12 docentes, el 33% indicó como positiva la participación de las familias y el poder desarrollar el proyecto desde el principio con ellas; el 25,0% el haber mejorado la comunicación con las familias; el mismo porcentaje señala el gran número de actividades que se han desarrollado en las comisiones en tan poco tiempo, gracias a los conocimientos, la colaboración en equipo y la buena organización; el 16,7% valora positivamente el haber abierto canales de participación, incluyendo a las familias en el centro para que se comprometan en beneficio de sus hijos y el mismo porcentaje indica que los padres de origen magrebí se interesasen y participaran como puentes de conexión con su comunidad y la española. En cuanto a lo que consideran que debería cambiar, el 25% señala que haría falta más tiempo para el desarrollo adecuado del proyecto; el mismo porcentaje indica la conveniencia de que el proyecto tenga una trascendencia a nivel institucional, de forma que se vea públicamente lo que se está logrando teniendo continuidad en la vida de las personas; un docente señaló la pertinencia de informatizar los cuestionarios aplicados; otro el crear más momentos con las familias, integrando a las que no estén directamente vinculadas con el proyecto; otro profesor señala que hay que mejorar la publicidad del proyecto y propone notas informativas mediante los hijos; otro indica que habría que lograr la participación de más familias, y otro solicita que haya más tiempo entre una sesión y otra para que puedan avanzar más en las actividades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Nos adentramos en la recta final de esta investigación. Llegados a este punto, una vez expuestos los resultados, procede contrastar los mismos con los obtenidos por otras investigaciones, lo que facilita una visión global e interpretativa de lo estudiado. Los avances en investigación son progresivos, paso a paso, ya que partimos de la producción científica existente para formular un nuevo problema de investigación, que aporte algo diferente a lo ya conocido. La repuesta a la cuestión que se plantea requiere cerrar el ciclo de forma similar a como se inició, volviendo a las fuentes para favorecer la discusión de lo obtenido. Los datos, a pesar de su riqueza estadística y de ser el reflejo de las valoraciones de los participantes, adquieren otro sentido cuando son interpretados desde el corpus teórico existente. De ahí la relevancia de este apartado de la tesis. La discusión y las conclusiones de la investigación muestran unificadas, aunque puedan presentarse de forma independiente (Murillo et al., 2017), dado el carácter de los resultados de esta tesis, se ha considerado que es la opción más adecuada. Posteriormente, se presentan las limitaciones que se han encontrado en este estudio y las implicaciones y nuevas líneas de investigación que han surgido.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión no arranca del vacío, sino de un modelo previo que fue expuesto en la fundamentación teórica de este informe de investigación de forma minuciosa, y por tanto no es objeto de este apartado, volver a redundar en lo ya expuesto. Concretamente se ha seguido el modelo de participación propuesto por el equipo de Compartimos Educación (Gomariz et al., 2020), y que se encuentra sustentado en una diversidad de estudios previos nacionales e internacionales. Partir de este marco teórico se aporta una mayor claridad interpretativa de los resultados obtenidos, pese al volumen considerable de dimensiones que lo integran.

A continuación, se presentan la discusión contrastando, analizando y explicando los resultados con estudios de otros autores (Ríos, 2017). Los resultados obtenidos se exponen estableciendo una comparación con los avances que otros autores publicaron previamente para poder obtener coincidencias y discrepancias. Para empezar, se muestra la discusión de los resultados que corresponde a los objetivos 1, 2 y 3 por dimensiones para favorecer una comprensión interrelacionada de los mismos. Estos tres objetivos

juntos abarcan la evaluación de necesidades de formación docente para la mejora de la participación familiar en el proceso educativo del alumno que se ha realizado en Torre Pacheco, indicando las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas y posteriormente se compara con la detección de necesidades realizada en Manizales (Colombia).

7.1. Situación inicial del grado de facilitación de participación familiar por parte de los docentes

De forma general, los resultados obtenidos en la percepción que los docentes tienen del grado de implicación en la promoción de la relación familia-escuela, en la diversidad de esferas que contempla el modelo teórico en el que nos sustentamos y el expuesto en la fundamentación de este trabajo, se encuentran próximos y por encima de la media. En general, se considera que el nivel de participación logrado es satisfactorio (Andrés y Giró, 2016) y coincidimos con Gomariz et al. (2017b) en que, al ser un aspecto que los agentes educativos valoran como importante, los docentes se esfuerzan en fomentarla, aunque en la mayoría de las ocasiones la presencia de los padres se limita a actuaciones puntuales. Lo cierto es que, aún hay muchos docentes que piensan que los padres y madres han de limitar su participación al hogar y a las actividades concretas que se realizan y requieren la colaboración familiar (Giró y Andrés, 2017b) puesto que se sienten juzgados y sienten que son ellos los que deben tener el control (Ng y Yuen, 2015). Esto se percibe en los resultados obtenidos en Torre Pacheco, ya que las dimensiones que más potencian los profesores son la de implicación desde el hogar, el sentimiento de pertenencia y la comunicación, y las que menos las relacionadas con la participación en la AMPA y el CE y la participación en la comunidad. Esto visualiza que se mantiene esa visión de que la familia debe ejercer su función educativa fuera de los límites del centro, estando informada de lo que ocurre con sus hijos y colaborando únicamente cuando se le solicita.

En el contexto colombiano, los resultados muestran equivalencias con Torre Pacheco a la hora de potenciar las diferentes dimensiones, a excepción de que en Manizales se fomenta más la implicación en los órganos de representación de las familias que el que formen parte de las actividades que organiza el centro y, además, el sentimiento de pertenencia es la dimensión valorada como la más trabajada. Establecer un modelo pedagógico interdisciplinar en los centros educativos que sirva de soporte identificativo para la comunidad educativa, pero especialmente para los docentes, es fundamental para

fortalecer los procesos-dinámicas de intervención familiar, ya que la familia es la columna vertebral de la sociedad (Londoño y Ramírez, 2012).

Pese a que los profesores hacen una buena valoración de las acciones que llevan a cabo para implicar a las familias en la educación, los resultados muestran que fomentan de forma distinta cada dimensión, favoreciendo aquellas que suponen una menor vinculación directa de los padres con la escuela (Yulianti et al., 2020). Consecuentemente, las familias sólo participan en actividades puntuales y la relación que existe entre ellos actualmente no llega a ser fluida y positiva (Castillo-Cárdenas, 2020). Por ello, las acciones y estrategias promovidas por los docentes para impulsar la participación familiar, aunque las consideren satisfactorias, resultan insuficientes (Razeto, 2016).

El hecho de que Torre Pacheco sea un entorno rural resulta un obstáculo para el fomento de la participación de las familias, puesto que en estos centros los docentes suelen ser itinerantes, cambian con bastante frecuencia, por lo que autores como Andrés y Giró (2016) detectan que hay una baja motivación tanto por las familias para crear lazos, como por los profesores para implicarse en esta labor. También aparecen diferencias cuando hablamos de un contexto en el que hay una alta presencia de población inmigrante, pues, como apuntaron Hernández-Prados y Alcántara (2016), estas familias tienen una participación muy baja debido a diversos motivos como son el desconocimiento del idioma y del sistema educativo, y una cultura diferente.

El profesorado tiene como función el crear un vínculo de colaboración entre la escuela con el resto de los agentes educativos considerándolos fundamentales para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Martínez-Chairez et al., 2016). No solo los docentes, también las escuelas han de tener una apertura hacia la implicación de toda la comunidad educativa (García-Sanz et al., 2010). Los docentes de la presente investigación consideran que los centros fomentan bastante que las familias participen activamente en el centro y en la educación de sus hijos, pero, aunque se esfuerzan en conseguir una buena comunicación, hay familias que no llegan a implicarse (Andrés y Giró, 2016). El vínculo con el fin de que se establezcan valores compartidos e incluyentes es imperativo (Calvo, et al., 2016) y, para que ello ocurra, es esencial el liderazgo del equipo directivo. En el presente estudio se demuestra que los centros con un buen liderazgo logran un mayor éxito en la participación de las familias y en la creación de colaboración entre los docentes y las familias, coincidiendo con lo afirmado por Cáceres y Alegría (2008) y Heinrichs (2018).

A fin de exponer la discusión de los resultados obtenidos en la evaluación de necesidades de forma lógica, se ha estructurado por orden de mayor a menor fomento de cada dimensión y estableciendo agrupaciones en función de cuánto considera el profesorado que las fomentan. Las tres mejor valoradas tanto por el profesorado de Torre Pacheco como por el de Manizales son la implicación familiar desde el hogar, el sentimiento de pertenencia y la comunicación con el centro. Las siguientes dimensiones que, aunque también indican que las potencian bastante lo hacen con menos intensidad que las anteriores, son la promoción de la formación, tanto a la familia como a los propios docentes, la participación en actividades del centro y la implicación en los órganos de representación. Por último, se muestra la dimensión de participación comunitaria, puesto que es la que han valorado más bajo.

A. Dimensiones de participación familiar más fomentadas.

Comenzando por las dimensiones mejor valoradas, en primer lugar, se encuentra la implicación educativa de las familias desde el hogar. Una de las responsabilidades de los docentes es guiar a las familias en la educación de sus hijos para asegurar que, desde casa, los padres continúan con los aprendizajes de la escuela para que haya continuidad (Torrego et al., 2019). Especialmente, los docentes afirman que se centran en que los padres estén informados de las faltas de asistencia de sus hijos, siendo conscientes de la problemática que existe con el absentismo escolar y la necesidad de la prevención (Coronil, 2019). El profesorado se preocupa por que los alumnos tengan en sus casas un clima adecuado para el estudio, con unos tiempos bien organizados y que los padres se muestren interesados por los deberes y obligaciones que tienen. Y es que, para que las familias sean capaces de guiar a sus hijos para que creen hábitos de estudio y los acompañen a lo largo de todas las etapas educativas necesitan la adecuada orientación docente (Manchego, 2018). Además, estos contactos favorecen que se creen objetivos con los padres para que sea coherente el aprendizaje que ocurre en la escuela con el del hogar (González García, 2018). En cambio, se detecta que los docentes no ponen tanto interés en potenciar que las familias organicen actividades culturales o que los alumnos asistan a actividades extracurriculares, a pesar de los múltiples beneficios que tienen para los jóvenes (Monteagudo, 2017).

El sentimiento de pertenencia es la segunda dimensión que más fomentan los docentes de Torre Pacheco. Concretamente, se esfuerzan en lograr la satisfacción de las familias a

nivel educativo, en transmitirles confianza y buscar apoyo, orientándolas en las decisiones e integrándolas en la comunidad educativa. Además, valoran que el centro pone de su parte para que exista esta vinculación de las familias. Los resultados obtenidos por Gomariz et al. (2017b) apoyan que el sentimiento de pertenencia en los padres es algo que los docentes fomentan con mucha frecuencia. Los resultados también coinciden con Hidalgo (2018), quien destaca la necesidad de que los docentes hagan que las familias sientan que forman parte del proceso, puesto que es la forma de que se creen vínculos que den continuidad a los aprendizajes. Además, este autor también destaca que este fomento de la identidad de centro no puede recaer únicamente en el profesorado, sino que el centro educativo tiene aquí una función destacada. Hernández-Prados et al. (2015), de acuerdo con esto, tratan la importancia de que las familias tengan un alto sentimiento de pertenencia, obteniendo que son los padres y madres jóvenes, con estudios de licenciatura los que más alto tienen este sentimiento de vinculación, existiendo una relación positiva entre el sentimiento de pertenencia de los padres y la calificación de los alumnos.

La última dimensión de las que más fomentan los docentes es la de comunicación con las familias. En especial, se esfuerzan en que los padres conozcan las normas de funcionamiento del centro educativo y del aula, así como la responsabilidad que tienen de asistir a las tutorías. En cambio, lo que menos hacen es motivar que haya un representante entre los padres para agilizar la comunicación entre ellos. De acuerdo con el resultado obtenido, la comunicación con los padres con frecuencia se limita a contactos mediante una nota informativa de las actividades, normativas del centro o calificaciones de los hijos, asistiendo rara vez a las reuniones grupales (Hanafin y Lynch, 2002). Además, al contrario de lo que cabría esperar, los profesores que tienen una mayor formación son los que menos potencian esta dimensión. Teniendo en cuenta todo esto y pese a que los resultados obtenidos son positivos, se ha de insistir en que los docentes deben esforzarse en lograr una comunicación bidireccional con las familias (Garreta y Llevot, 2015) que han de conocer la posibilidad de solicitar tutorías cuando lo necesiten y que el contenido de las mismas no está limitado a lo estrictamente académico (Torrego et al., 2019). El docente ha de trabajar para mejorar la comunicación con las familias procurando que estén informadas y se les tenga en cuenta como procede, por el bien del alumno (Saltmarsh y McPherson, 2019). En casos como el de González García (2018) los profesores están concienciados en este sentido, puesto que siempre fomentan la comunicación y colaboran con las familias, siendo el área que más trabajan (Gomariz et

al., 2017b) y, aunque están satisfechos con ello, admiten que hay familias con las que es difícil contactar o que se impliquen educativamente (Andrés y Giró, 2016).

Como viene siendo habitual en los estudios de familia, la etapa educativa resulta esencial no solo en cuanto a los niveles de participación familiar, sino también en cuanto al fomento que los docentes hacen para comunicarse con ellas y que estas se impliquen. Parece que el educador de infantil tiene asumida su interacción con las familias y debe propiciarlo para un mayor éxito de su intervención educativa con los menores, del mismo modo que los de primaria y secundaria asumen que han de favorecer la autonomía y se produce un alejamiento de las familias. Esta apreciación es recogida por varios autores (Zurita, 2010; Gomariz et al., 2017b; Parra et al., 2014) y efectivamente, esto se relaciona con la concepción que se tiene del rol de los padres en la institución educativa (Rodríguez et al., 2016).

Al comparar los resultados obtenidos en la evaluación de necesidades de Torre Pacheco con la de Manizales, se ha obtenido que también son las tres dimensiones que más se fomentan desde Manizales y que las diferencias entre cómo se fomentan no resultan ser significativas. Más concretamente, en cuanto a la participación de los padres y madres desde el hogar, resulta que en ambos contextos disponen de múltiples recursos que sirven de guía y apoyo para las familias y los docentes. Colombia, por ejemplo, cuentan con la guía *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* publicada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 2007, donde se insta a los padres y madres a que se vinculen y colaboren en la educación de sus hijos transmitiéndoles la importancia que tienen como agentes educativos. En España, por su parte, también se ha fomentado la participación desde el hogar desde las instituciones públicas. Prueba de ello es *Educación en Familia. Guía actualizada para padres, madres y educadores* (Martínez-González, 2020), que resulta de gran utilidad tanto para docentes como para las familias aportándoles orientación educativa para potenciar sus competencias como padres, además se abordan temas tan actuales como el uso de las TICs con menores.

Continuando con la comparación de los resultados de Torre Pacheco y Manizales, si bien las diferencias con respecto al sentimiento de pertenencia no son significativas, si es cierto que en el contexto de Colombia es la dimensión que más se fomenta. Resulta que, a nivel general, este país procura enfatizar el sentimiento de pertenencia de la población (Castillo, 2021) en lugar de un sentimiento de alienación, y se consigue mediante la cooperación y la solidaridad, los encuentros convivenciales, alentando a todos a pedir y prestar ayuda

cuando sea necesario, brindando apoyo y afecto a los miembros de la comunidad escolar (Acevedo, 2005). Existe una fuerte vinculación con el país y son muchos los esfuerzos del gobierno por el respeto a los símbolos que lo representan, pero, a pesar de esto, Minaña et al. (2012) detectan que no hay una sensación de cuidado hacia lo público. Por ello, estos autores pusieron en marcha actividades de fomento del sentimiento de pertenencia hacia el centro y hacia lo que le rodea, con el objetivo de que toda la comunidad lo cuidase. En estudios como los Londoño y Ramírez (2012), se muestra que las familias se sienten identificadas con el barrio y eso se transfiere a la institución educativa, percibiéndola como algo positivo. En el caso de España, el sentido de pertenencia nacional no es tan trabajado, pese a los esfuerzos del Estado por la promoción de la marca España, los conflictos políticos y la inestabilidad de Cataluña hacen que la identidad nacional se vea afectada y carezca de neutralidad en la actualidad, lo que dificulta el calado en la sociedad (Boyco, 2020). Aunque trabajamos desde la perspectiva de que todo puede mejorar, no podemos olvidar que, para los docentes, la dimensión de sentimiento de pertenencia es la segunda más trabajada en Torre Pacheco y la primera en Manizales.

Para finalizar este primer bloque de las dimensiones más fomentadas, al comparar los resultados obtenidos en la comunicación entre familias y centro educativo de los dos contextos, como se ha indicado, se esfuerzan bastante en lograr una buena comunicación y las diferencias que se perciben no son relevantes. Desde Manizales, destacan la necesidad de la adecuada comunicación dentro y fuera de la familia para el seguimiento educativo, considerando al docente como la persona capaz de guiarles en la mejora de la misma (Guzmán y Pachecho, 2014; Páez, 2017). De la misma forma, en España existe la preocupación por la comunicación efectiva entre la familia y la institución educativa, y se profundiza en estrategias que la mejoren (Macia, 2018). A pesar de obtener unos niveles adecuados y de ser una de las vías que más promueven los docentes, al ser transversal a otras dimensiones y teniendo en cuenta que a los profesores les preocupa la relación con las familias, se considera necesario capacitarles adecuadamente desde la formación inicial y permanente en la comunicación con las familias. Teniendo en cuenta que para mejorarla hay que promover formas innovadoras, atractivas y respetuosas con las familias, evitando discursos dominantes o de superioridad docente (Harwood y Murray, 2019).

B. Dimensiones fomentadas moderadamente.

Una vez concluido el bloque de las dimensiones que más se han fomentado, continuamos con aquellas que, si bien los docentes consideran que las fomentan moderadamente, sus esfuerzos son susceptibles de mejorar. Concretamente se refiere a la dimensión que la formación familiar sobre la temática que nos ocupa, la participación en las actividades de centro y finalmente la implicación de las familias en los órganos oficiales- normativos de representación, AMPAS y Consejo Escolar, todo ello desde el enfoque centrado en el papel que desempeña el docente como impulsor o dinamizador de la participación familiar.

En primer lugar, la capacitación de las familias es la dimensión de este bloque que más se trabaja por parte de los docentes. Los resultados obtenidos muestran que los docentes fomentan moderadamente la capacitación de las familias, incidiendo especialmente en que conozcan y asistan a las formaciones que el centro propone, pero no tanto que tomen parte activa en ellas y en su organización. Aunque las motiven para que vayan, lo cierto es que son pocas las familias que participan porque consideran que no pueden compatibilizarlo con el resto de las obligaciones (Andrés y Giró, 2016), además hay que esforzarse en atraer a los hombres para que también se capaciten, ya que la presencia es principalmente de mujeres (Hernández-Prados y Tolino, 2016) y la responsabilidad debería ser de ambos por igual. En definitiva, los padres y madres conocen que existen formaciones dirigidas a ellos, pero por dificultades de conciliación (Gomariz et al., 2008) o por desinterés en las temáticas que se plantean (Hernández-Prados et al., 2019) no participan. Esta dimensión se relaciona directamente con cómo se implican los padres y madres en la educación de sus hijos (Parra et al. 2015). Mediante la formación, las familias conocen sus derechos, sus posibilidades, aprenden estrategias y participan de forma más efectiva (Torrego et al., 2019). Por tanto, es necesario motivarles a que se capaciten, porque con ello no solo mejoran sus competencias, sino que el centro se vuelve más democrático, se vinculan a él y aumenta el sentimiento de pertenencia (Parra et al., 2017).

Algo distinto a la formación a las familias es la capacitación del profesorado para trabajar con ellas con el objetivo de mejorar su participación. Según Hernández-Prados et al. (2019) tanto el profesorado como las familias quieren formarse para interaccionarse mejor. Los resultados obtenidos indican que en ocasiones los docentes reciben

información sobre actividades para mejorar la participación de las familias en la educación, pero solo participan en ellas algunas veces. Aun así, reconocen que no están bien formados al respecto, consideran que necesitan más capacitación y son muchos los docentes de este estudio que tienen intención de recibirla. Desde el Consejo Escolar de Estado (2014) coinciden en que el profesorado no es suficientemente competente en cuanto al fomento de la participación de las familias y la relación con ellas, puesto que no tienen las estrategias y recursos necesarios (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al., 2019). Lo cierto es que los currículums universitarios consideran muy poca la formación en la relación entre los padres y la escuela, siendo únicamente conceptos relacionados con la comunicación con las familias, y no tiene presencia en los planes de estudios de los docentes de Educación Secundaria (de Bruine et al., 2014). Según estos autores, es necesario que esta formación se amplíe, abarcando aspectos de empatía, niveles de participación, estrategias de colaboración, obstáculos en la participación, borrando mitos sobre la implicación de los padres en la educación.

En el segundo lugar de este bloque se sitúa la dimensión de la participación de las familias en las actividades que se organizan desde el centro. Los resultados muestran que los docentes se limitan a que las familias asistan y colaboren en estas actividades, pero no se esfuerzan en que se involucren más allá. Concretamente, favorecen que colaboren en las fiestas, en las actividades culturales y en talleres dentro del aula, pero no tanto que se vinculen a las comisiones de trabajo del centro. Estos resultados coinciden con otros trabajos (Gomariz et al., 2017b; González García, 2018) que afirman que el profesorado no motiva especialmente que los padres se impliquen en las actividades organizadas por el centro y que tienen carencias formativas para hacerlo adecuadamente. A pesar de los beneficios de esta participación (Hernández-Prados y Alcántara, 2016; Sheldon y Epstein, 2002; Wigfield, 2015), los mismos padres reconocen que se involucran poco (Hernández-Prados et al., 2016). Algunos lo justifican con que están afectados por factores que en ocasiones no siempre dependen directamente de ellos (Calvo et al., 2016), otros excusan su baja participación en que consideran que no son bienvenidos, que sienten rechazo por parte de los docentes y que solo se les solicita para las recaudaciones de fondos para el centro (Hanafin y Lynch, 2002). Teniendo esto en cuenta, los docentes pueden poner en práctica estrategias para motivar la participación de las familias para que poco a poco sean más las que formen parte en estas actividades (Torrego et al., 2019).

Para finalizar este bloque, en tercer lugar, se encuentra la dimensión de participación de las familias en el AMPA y el CE. El debate que suscita los órganos de representación de las familias en los centros educativos acerca de poder decisorio de los mismos, de la capacidad de negociación, de la dificultad de reemplazo de las familias representantes, etc. (Martínez-Cerón, 2004), constituye una muestra más del escaso interés que despierta en las familias de cara a su implicación y participación. En la presente investigación, los resultados muestran que esta es una de las dimensiones que menos se potencian por parte de los docentes a nivel general. En cuanto a la AMPA únicamente se esfuerzan en que la conozcan, para que sepan cómo funciona y les motivan a que participen en las actividades puntuales que estas realizan (Casado y Galiano, 2015). Más baja es el fomento que hacen para que se impliquen las familias en el CE, que solo promueven que conozcan lo que es, que sepan que hay un proceso para elegir representante y que pueden participar en él, pero no les motivan a que formen parte activa, que conozcan quienes son sus representantes y qué decisiones se toman, coincidiendo con García-Sanz et al. (2020). Estos resultados no resultan extraños, puesto que ya desde el grado de magisterio, los futuros docentes consideran que los padres son incompetentes para organizar y planificar juntamente con los docentes o realizar actividades de colaboración en el centro, por lo que la gran mayoría no valora que las familias hayan de implicarse en estos órganos de representación (Gomila y Pascual, 2015) y esa visión, inevitablemente, continúa cuando ejercen en los centros educativos, como muestran los resultados. Como resultado, las familias tienen una baja participación en la AMPA (Garreta, 2016) y en el CE (Colás y Contreras, 2013)

Es importante cambiar esta percepción que tiene el claustro sobre la implicación familiar en la AMPA y en el CE, puesto que los padres tienen el derecho de implicarse en los órganos de gobierno del centro abarcando desde la gestión hasta la programación de la enseñanza siendo tenidos en cuenta en la toma de decisiones académicas y profesionales que afecten a sus hijos, puesto que es fundamental que las familias participen “en el control y gestión de la educación” (Castillo-Cárdenas et al., 2020, p. 139). Pese a tener este derecho, los docentes advierten que la participación de las familias se limita a la elección de representantes del centro o asistir a reuniones grupales, siendo un reflejo de lo que ocurre en la sociedad (Giró et al., 2014).

Si la consideración que tienen los docentes del fomento de la participación de las familias en los órganos de representación es baja, no sorprenderá que la implicación real de los

padres sea más baja aún de la percibida (Parra et al., 2014). Entre los motivos por los que los padres no participan en el CE, continúan estos autores, no está el que el centro no haga una buena promoción, que no conozcan a los candidatos o incluso que desconozcan el CE, sino más bien que no están interesados en participar en las elecciones. Esto se aprecia en que los padres rara vez se proponen voluntarios para dar voz al colectivo de las familias. Además, tampoco suelen participar en las elecciones a representante de los padres en el CE, justificándose con que consideran que su opinión es meramente consultiva y no tiene repercusión real (Hanafin y Lynch, 2002). Esta escasa participación no es algo que ocurra por igual con todos los padres, porque los docentes perciben que, según su perspectiva, aunque la mayoría de las familias no se implican, hay unas pocas que se implican demasiado (Issó et al., 2019). En definitiva, reivindicamos la necesidad de potenciar la implicación activa de las familias en las AMPAs y CE, puesto que cuando estos organismos están empoderados influye sobre el sentimiento de pertenencia de todo el centro (Andrés y Giró, 2016). Que esto se produzca no es responsabilidad única de las familias, sino que va a ser clave la actitud y promoción que hacen los propios centros y sus docentes (Casado y Galiano, 2015) y para ello han de estar adecuadamente formados (García-Sanz et al., 2020).

El desarrollo de estas tres dimensiones en Manizales es bastante similar al de Torre Pacheco, aunque sí existen diferencias en cuanto al fomento de la participación familiar en las actividades que organiza el centro. Comenzando por esta dimensión, es en el municipio murciano donde más motivan este tipo de implicación familiar, destacando esfuerzan en que colaboren con la organización de fiestas, cuando en el contexto colombiano se limitan a facilitar que las familias asistan y colaboren en las actividades culturales y en los procesos utilizados para evaluar el centro. Coincidimos entonces con Andrés y Giró (2016) en que las fiestas y su organización es de los momentos de más presencia y responsabilidad de las familias en las escuelas españolas, teniendo las AMPAs un papel fundamental en ellas, pero en Manizales las actividades que se proponen para vincular a las familias son puntuales y poco organizadas (Londoño y Ramírez, 2012). A pesar de estar institucionalizado el papel de los padres y madres en estos eventos, aún existe margen de mejora en esta dimensión a nivel global, porque la promoción por parte de los docentes se limita a la asistencia principalmente, sin considerar a las familias como agentes colaboradores más allá de las fiestas. Con el objetivo de mejorar, algo concreto a trabajar es el cómo se las invita a que participen, siendo más efectivo cuando la invitación

es directa, o incluso personalizada, que cuando es general, aumentando la asistencia cuando se comprometen por escrito a participar (Shajith y Erchul, 2014).

Las otras dimensiones de este bloque se fomentan de forma similar en ambos contextos. Es el caso de la formación tanto a familias como a los docentes sobre la implicación educativa de estas. En Colombia se contempla desde hace tiempo, potenciándose más desde el 2010 con la ley 1404 que establece un programa específico destinado a la creación de escuelas de padres y madres. En este caso, el papel de los docentes también es importante, porque, aunque la capacitación a las familias está más regulada han de motivarlas a que asistan. No es descartable que este sea uno de los motivos por los que los docentes fomentan ligeramente más la participación de las familias en formaciones que en Torre Pacheco, ya que, en el caso de la Región de Murcia, aunque existen documentos como la *Escuela y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces* (de Jorge Martínez, 2014) estas no se encuentran reguladas por ley.

Por último, al comparar los esfuerzos que hacen los docentes de Manizales y Torre Pacheco para fomentar los órganos de representación, los resultados muestran que son similares en cuanto a las AMPAs, pero que sí existen diferencia en como lo hacen con los CE, siendo el contexto colombiano el que hace una mejor valoración de su trabajo. Hay que tener en cuenta que en la Ley General de Educación 115 de 1994 de Colombia contempla que es obligación de las familias el pertenecer a las asociaciones de padres, por lo que el esfuerzo no solo recae en los docentes, sino que los padres lo han de considerar como una obligación legal. Pese a que sea su deber, lo cierto es que desde el hogar aún se consideran que escuela y familia son contextos distintos. Para los padres colombianos su labor educativa está en el hogar, donde tienen que transmitir a sus hijos valores y corregirles cuando es necesario (Moreno-Acero et al., 2018). Pero con respecto a la escuela, estos autores apuntan que, pese a que las familias consideran positivo estar en contacto y colaborar con la escuela, su implicación es muy baja y únicamente asisten cuando se les solicita, pero no colaboran. Esto ocurre también en los CE, llamados Consejos Directivos en Colombia, donde se percibe que, pese a los esfuerzos institucionales, no se logra la participación deseada de las familias (Palomeque et al., 2018). Estos resultados sacan a la luz la poca conciencia colectiva que encontramos en las instituciones educativas, siendo interesante profundizar en los motivos que provocan rechazo a la vinculación por parte de las familias y de los docentes para no hacer una mayor promoción generando conciencia democrática y participativa.

C. Dimensiones de participación familiar menos fomentadas.

La única dimensión que no ha alcanzado el mínimo esperado es la de participación familiar en actividades comunitarias. La comunidad donde los niños y niñas se desarrollan comprende el ámbito familiar, la institución educativa y la sociedad en la que están inmersos formando un todo interrelacionando con el centro educativo como agente de cambio (Tort y Collet, 2017). Unas influyen sobre las otras buscando que la educación tenga un significado de colectividad (García-Sanz et al., 2016). La educación ha ido derivando a un concepto individualista que dificulta el “llevar a cabo acciones colectivas, solidarias y cooperativas” (p. 86) siendo la política educativa uno de los factores que más ha influido (Giró et al., 2014).

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes se esfuerzan en que los padres conozcan las actividades comunitarias que organiza el centro. Tienen especial interés en que las familias colaboren en actividades relacionadas con acciones solidarias, como la recolección de recursos para personas necesitadas, las campañas ecológicas o las de sensibilización sobre la diversidad, siendo mayor en centros privados-concertados que en los públicos. Los resultados obtenidos coinciden con los de Torrego et al. (2019) puesto que muestran que es la dimensión que menos fomentan los docentes y únicamente promueven que los padres asistan, especialmente a las actividades para recolección, siendo en las escuelas privadas donde más se trabaja esta dimensión. Aunque se sabe que la participación comunitaria se logra cuando ya se alcanzan dimensiones como la de comunicación o el sentimiento de pertenencia, la escuela ha de ser considerada como un agente de cambio, ya que contiene las herramientas y el capital humano adecuado para ello y las acciones que se desarrollen bajo un liderazgo compartido e inclusivo pueden repercutir en la comunidad actual y la futura (Traver et al., 2018).

Al comparar estos resultados con los de Manizales, se obtiene que el nivel de fomento es similar en ambas ciudades, siendo insuficiente. Por ello, autores como Minaña et al. (2012) insisten en reforzar la influencia de la escuela en la comunidad aumentando el sentimiento de pertenencia con proyectos que incumben a la comunidad.

C. Variables relacionadas con el fomento de la participación familiar

Una vez que se ha obtenido la información sobre cómo los docentes fomentan cada una de las dimensiones de participación familiar es de relevancia conocer si existen diferencias entre los docentes a la hora de hacerlo.

Uno de los aspectos que marca la diferencia es la titularidad del centro, puesto que los docentes que ejercen en los centros concertados han resultado que potencian más la formación de las familias, la participación familiar en las actividades del centro y la implicación en las actividades comunitarias. Pese a que esa sea la percepción del profesorado, la participación de las familias es similar en los centros públicos y concertados (Galián et al., 2018) o ligeramente mayor en los centros públicos (Gomariz et al., 2019).

En cuanto a las diferencias que existen entre los docentes a la hora de potenciar estas tres dimensiones aparece que los años de experiencia que tengan en el centro es un factor relevante puesto que, en dimensiones como la de sentimiento de pertenencia, comunicación de las familias con el centro, participación en el AMPA y en el CE, los profesores que tienen más años de experiencia en el centro se esfuerzan significativamente más que los que llevan menos años ejerciendo, siendo la experiencia es un factor relevante en su ejercicio profesional (Madrid, 2005). Aunque este resultado no coincide con investigaciones como la de Galián et al. (2018) en la que la experiencia no lo es relevante en cuanto al fomento de la participación de las familias en la escuela.

El cargo que ocupa el docente en el centro también resulta influyente a la hora de trabajar algunas dimensiones. Concretamente, los tutores o pertenecen al equipo directivo son los que más fomentan la comunicación con las familias, la participación en las actividades del centro y la vinculación activa al AMPA y al CE, siendo los que no tienen cargo o los que son jefes de departamento los que menos lo hacen. Ciertamente, para que un centro sea democrático y participativo ha de contar con un equipo directivo que tenga un alto liderazgo (Cáceres y Alegría, 2008; Calvo et al., 2016; Danim dan Yunan, 2010). Cuando esto sucede, se ven influenciadas positivamente otras dimensiones, aumentando el sentimiento de pertenencia (Valli et al., 2014) y facilitando que haya una colaboración entre tutores y familias (Heinrichs, 2018). De acuerdo con Rivas y Ugarte (2014) una comunidad educativa con una participación real de las familias no es viable sin el adecuado liderazgo del equipo directivo y del claustro.

La especialidad en la que ejerce el docente marca la diferencia en cómo trabajan la comunicación con las familias, su participación desde el hogar y en cómo potencian que formen parte del AMPA y el CE. Dentro de las especialidades se contó, por una parte, con las generalistas, que son las de Educación Infantil y de Educación Primaria y, por otra parte, las que se vinculan directamente con un área o asignatura, como ocurre en

Iglesias y Calvo (2010). Partiendo de esto, los resultados muestran que los docentes de las especialidades generalistas fomentan más las dimensiones anteriormente mencionadas que los especialistas en Educación Musical, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, y Ciencias.

Continuando con la etapa en la que ejercen docencia. Los resultados muestran que los profesores de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria son los que más ponen en marcha estrategias para mejorar la comunicación de las familias con el centro, su participación desde el hogar y que participen en las actividades que organiza el centro. Este resultado coincide con otras investigaciones (García Sanz et al., 2010; Gomila, 2012; Sarramona y Roca, 2007) y puede ser debido a que la metodología que se aplica facilita esta colaboración (Andrés y Giró, 2016). Por su parte, también son las familias con hijos en estas etapas las que más participan y su implicación va disminuyendo conforme van avanzando de curso (Parra et al., 2014).

A lo largo de esta investigación se ha hablado de la importancia de que los profesionales de la educación estén bien formados para que puedan fomentar adecuadamente la participación de las familias. Los resultados obtenidos muestran que los docentes que tienen de titulación máxima únicamente la diplomatura son los que más interés ponen en que las familias se comuniquen bien con el centro y que participen en el CE, frente a los que tienen otras titulaciones como máster o doctorado. Es necesario resaltar que, pese a que este resultado no es el esperado, para fomentar la participación de las familias en las escuelas lo realmente importante es la formación específica que se haya recibido al respecto aprendiendo sobre los estilos educativos de las familias y cómo vincularlas de forma más activa al centro (Cárcamo y Garreta, 2020), siendo necesario tanto en la formación inicial (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), como en la continua (Gomariz et al., 2020).

Para finalizar, la estabilidad laboral de los docentes es un factor que influye en su fomento de la implicación de las familias en las AMPAS y en el CE. Tiene sentido que, cuando un profesor tiene un contrato indefinido en un centro tenga un vínculo mayor con el centro, con un sentimiento de pertenencia que le hace desear lo mejor para el mismo. Además, genera buenas relaciones con las familias que pueden dar pie a que surjan temas como la necesidad de la representación de los padres en los órganos de gestión del centro. En cambio, los profesores con contrato temporal cambian con frecuencia de institución

educativa y no se sienten motivados para implicarse activamente con las familias (Andrés y Giró, 2016).

Para finalizar con la evaluación de necesidades, y atendiendo a la tesis sostenida por Gomariz et al. (2017b) de la existencia de diversos estilos docentes respecto a cómo fomentan la participación de las familias, en la presente investigación se han encontrado dos perfiles diferentes, siendo las variables el fomento de la participación familiar en la AMPA, el CE, la formación y la participación comunitaria, las que más marcan la diferencia entre los perfiles docentes. Y las variables categóricas que han influido son la titularidad del centro, la experiencia que tienen en el centro y la etapa educativa en la que imparten docencia.

A continuación, se exponen las características y diferencias que existen entre los perfiles. Los resultados obtenidos muestran dos grupos. El perfil 1 está constituido por los docentes que menos fomentan la participación de las familias en todas las dimensiones, existiendo una importante diferencia con el perfil 2. Comenzando con el perfil 1, resulta que tiene menos profesores, se compone principalmente docentes de centros públicos, no son exclusivos de una etapa educativa concreta, pero es cierto que pocos de ellos imparten en Educación Primaria y que tienen, principalmente, entre 5 y 20 años de experiencia trabajando en ese centro. En contraposición, el perfil 2 contiene los docentes que más impulsan la participación de las familias en la educación de sus hijos. Este profesorado imparte fundamentalmente en centros de titularidad privada-concertada, en las etapas de Educación Primaria y en la ESO, y su experiencia docente cubre todo el rango de posibilidades. Estos resultados no coinciden con los obtenidos en Gomariz et al. (2017b), donde afirmaban que los docentes de ESO son los que menos potencian la participación de las familias, pero si coincide con Gomariz et al. (2015) respecto a la relación que se establece entre los años de experiencia y el fomento de participación familiar, siendo los más veteranos los docentes que más promueven la relación con las familias. El hecho de que el perfil que más fomenta la participación se componga de la mayoría de los docentes de los centros concertados se relaciona con lo que indican Andrés y Giró (2016), al referirse que en los últimos años se han hecho cambios en las estructuras de estos centros concertados, siendo más flexibles y teniendo una actitud de acogida con las familias, lo que ha favorecido un clima de confianza.

De cara al diseño de los proyectos de intervención, de los 14 centros en los que se hizo la evaluación de necesidades, tras recibir el informe, finalmente participaron en el proyecto

cinco centros. Al analizar las necesidades que presentan, a nivel global, se aprecia que hay similitud entre los cuatro primeros centros en cuanto al fomento de las dimensiones de participación familiar, siendo el quinto centro el que marca la diferencia, coincidiendo con que este centro es el único Instituto de Educación Secundaria. Los Centros 1, 2, 3 y 4 potencian más las dimensiones de participación desde el hogar, el sentimiento de pertenencia al centro y la comunicación, aunque lo hagan en diferente orden de intensidad, y el Centro 5 comparte con ellas la dimensión de comunicación y participación desde el hogar, pero en vez del sentimiento de pertenencia la dimensión que más fomenta es la de formación. Como se puede ver, estas dimensiones vinculan a las familias únicamente de forma externa, desde ellas los padres y madres no toman parte activa en el centro o en la comunidad educativa.

Poniendo atención en las dimensiones que menos se fomentan por parte del profesorado, se percibe algo más de diferencia, pero se aprecia que la participación en el CE, en la AMPA y la participación comunitaria son las dimensiones que menos se potencian de cara a las familias por parte de los docentes. Estas dimensiones requieren una vinculación al centro más activa y un compromiso con la institución y la comunidad. Su baja estimulación puede tener relación con el aspecto que ya se ha tratado relativo a que hay docentes que consideran que la familia no debe involucrarse de forma activa en el centro puesto que son ellos los que están formados para educar y si la familia entra en el sistema educativo pueden perder el poder o el control sobre la situación (Ng y Yuen, 2015). Por ello, están de acuerdo con que los padres asistan a las reuniones que organiza el centro, pero no tanto con que tomen decisiones o que tengan puestos de gestión (Ramos, 2019).

7.2. Diseño de proyectos de intervención

La evaluación de necesidades muestra las carencias y fortalezas de los docentes en cuanto al fomento de la participación de las familias. En base a ello se diseñaron los programas al amparo del CPR y bajo la modalidad de la coformación entre las familias y los docentes, siguiendo la propuesta de Hernández-Prados (2019), aunque en este estudio nos centramos en este último colectivo. La necesidad de que la formación se destine a las familias y a los docentes ya ha sido abarcada por otros proyectos capacitando a ambos colectivos por separado (Deníz y Domínguez, 2008; Díez y Terrón, 2006; Forest y García-Bacete, 2006, Martínez et al., 2004). Pero la necesidad de que sea una formación compartida está teniendo auge en la comunidad educativa. Prueba de ello es el *Programa*

FEAC: Familia-Escuela, Acción Compartida el cual se desarrolla principalmente en Cataluña y Euskadi. En este programa, familias y profesorado se reúnen unas 7 veces al año para hablar sobre diversos aspectos educativos con el objetivo de compartir y colaborar (Fundació Escola Cristiana de Catalunya, 2011; Melgarejo, 2007).

La simultaneidad de aplicar experiencias formativas en cinco centros al amparo de un mismo proyecto y modelo no nos garantizan la homogeneidad, nada más lejos de la realidad y del propósito inicial de esta investigación, que busca dar respuesta a la necesidad educativa desde el respeto a la singularidad y mismidad de cada centro (Hernández-Prados y González-Ortiz, 2019). Por ello, el diseño de los proyectos de los centros es ligeramente distinto entre sí. En cuanto a los contenidos para trabajar, a nivel general todos los centros tuvieron una parte en común, pero el proyecto de intervención se adaptó a las necesidades específicas de cada centro y a la pertinencia de comenzar la intervención por unas dimensiones concretas, la viabilidad de logro de cada una y el factor motivacional de los participantes. Finalmente, todos los centros contemplaron en su proyecto abarcar las dimensiones de comunicación, actividades de centro y sentimiento de pertenencia, a excepción del Centro 3, que únicamente optó por las dos primeras.

La dimensión de comunicación es de las más frecuentes en las formaciones que se realizan en cuanto a la relación entre la familia y la escuela, porque cuando existe una buena comunicación entre ambos mejora la participación en todos los aspectos (Hernández-Prados et al., 2019). La importancia de potenciar la dimensión de las actividades del centro está en que cuando se logra la participación familiar efectiva en estas actividades se implican más en otros ámbitos del centro y, además, se produce una bola de nieve en la que se motiva a más familias a la participación (Cruz de la Calle y Hernández-Prados, 2018). La relevancia del sentimiento de pertenencia está en que, siguiendo a Hernández-Prados et al. (2019), cuanto mayor es más participación hay en las instituciones educativas. Por lo que, logrando el éxito de estas dimensiones se institucionaliza la participación y se abre paso a las siguientes. Aunque no se debe olvidar que las dimensiones están interrelacionadas y de forma indirecta se retroalimentan.

Los temas considerados para ser trabajados en los centros participantes en esta investigación son bastante recurrentes en las formaciones dirigidas a familias y profesorado. Concretamente, la dimensión de comunicación es de las más abordadas. Como ocurre en proyectos como los de Forest y García-Bacete (2006), pero otros, más

similares al presente estudio, tienen una perspectiva más ecológica e integral (Lara y Saracostti, 2020).

Compartiendo el objetivo de democratizar las instituciones educativas, Gómez y Luengo (2003) plantean en el Proyecto Atlántida una capacitación para el profesorado partiendo de que las reuniones que mantienen con los padres son vías útiles para mejorar la participación. Con respecto a los contenidos, contemplan principalmente el apoyo de las familias desde el hogar en el autoconocimiento, apoyo al estudio, disciplina, convivencia escolar, sexualidad, consumo de drogas y derechos infantiles, pero no se abarca, como se ha hecho en los proyectos desarrollados en esta tesis, de qué forma los docentes pueden mejorar la comunicación con las familias, cómo se puede aumentar la implicación familiar en las actividades que organiza el centro y los pasos a seguir para generar sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa. Desde el punto de vista de esta investigación, las reuniones entre las familias y los profesores, aparte de servir para lo que se indica en el Proyecto Atlántida, deben generar un acercamiento a la institución educativa, sirviendo el docente como guía de ese vínculo y viendo a los padres como colaboradores externos e internos al centro. Y es así como se han planteado los proyectos que se han llevado a cabo.

7.3. Evaluación inicial de los programas

La evaluación inicial ha contemplado, por una parte, la evaluación del diseño del programa y por otra la evaluación de la formación previa de los docentes en cada una de las dimensiones que se a trabajar.

Los programas, tras ser sometidos a la evaluación de los expertos, con los criterios que plantea García-Sanz (2012) para el diseño, han obtenido unas valoraciones óptimas globalmente, siendo el criterio que mejor está considerado a nivel general la estructura documental, y el que los expertos consideran que podría mejorar es el de la viabilidad, aunque su valoración continúa siendo buena.

Concretamente, el Centro 4 tuvo el diseño mejor valorado por los expertos a nivel global considerando que su estructura documental tiene la máxima valoración. El proceso de elaboración también ha sido bastante bueno, basado en bibliografía relevante, aunque se podría haber hecho de forma más colaborativa. Aunque consideran que sería conveniente tener un mayor número de participantes, se cuentan con los recursos adecuados para

lograr la viabilidad. El Centro 5 es el siguiente mejor valorado a nivel general. Los expertos consideran que su punto más bajo es el proceso de elaboración, en el que podrían haberse distribuido mejor las tareas, pero el proyecto contempla la participación activa de todos los asistentes, familias y docentes, y cuenta con el número de asistentes más alto. Con una valoración general similar, el Centro 3 destaca para los evaluadores en cuanto a que se ha elaborado de forma más colaborativa, aunque podría mejorar en con respecto a la expresión escrita y en número de participantes el proyecto es viable y supera la evaluación considerablemente bien. Por último, los Centros 1 y 2, pese a ser los peor valorados, resultaron estar bien considerados a nivel global. Estos proyectos destacan en cuanto a la estructura documental, con una perfecta coherencia entre los elementos y presentación y expresión escrita. En cambio, los evaluadores consideran que deberían tener más participantes inscritos, como ocurre en el resto de los proyectos. Además, se podría haber elaborado de formas más colaborativa y contemplar incentivos tanto para los docentes como para las familias.

Es común a todos los proyectos de esta tesis la baja inscripción del profesorado en la formación que se les propone. Es cierto que son muchos los docentes que en la evaluación de necesidades indicaron que estaban interesados en participar en formación para la mejora de la participación familiar, coincidiendo con estudios como los de Gomariz et al. (2020) y Johnson et al. (2009) en los que ellos mismos consideran que necesitan más capacitación al respecto. Pero la realidad vuelve a mostrar que el desarrollo de estas competencias va a depender de la predisposición que tengan ellos mismos (Hernández-Prados, García-Sanz et al., 2019), aunque tengan la adecuada oferta formativa.

Resulta interesante profundizar en los motivos que propician la baja participación docente en estas formaciones. Es posible que sea por malas experiencias previas (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019) o, como ocurre con las familias, que tengan dificultades para la conciliación y no tengan el tiempo suficiente (Gomariz et al., 2008). Desde la presente investigación, se percibe que el liderazgo del equipo directivo es fundamental para lograr una alta inscripción de los docentes y las familias en la formación, coincidiendo con Gomariz et al. (2020).

En cuanto a la temporalización de la formación, los proyectos se han planteado abarcando todo el curso académico, siguiendo recomendaciones como las que proponen Vallespir-Soler y Morey-López (2019). Porque es habitual que la formación continua que se oferta para los docentes sea intensiva (Epstein, 2013), cargada de contenidos, pero sin

posibilidad real de poder aplicarlos y comprobar su eficacia en la misma formación. Además de que la temporalidad cubre todo el curso académico, a nivel metodológico se ha trabajado por comisiones, repartiendo y gestionando las tareas, siguiendo el ejemplo de buenas prácticas del Colegio público ‘Entre Culturas’ de Hellín (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Como se ha indicado, la evaluación inicial referente a la formación previa que los docentes tienen con respecto a la participación de las familias en la escuela y lo que hacen para fomentarla también fue evaluada. Esta evaluación se ha basado en las dimensiones que decidieron atender, por lo que no todos los centros tienen las mismas preguntas.

Comenzando por lo que los docentes de los 5 centros entienden por comunicación entre la familia y la escuela, a nivel global afirman que son las interrelaciones que surgen entre ambos colectivos para el beneficio del alumno, buscando el entendimiento para trabajar en la misma dirección, al igual que Saltmarsh y McPherson (2019), que también dan mucha importancia a los acuerdos a los que se deben llegar entre la familia y los docentes para crear lazos de unión mediante la comunicación. Estos contactos, que consideran que pueden ser por diversas vías, implican que haya una coordinación e involucración entre ambos colectivos, comprometiéndose a que sea fluida y duradera por parte de los dos. Ciertamente, la comunicación ha de ser bidireccional, un diálogo en el que los implicados participan por igual y por diferentes medios (Goodall, 2016). Los docentes participantes consideran que estos contactos pueden ser para solucionar problemas de forma conjunta, informar de lo que ocurre en el centro o conocer la evolución del alumno, coincidiendo con lo expuesto por Torrego et al. (2019), aunque estos autores detallan en profundidad el posible contenido de la comunicación.

En cuanto a lo que consideran que es la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro, los profesores destacan que consiste en que se impliquen en la organización y realización de forma activa de las actividades que hace el centro, haciéndolo en la medida de sus posibilidades, coincidiendo con lo que indica Torrego et al. (2019). Aunque algunos de los docentes afirman que es la colaboración puntual en la organización de estas actividades, la mayoría piensa que esto lleva consigo el incluir directamente a las familias desde el diseño de las actividades, que conozcan cómo funciona el centro y establecer un compromiso con los padres, entendiendo la institución como una comunidad abierta, algo parecido a lo que proponen Cruz de la Calle y Hernández-Prados (2018). Los profesores señalan que repercute en la calidad educativa,

en la motivación de las familias hacia el centro y en la educación de sus hijos, además, respalda el trabajo de los profesionales, mejora la comunicación y los alumnos se ven beneficiados, en lo que coinciden con muchos autores (Alonso et al., 2020; Epstein, 2013; Grant y Ray, 2013; Liou et al., 2019). Lo cierto es que la mayoría de los profesores están bastante acertados en la evaluación inicial en lo que consideran que es la participación familiar en las actividades del centro. Autores como Cruz de la Calle y Hernández-Prados (2018) coinciden en que mejora la calidad educativa y hay una repercusión positiva sobre muchos factores a nivel educativo cuando los padres están motivados a participar en estas actividades. Wigfield (2015) destaca los efectos positivos que afectan directamente al alumno, como una mayor motivación, autoconcepto y revalorización de la actividad. Al contrario de lo que han considerado algunos docentes, resulta interesante para autores como Andrés y Giró (2016) que las familias puedan participar en estas actividades desde el diseño de estas, adquiriendo responsabilidades sobre ellas, para así que se motiven y se impliquen hasta el final.

A continuación, se preguntó qué era para los docentes el sentimiento de pertenencia de las familias al centro en los 3 centros que decidieron abarcar esta dimensión. El resultado refleja que, en general, consideran que es el que las familias sientan que pertenecen al centro y que son parte activa de él. Es cuando se sienten identificadas con la institución y con sus ideas y lo aconsejan a otros como algo positivo. Pero no todos los docentes participantes saben identificar adecuadamente el sentimiento de pertenencia. Se aprecia que algunos vinculan esta dimensión con otras que, si bien puede ser una consecuencia de tener un buen sentido de pertenencia al centro no es lo que lo define. Así, parte del profesorado afirma que es que se impliquen en las actividades que organiza el centro, que conozcan el programa educativo o las actividades que se organizan y participen activamente en ellas. Otros hacen referencia a que se empoderen, confíen en ellas mismas y se responsabilicen de la educación de sus hijos. Ciertamente, el sentimiento de pertenencia hace que haya cambios a nivel individual y colectivo aumentando la participación en el resto de las dimensiones (Avellaneda et al., 2019), pero la forma más adecuada de definirlo pasa, como han indicado algunos de nuestros docentes, porque las familias se sientan parte importante del proceso educativo (Andrés y Giró, 2016), que sientan al centro como propio (Parra et al., 2017), identificándose con sus valores y su proyecto educativo (Torrego et al., 2019). Ante la dificultad que han mostrado algunos docentes para definir adecuadamente este concepto, se desprende la necesidad de que

reciban una formación adecuada sobre ello para que puedan entender la importancia que tienen y pongan en marcha las estrategias correctas para lograr su aumento (Gomariz et al., 2020).

Continuando con cómo se sienten los docentes cuando las familias se vinculan y participan activamente en la educación de sus hijos, las respuestas muestran que tienen sentimientos encontrados. Así, algunos afirman que se sienten cómodos, satisfechos, reconocidos, motivados, apoyados, agradecidos y que confían en ellos, mientras otros plantean que se sienten observados, invadidos, incómodos, criticados y juzgados. Estos pensamientos enfrentados entre el claustro no son novedosos (Giró y Andrés, 2017a). Es cierto que, pese a que los profesores y profesoras muestran una actitud acogedora ante las familias (Gomariz et al., 2017b) y reconocen los beneficios que tiene que participen activamente a nivel educativo (Andrés y Giró, 2016), también afirman que cuando los padres se implican les dificultan el trabajo (Castro-Zubizarreta et al., 2018). Es por ello por lo que, la formación para mejorar la participación no solo ha de ir dirigida a los docentes, sino también a las familias, porque no toda participación es positiva y hay que dar las orientaciones adecuadas a ambos colectivos para lograr que se sientan a gusto y puedan disfrutar de sus beneficios (Gomariz et al., 2020).

Lo cierto es que, aunque el profesorado vincula la baja participación de las familias a ellas, las estrategias que ponen en marcha los docentes se limitan, a nivel general, a organizar las reuniones de padres periódicas grupales o individuales, informarles por diversas vías siendo cercanos, adaptar las tutorías a la conciliación familiar, notificar comportamientos disruptivos de sus hijos e invitarles a que participen en actividades que organiza el centro. Si bien las estrategias que utilizan son importantes, los docentes, por desconocimiento o falta de motivación, dejan de poner en marcha otras muchas (Gomariz et al., 2017b). Algunas concretas para mejorar la participación desde el hogar (Gomariz et al., 2019), para que las familias se impliquen en los órganos de representación (García-Sanz et al., 2020), que participen en formación (Hernández-Prados et al., 2019) u otros que ayuden a que las familias se impliquen en cada una de las dimensiones (Gomariz et al., 2020; Torrego et al., 2019).

Como conclusión a la evaluación inicial resulta que no todos los docentes tienen claras las diferentes formas que tienen las familias para participar (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). A pesar de que podrían poner en marcha otras muchas estrategias, los docentes que han participado en los proyectos están motivados a aprender diversas

herramientas que mejoren la participación de las familias, que se sientan parte de la educación y de vean atraídas a implicarse más activamente. En definitiva, quieren potenciar cada una de las dimensiones que se han planteado y buscan que tenga efectos positivos en el clima del centro, en la satisfacción general y en los resultados de los alumnos.

7.4. Desarrollo de los proyectos formativos

Los proyectos se desarrollaron con una metodología de coformación en la que se dispuso a los participantes, docentes y familias, por comisiones mixtas en las que trabajaron de forma colaborativa para “la toma de decisiones para la transformación social, el cambio o la búsqueda de la mejora de una situación” (Parra et al., 2020, p. 138), siguiendo las recomendaciones de Gomariz et al. (2020). Porque, de acuerdo Nóvoa (2009), la formación continua del profesorado basada en cursos de contenidos únicamente sirve para acumular títulos y “la única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el soporte de prácticas de formación basadas en la colaboración y en el diálogo profesional” (p. 55). Prueba de ello, es que la organización por comisiones ha sido muy bien valorada por los participantes en las sesiones, destacando conformidad con su creación, se sienten a gusto en ellas, valoran positivamente los procesos para tomar decisiones conjuntas y la dinámica para poner en común los avances de cada comisión. Pese a ser la primera experiencia con esta metodología de trabajo, casi todas las comisiones han generado una buena relación y han avanzado adecuadamente en los objetivos. Aunque también se ha visto la necesidad de que exista una mejor comunicación entre comisiones para favorecer la visión conjunta del proyecto y la colaboración. En la última sesión, los docentes valoran como lo mejor de esta la puesta en común de los avances de las comisiones siendo muy ilusionante ver las ideas hechas realidad pudiendo reflexionar sobre lo ocurrido. Ciertamente el trabajo por comisiones resulta altamente efectivo para fomentar la participación de todos los implicados (Velazco, 2000). Permite que la comunicación entre los componentes sea más sencilla e igualitaria, especialmente en este caso en el que se implican familias y docentes indistintamente, los resultados coinciden con Gomariz et al. (2020) en que es la mejor estrategia.

La evaluación ha sido un continuo a lo largo del proyecto y siguiendo las recomendaciones de García-Sanz (2012) cada sesión ha sido evaluada. Como resultado se ha obtenido que la satisfacción de los docentes a lo largo de las sesiones, siendo entre

bastante y muy buena, salvo el Centro 2 que en la última sesión el profesorado señaló estar algo menos satisfecho. Coherentemente con lo que plantean Nieto y Alfageme-Gonzalez (2017), la formación que más satisfacción e incidencia produce en los docentes es la que lleva consigo el desarrollo de un proyecto completo que se aplica en el centro a lo largo de varios años y conlleva un compromiso, puesto que pueden aplicarlo directamente en su contexto y ver los beneficios que reporta. A continuación, se detallan los aspectos que más han destacado del desarrollo de las sesiones.

Comenzando con el número de participantes. En la detección de necesidades fueron muchos los docentes que se mostraron interesados en recibir formación con respecto al fomento de la participación de las familias en la educación de sus hijos, pero el número de inscritos obtenido en los proyectos fue bastante inferior. Esto concuerda con que la asistencia de los docentes a “actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar” (p. 157) es bastante baja (Alfageme-González y Nieto, 2017). Pese a esto, lo destacable es que, en todos los centros, el número de participantes se ha mantenido en todas las sesiones, y más sabiendo que la temática relacionada con la familia es a la que menos asisten los docentes de la Región de Murcia (Escudero et al., 2018). Por tanto, pese tener pocos inscritos en comparación con lo que indicaron en el cuestionario inicial, los docentes participantes han estado realmente motivados y han desarrollado toda la formación en el curso académico.

Desde la primera sesión, en la que se aclararon los términos relativos a la participación de las familias, el profesorado se ha mostrado especialmente interesado en aprender estrategias para comunicarse con las familias y motivarlas a que participen activamente en la educación de sus hijos y en el centro, esto es lo que solicitan los docentes en su formación continua los profesores no solo están interesados en conocer nuevas estrategias concretas, sino que quieren conocer ejemplos prácticos que puedan adaptar, aplicarlos y que sean efectivos (Hernández-Prados y Muñoz-López, 2020). Durante la formación, transmiten la motivación e ilusión por ver cómo las ideas planteadas toman forma, progresan y se aplican en la realidad, a pesar de eso, se han planteado dudas acerca de la viabilidad de algunas de estas propuestas y el excesivo trabajo que conllevan. La viabilidad de los objetivos o actividades que se proponen es algo que deben tener en cuenta con anterioridad las comisiones (Vegas et al., 2018), pero en caso de error, gracias

a la evaluación formativa, pueden tomarse decisiones que permitan adaptarlas mejor (García-Sanz, 2012)

La importancia del liderazgo del equipo directivo ha estado presente en todo el proceso. Como se ha indicado en el diseño de los programas, estos se desarrollan en cuatro sesiones de dos horas a lo largo del curso académico. Estas sesiones, que son guiadas por el equipo de Compartimos Educación, son de explicación, seguimiento y orientación de las comisiones, pero las comisiones han de reunirse en Horario No Presencial (HNP) del equipo para ir avanzando en sus propuestas. Los docentes de los diferentes centros han gestionado de forma distinta estas sesiones no presenciales dependiendo de su organización y disponibilidad. Concretamente, el Centro 5 ha sido el más estable en cuanto a la satisfacción con el desarrollo de las sesiones en horario no presencial. Este centro es el que caracteriza por ser un instituto de educación secundaria y tener un alto liderazgo del equipo directivo. Este factor es altamente importante porque cuando existe hay una mayor satisfacción laboral de los docentes y se ve afectado positivamente el clima escolar (Martínez-Garrido, 2017), y así se ha sentido en el este proyecto en los centros en los que el equipo directivo tenía un adecuado liderazgo.

Cuanto mejor se desarrollen las sesiones en HNP y avancen las comisiones, más fluida será la sesión con la presencia del equipo Compartimos Educación. Pese a que las sesiones en HNP han sido bastante satisfactorias, son muchos los docentes que han señalado de forma recurrente la necesidad de que las sesiones, tanto unas como otras, tengan una duración mayor o que ocurran con más frecuencia. Esto lo justifican con aspectos como la envergadura de los objetivos planteados por las comisiones y la inexperiencia a la hora de trabajar con esta metodología que incluye la colaboración, por igual, con las familias. Teniendo en cuenta que los proyectos planteados se desarrollan a lo largo del curso académico y no de forma puntual e intensiva como ocurre habitualmente (Epstein, 2013), los participantes han sido conscientes de la necesidad de que, formaciones como esta, que buscan la colaboración con las familias y la puesta en práctica de las propuestas, requieren de más horas de dedicación para que realmente se produzcan avances (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019).

Otro aspecto que se ha señalado en el desarrollo de la formación es el buen clima de colaboración entre docentes y familias creado. Son muchas las referencias hechas a la buena experiencia de trabajar con las familias como agentes colaboradores, por igual, sin parar a pensar si son docentes o familiares. Con el paso de las sesiones han ido valorando

su punto de vista, han aprendido a salvar las diferencias y los docentes se han sorprendido por la motivación y disposición de las familias. Destacan la buena colaboración, la comunicación fluida y el diálogo que han ido forjando entre los participantes de las comisiones, aunque en ocasiones haya que poner orden para que las conversaciones no se solapen. Se ha visto que, cuando las familias y los docentes se forman y colaboran entre sí, mejora el clima de convivencia (Hernández-Prados, García Sanz et al., 2019). El reto de la colaboración se ha visto endurecido en algunos centros en los que aparece el obstáculo del idioma de la mano de familias árabes que están interesadas en participar. Resulta interesante cómo se ha ido solventando esta barrea puesto que es una de las principales para que las familias inmigrantes se impliquen activamente en la escuela (Brown et al., 2020).

Por último, y a modo de síntesis, cabe destacar la satisfacción que han mostrado las comisiones por la experiencia de colaborar con las familias, los objetivos que han podido abarcar y la ilusión por poder continuarlos en el curso siguiente, deseando que haya una mayor implicación de docentes y familias desde el mismo diseño de las actividades y solicitando que continúe el asesoramiento del equipo Compartimos Educación. Se han permitido reflexionar acerca de los errores cometidos en el proceso como demasiadas expectativas, necesidad de motivar a más participantes, asignar responsabilidades o de mejorar aún más la comunicación, dentro de la comisión y con las otras.

7.5. Valoración e impacto final de las intervenciones

Al finalizar las experiencias de intervención educativa, queda reflexionar y analizar la experiencia partiendo de la evaluación sumativa de cada centro (García-Sanz, 2012). Esta indagación ha permitido conocer el impacto en los participantes a corto plazo del programa formativo, si los resultados obtenidos han sido de importancia, así como la posibilidad de que continúe en los próximos años (Nouraey et al., 2020). En esta evaluación se han considerado tanto efectos esperados por contemplarse en los objetivos, como otros que no estaban previstos (Stufflebeam, 2014).

Partiendo de que, de forma general, los docentes de la Región de Murcia están moderadamente satisfechos con la formación continua recibida (González-Álvarez, 2020), en este caso, a nivel global, se aprecia desigualdad entre los centros a la hora de considerar la experiencia formativa. Destaca negativamente el Centro 2, cuyos docentes

únicamente se muestran algo satisfechos, y positivamente los centros 3, 4 y 5, que están entre bastante y muy satisfechos.

Al analizar los resultados se aprecia que, en el caso del Centro 2, en el que muestran poca satisfacción con la formación recibida, a lo largo de las sesiones desde el centro han transmitido una motivación más baja y un menor compromiso. En el caso de los centros 3, 4 y 5 el equipo directivo vinculó esta formación al centro como algo realmente importante que era necesario para el buen clima y funcionamiento del mismo o, dicho de otra forma, el liderazgo fue el adecuado y transmitieron la motivación a los docentes y las familias. Nuevamente, las diferencias entre los centros se visualizan en el tipo de liderazgo que ejerce el equipo directivo, que ha resultado ser fundamental para asegurar el éxito de la formación, creando un compromiso de mejora para todo el centro (Sai y Siraj, 2015; Shatkin y Gershberg, 2007). Y así, los resultados muestran que, los centros en los que existía una alta motivación y liderazgo del equipo directivo del centro han obtenido unos resultados más satisfactorios. El modelo formativo desarrollado puede enmarcarse en “la formación como desarrollo profesional colegiado” descrito por Alfageme y Nieto (2017, p. 151). Con él, se consigue la mejora del centro y la inclusión de los agentes educativos con el reconocimiento social del otro que será visto como un apoyo (Bolívar, 2019). El liderazgo no ocurre porque alguien tenga la figura de director o el jefe de estudios en el centro, sino que es algo que es reconocido por los otros, se identifican con esas personas y hay relaciones de confianza, conllevando unas características sociales, personales y profesionales que, si bien algunos las tienen innatas, también pueden desarrollarse (Ritacco y Bolívar, 2017).

A lo largo de las sesiones se han ido trabajando contenidos relacionados con la participación familiar en la educación de los hijos y, aunque fundamentalmente han versado sobre las dimensiones que previamente los centros consideraron más adecuadas para sus contextos, inevitablemente estas están interrelacionadas para una adecuada intervención formativa en participación familiar y están basados en los propuestos por Gomariz et al. (2020) y Torrego et al. (2019). En definitiva, en la evaluación final, el profesorado señala que estos contenidos les han parecido bastante útiles, por lo que consideran que ha servido para cubrir las necesidades formativas que tenían con respecto al fomento de la participación de las familias en las instituciones educativas.

Los contenidos se han adquirido mediante una metodología de trabajo por comisiones y ha resultado ser un éxito. Los docentes de todos los centros, a excepción del Centro 2

consideran que el haber trabajado así ha servido entre bastante y mucho para mejorar la participación familiar en el centro. La organización del trabajo de esta forma es aconsejada por algunos autores (Parra et al., 2014; Torrego et al., 2019) que, al igual que ha ocurrido en nuestro caso, perciben que se produce un trabajo conjunto, con el diseño de actividades y metodologías activas en un ambiente positivo donde destacan los factores que les unen más que los que les separan (Gomariz et al., 2020). Las actividades realizadas les han parecido pertinentes, y también los materiales utilizados, que principalmente fueron presentaciones de Power Point, vídeos, Post-it y trabajos con cartulinas. Estas actividades se han ido desarrollando en las sesiones con una metodología consistente en que, tras una exposición teórico-práctica, las comisiones se reunían para avanzar en sus objetivos bajo el asesoramiento del equipo Compartimos Educación, algo que los docentes consideran que ha sido bastante adecuado. Los participantes han transmitido que, el trabajar por comisiones mixtas que contemplaban docentes y familias, ha hecho que las decisiones sean más democráticas, teniéndose en cuenta las propuestas por igual, compartiendo objetivos y estableciendo compromisos, coincidiendo con Gutiérrez y Castro (2018).

Teniendo en cuenta que la mayor consecución de los objetivos propuestos será a largo plazo, al finalizar el periodo de formación hay que preguntarse ¿cuál ha sido el logro de las dimensiones trabajadas? Hay que valorar que, actualmente, los docentes no están lo suficientemente preparados para lograr que las familias colaboren activamente en la educación de sus hijos (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Esto es debido a la ausencia o escasa capacitación en la formación inicial del profesorado que les ayude a desarrollar habilidades para interaccionar adecuadamente con los padres, incluyéndolos en las actividades diarias, en las extraordinarias y en las que promueven un cambio comunitario (Kretchmar y Zeichner, 2016), así que, surge la necesidad de que la formación continua supla esas carencias (Vallespir-Soler et al., 2016). Tras finalizar los proyectos de formación a familias y docentes en activo, resulta que han sido capaces de entender y comprender las distintas formas que tienen las familias para involucrarse en la educación de sus hijos. Afirman haber abierto canales de participación, incluyendo a las familias en el centro para que se comprometan en beneficio de sus hijos, resultados que van en la línea de los obtenidos en otros proyectos de inclusión familiar en las escuelas, como el de Atenville Elementary School (1997). Además, merece una especial mención la inclusión de las familias de origen magrebí que se ha producido. Muchos docentes han

valorado que se interesasen y participasen como puentes de conexión con su comunidad y la española, puesto que, habitualmente, las familias inmigrantes participan bastante menos (Baráibar, 2005; Hernández-Prados et al., 2016). Lo han considerado como algo muy positivo y les gustaría que hubiese mayor representación de estas familias.

La comunicación entre las familias y los docentes ha sido una de las dimensiones más trabajadas en los centros participantes, tanto de forma directa como indirecta. Coincidimos con Yulianti et al. (2020) en la importancia de una mayor formación en comunicación con las familias, liderazgo y aspectos directamente relacionados con la participación de las familias. Una vez finalizados los proyectos, los docentes de todos los centros consideran que ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo, y que han aprendido estrategias para poder fomentarla mejor. Existiendo diferencias entre centros, ya que en el Centro 2 únicamente consideran que ha mejorado algo y en el resto de los centros su percepción es que ha sido un cambio entre bastante y muy notable. En general, los participantes han otorgado un gran valor a la comunicación entre ambos (Symeou et al., 2012), siendo este el comienzo para lograr otros tipos de participación (Dettmers et al., 2019). Esto mismo ocurre en Díez y Terrón (2006), que al lograr el éxito en la mejora de la comunicación observan cómo se producen mejoras en la confianza, lo que permite el avance en otras dimensiones.

En las actividades del aula y del centro consideran que se ha optimizado la participación de las familias entre algo y bastante, siendo el Centro 2 en el que los profesores consideran que el avance ha sido menor. Teniendo en cuenta que los docentes no promueven especialmente la implicación familiar en estas actividades (Gomaríz et al., 2017), pese a los múltiples beneficios que tiene (Cruz de la Calle y Hernández-Prados, 2018), el hecho de que se hayan producido mejoras en este sentido es un éxito. La participación de las familias en las actividades del aula y del centro producen que haya un mayor sentimiento de pertenencia al centro (Hernández-Prados y Alcántara, 2016), por lo que, consecuentemente, el resultado obtenido es similar, ya que los docentes perciben que la mejora ha sido entre algo y bastante, y en el Centro 2 no sienten que haya mejorado. Sobre esto hay que valorar que, el aumentar el sentimiento de pertenencia, no solo requiere de un esfuerzo continuo, sino también de tiempo, puesto que implica modificar la cultura del centro, el reparto de las responsabilidades y la estructura jerárquica (Navaridas y Raya, 2012).

En la evaluación formativa los participantes ya iban señalando la limitación que suponía el tiempo en las sesiones que, pese a que ha sido bien valorado, también han transmitido que les hubiese sido de utilidad disponer de más tiempo de asesoramiento del equipo. Consideran que es positivo que el proyecto haya concurrido a lo largo de todo un curso académico, al igual que ocurre en Martínez et al. (2004), puesto que es interesante cambiar la perspectiva de formaciones intensivas, que son las más frecuentes (Epstein, 2013) a otras más efectivas y prácticas que producen cambios en el contexto, pero que necesitan una actuación más extendida en el tiempo (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Aunque hay que valorar que, el que la capacitación tenga una temporalización más larga, también va a exigir un mayor compromiso de los implicados. Es por ello por lo que uno de los éxitos logrados es que se haya mantenido el número de participantes a lo largo de las sesiones, a pesar de que la temática no suele ser atractiva para los docentes (Alfageme y Nieto, 2017; Escudero et al., 2018).

En relación con la cantidad de participantes, el profesorado ha señalado su satisfacción con la asistencia de las familias en todas las sesiones y desean que, para la continuación del proyecto, se implique todo el claustro y aún más familias, institucionalizándose en el centro. Para motivar a más personas consideran importante hacer una mayor difusión, pese a que se hizo por todos los medios que estaban al alcance. Desde este estudio consideramos que la mejor forma de difusión es el boca a boca, es decir, una vez que la experiencia ya se ha desarrollado y que han adquirido estrategias adecuadas, depende de los participantes y del equipo directivo que visibilicen los logros y atraigan y motiven a otros a continuarlo y a participar por el bien del centro (Parra, et al., 2020).

La evaluación ha sido un continuo en el proyecto de cada centro. Desde el comienzo se ha dado una importancia especial a los procedimientos evaluativos, siempre desde la perspectiva del planteamiento de la evaluación para la mejora (García-Sanz, 2012), y así lo han percibido los docentes de todos los centros, a excepción de los del Centro 2 que sólo consideran que se han producido algunas mejoras. Por tanto, a nivel general, el Ciclo de Intervención Socioeducativa ha logrado “el seguimiento y evaluación continua y su adaptación constante a las necesidades que, en cada momento, se han planteado para llegar a la consecución de los objetivos propuestos” como ocurre en Martínez et al. (2004, p. 434). El proceso evaluativo que se ha seguido ha permitido analizar la realidad y realizar tomas de decisiones a lo largo del proyecto (Gallardo, 2018). Esta evaluación a lo largo de la formación no se ha aplicado buscando el reconocimiento, la acreditación o

la rendición de cuentas (Rodríguez-Martínez, 2020), sino se ha orientado al desarrollo de las competencias docentes, buscando su mejora (Dios et al., 2018). En el caso de la evaluación sumativa, no solo ha servido para medir el logro de los objetivos al finalizar, sino también para tomar decisiones futuras y para documentar los resultados de forma objetiva, sirviendo de justificación ante los responsables (Kabugo et al., 2018). Aunque el proceso evaluativo ha sido un éxito, una propuesta de mejora es que los cuestionarios aplicados a lo largo de la evaluación formativa y final estén informatizados para ahorrar papel.

La presencia simultánea de las familias y los docentes en la formación y la metodología por comisiones ha permitido la coformación (Hernández-Prados, 2019). Esta experiencia ha resultado innovadora y los participantes lo han percibido como muy positivo. Valoran que se han creado espacios de escucha, confianza y comprensión, poniendo sobre la mesa las dificultades y los puntos de encuentro, aportando un proceso formativo diferente y reflexivo (Rivas y Ugarte, 2014). Esta tesis doctoral ha permitido apreciar los beneficios que tiene el no segregar la capacitación de los docentes y las familias que, hasta ahora, principalmente se ha hecho de forma independiente y no conjunta, por tanto, se ha facilitado un punto de encuentro donde tiene cabida el acogimiento al otro rompiendo ideas preconcebidas (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián et al., 2019). Desde la colaboración entre los distintos agentes educativos se han podido detectar y analizar las necesidades del centro contemplando todos los puntos de vista (Murray y Mereoiu, 2016) y proponiendo soluciones a medio y largo plazo (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019). Así, esta formación, pese a que se plantea con una duración limitada, es pertinente que, con las herramientas obtenidas, continúen trabajando conjuntamente para lograr los objetivos (Hernández-Prados, 2019). Sobre esto, ciertamente, los Centros 3, 4 y 5 valoran que se han cumplido sus expectativas de formación y están motivados a continuar con el proyecto en los próximos cursos académicos, no dejar lo avanzado en el olvido, ya que valoran que tiene muchos beneficios para el centro y el alumnado, pero en el caso del Centro 1 solo están algo motivados para ello. Por su parte, resulta coherente que el Centro 2 no quiera seguir desarrollando la participación de las familias en su centro con este método, puesto que consideran que no se han cumplido sus expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado. La continuidad en el tiempo, una vez terminado todo el proceso, depende de la motivación y trabajo de los agentes educativos, de la difusión

que se dé a los resultados y a los beneficios aportados, y de las facilidades que la administración educativa, tanto regional como local, pueden aportar (Parra, et al., 2020).

8. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN:

El proceso de investigación acción como el que se ha desarrollado en esta tesis doctoral tiene, en sí mismo, una dificultad que ha acompañado a lo largo de todo el proceso. Esta es, fundamentalmente, que la aplicación de dicha modalidad de investigación depende directamente de los contextos educativos. Estos contextos, con sus propias idiosincrasias, conflictos y experiencias previas han de tener una buena aceptación a la formación y motivación para mantenerla a lo largo de todo el proceso, especialmente cuando se concede libertad a la comunidad educativa de los mismos para escoger, del modelo propuesto, las dimensiones que desean trabajar y que esto se transfiera en actuaciones del centro. En este sentido, se ha huido de la implantación recetaría del modelo teórico y se ha llevado a cabo una personalización en cada centro, lo que ha incrementado en complejidad el proceso de investigación considerablemente, requiriendo de la adaptación a los centros participantes y la implicación y el seguimiento de los docentes por parte del equipo investigador. Ahora bien, lo que señalamos como limitación, es también una virtud del proyecto, ya que la acción educativa no es universal, sino contextualizada y personalizada, por tanto, algo que resulta necesario para poder realizar una formación exitosa de estas características.

Fruto de la expuesta libertad y voluntariedad de los centros educativos, tras la evaluación de necesidades, de los 14 centros educativos de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria del municipio de Torre Pacheco se adscribieron a la formación únicamente 5, siendo en su mayoría centros de educación infantil y primaria. Como educadores e investigadores, resulta interesante profundizar en los motivos por los que estas instituciones, aun siendo conscientes de las carencias formativas que tienen con respecto a la promoción de la participación de las familias en la educación, anteponen otras necesidades a estas, aun contando con el apoyo y formación de personal experto externo. Nuevamente, se constata que los aspectos relaciones con las familias suele ser secundarios, tanto en los centros escolares, como en la investigación educativa, donde el auge de esta temática es bastante reciente. Aún existe mucho desconocimiento sobre el contexto familiar y eso, sin lugar a duda, es una dificultad. Conscientes de la limitación derivada del volumen de centros, se considera una mejora para ser desarrollada en futuras

investigaciones fomentar la implicación de más centros de educación secundaria, puesto que es donde las familias participan menos y la solución precisa de mayores esfuerzos, si cabe.

La participación con frecuencia resulta ser un hándicap. A pesar de que en la evaluación de necesidades fueron muchos los docentes que señalaron estar interesados en asistir a la formación, los que finalmente participaron en Torre Pacheco constituían un número bastante inferior. Aunque la formación ha sido un éxito en casi todos los centros implicados, como perspectiva de futuro para los que desean continuar el proyecto en próximos años está el lograr la inscripción del total del profesorado para conseguir la institucionalización de la participación de las familias en el centro.

Una de las limitaciones surge con el instrumento utilizado para la evaluación de necesidades, puesto que el artículo sobre su validación no está publicado aún. Esto ha estado condicionado por la situación de pandemia mundial generada por el COVID-19, que ralentiza todos los procedimientos. Además, se percibe una mayor exigencia de las editoriales para gestionar y aceptar trabajos debido a la gran cantidad de ofertas que se tienen en este momento. Estas revistas han comenzado a limitar los artículos de validación que publican y no la amplitud del propio cuestionario tampoco facilita su aceptación, puesto que excede el límite de palabras de muchas de las revistas. La calidad del artículo de la validación del cuestionario utilizado hace que se pueda esperar de él su publicación en revistas de alto impacto, aunque, a pesar de que se está intentando desde hace más de un año, los resultados no están siendo positivos hasta ahora. Como proyección, no se va a desistir en el intento de publicación de la validación de este cuestionario dirigido a los docentes.

Aunque en la investigación se ha contado con una muestra amplia, ésta está limitada a un único municipio de la Región de Murcia. Como proyección, se plantea ampliar la investigación a toda la Comunidad Autónoma y posteriormente a todo el territorio español. De hecho, actualmente, el equipo Compartimos Educación ya ha puesto en marcha los mecanismos para planificar la investigación y recoger datos a nivel regional, con el objetivo de hacer la evaluación de necesidades. Asimismo, se han establecido contactos en otras comunidades como son Madrid, Asturias, Andalucía y Canarias, para dar continuidad abarcando el territorio nacional.

En el caso de Manizales, debido al apoyo de la Universidad de Caldas y de la Secretaría de Educación, en la detección de necesidades se obtuvo una muestra significativa de una ciudad que, no solo es grande, sino que es compleja a nivel geográfico. De cara al futuro, se plantea la posibilidad de, una vez que ya se conocen las carencias y fortalezas, desarrollar proyectos de intervención basados en la coformación y adaptados a los centros participantes para que lograr mejorar la facilitación de la participación de las familias.

Por otra parte, aunque la información obtenida en esta tesis ha sido sometida a variedad de análisis tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, dichos análisis pueden ser ampliados. Así, por ejemplo, con el empleo de programas informáticos para el análisis de datos cualitativos como el Atlas-ti se pueden extraer resultados más pormenorizados y exhaustivos. Igualmente, se podría recurrir a otras técnicas estadísticas como, por ejemplo, la realización de análisis de regresión simple o múltiple para encontrar predicciones de las variables dependientes, es decir, de las distintas dimensiones de participación que se han tratado, a partir de las variables sociodemográficas consideradas.

Lograr la participación de las familias, especialmente en contextos donde existe una gran diversidad de nacionalidades, resulta complejo, pero los resultados obtenidos muestran que, con la guía adecuada los centros son capaces de atraer a los padres y madres y vincularlos al proceso educativo de sus hijos, produciéndose ese ansiado “cambio de mirada”. Por ello, merece la pena seguir trabajando en esta dirección para que toda la comunidad educativa pueda disfrutar de sus beneficios.

REFERENCIAS



REFERENCIAS

- Acevedo, V. E. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(6), 21-35.
- Acuña, E., Núñez, A., y Radrigán, M. (2003). Un marco conceptual para el estudio de la participación. *UniRcopp*, 1(1), 70-84.
- Agudelo, A., y Román, J. (2018). Reflexiones en torno al concepto de participación ciudadana: consideraciones aristotélicas y neoaristotélicas. *Revista Filosofía UIS*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018004>
- Aguirre, A., y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 65-83. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., y R. Smith. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Akar-Vural, R., Yilmaz-Özelçi, S., Çengel, M., y Gömleksiz, M. (2013). The development of the 'Sense of Belonging to School' Scale. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215-230.
- Alfageme, M. B., y Nieto, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400148&lng=es&tlng=es
- Alonso, G. M., González-Caballero, R., Martínez-Gómez, C., Ruiz-Rodríguez, M., Marrero, A., y Zayas, Y. (2017). *Familia y conocimiento sobre el maltrato infantil*. *MEDICIEGO*, 23(1), 16-22. <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/670>
- Alonso, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., y Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez, L., y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Álvarez-Rojo, V., García-Jiménez, E., Gil-Flores, J., Martínez-Clares, P., Romero Rodríguez, S., y Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Eos.
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Amor, N., Hernández-Prados, M. Á., y Guerrero, C. (2014). La implicación de los padres en las cuestiones escolares: percepción de los alumnos. En R. Nortes y J.I. Alonso (Eds.), *Investigación educativa en Educación Primaria* (pp. 72-83). Universidad de Murcia.
- Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C., y Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987400>.
- Ander-Egg, E. (1999). *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- Andersson, C., y Torulf, P. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8(2), 104-122. <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185>

- Andrada-Zurita, C. (2019). Maquiavelo y el concepto de república. XIX jornadas nacionales de Filosofía y Ciencia Política. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Andrés, B. (2016). Nuevos retos de innovación docente a través de la movilidad. El programa erasmus +. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (4)), 385-405. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54578/385-405.pdf?sequence=1>
- Andrés, S., y Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7), 28-47. <http://dx.doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Morata
- Arbués, E., Arthur, J. Kristjánsson, K., y Naval (2015). ¿Aprender a participar? presupuestos, datos y una propuesta. *Revista de Estudios de Juventud*, 107, 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5137315>
- Arivée, S., y Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés: une reñcension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 35-60. <http://dx.doi.org/.3917/rief.036.0035>
- Asoka De Silva, A. D., Khatibi A., y Azam, S. M. F. (2018) Can parental involvement mitigate “swing away from science”? Sri Lankan perspectives. *Cogent Education*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1467244>
- Atenville Elementary School. (1997). Parents as Educational Partners in a Rural Setting Lincoln County Public Schools Harts, West Virginia. *Family Involvement in Children's Education*. <https://www2.ed.gov/pubs/FamInvolve/atenville.html>
- Avellaneda, B. L. V., Solarte, M. E. R., y Arango, B. P. R. (2019). Influence of parental styles in communitary participation. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2, 32-51. <https://core.ac.uk/download/pdf/287229894.pdf>
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 50-69. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/673963/REPS_1_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Balaguer, M. (2020). *La institucionalización de la evaluación: reflexiones a partir de la experiencia de Iválua*. En N. Neirotti (Coord.), *En Evaluación y toma de decisiones* (pp. 117-136). Ediciones de la UNLa. <https://www.agendacompartida.com.ar/storage/biblioteca/ID6JAE0yMYukZzuA8hnIfFsSSY35cWlkacDdMseF.pdf#page=118>
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia–Catarata.
- Barba, R. A. (2019). *Investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37920/Tesis1545-190913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barco, V. (1987). Plan de Economía Social. Planes y programas de Desarrollo Económico y Social 1987-1990. República de Colombia Departamento Nacional de Planeación. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Barco_Prologo.pdf
- Barrientos, C., Silva, B., y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25(49), 45-62. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Bartau, I., Maganto, J., y Etxeberría, J. (2004). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 1-17.
- Becerra, C. O. (2015). La práctica pedagógica del docente de educación primaria. Una reflexión teórica. *COBAIND*, 5(33), 124-142. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/cobaind/v5n33/art08.pdf>
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Belmonte, M. L. (2017). *Vientos de cambio: evaluación de la pertinencia y nivel de logro de las competencias del grado en pedagogía de la Universidad de Murcia* (Tesis

doctoral). Universidad de Murcia.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/459255#page=4>

Belmonte, M. L., Sánchez, L., y Galián, B. (2020). La mirada docente. Evaluación de la percepción del profesorado acerca de la participación e implicación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 87-104.
<http://dx.doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.6>.

Berghe, W. (1998) Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y a la formación. Formación profesional. *Revista europea, CEDEFOP*, (15), 21-29.

Bernad, O., y Llevot, N. (2016a). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959–976.
https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59066/OPC_A2016N7P959-976.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bernad, O., y Llevot, N. (2016b). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.

Blanco, C. (2011). Evaluación de la calidad en la educación inicial: una experiencia en centros educativos urbanos. *Revista de Investigación*, 35(72), 33–51.

Blevins-Knabe, B. (2008). *Fostering early numeracy at home*. In Encyclopedia of language and literacy development. <http://www.Literacyencyclopedia.ca>

Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencias & Sociedad*, 4(1), 112-117. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2014011>

Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M. A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Tórculo.

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

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

- Bolívar, A. (2020). Escuela, familia y municipio: el Proyecto Atlántida de educación democrática. En I. Carrillo, N. Simó, J. Soler. *Aprender a participar en los centros de secundaria: inclusión y calidad democrática* (pp. 49-72). Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/147937>
- Bonell, L., y Ríos, O. (2014) Participation and family education in school: Successful educational actions, *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191, <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. En M.Y. Muñoz. CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Bounsouhak, A., Chianchana, C., y Siripanich, A. (2018). The Evaluation of Teaching Quality in Classroom based on Meta-Evaluation at TVET Schools in Lao PDR. *Veridian E-Journal, Silpakorn University*, 11(4), 650-664. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/126680>
- Boyco, A. (2020). La nación en tiempos neoliberales: la Marca España como brazo ideológico del gobierno. *Neoliberalismo*, (17), 47-64. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/22265/21538>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, J. C., Graves, A. M., y Burke, M. A. (2020). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority–Minority Urban School District. *Urban Education*, 1-36. <https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/0042085920902245>
- Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., y Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298

- Cáceres, A. C., y Alegría, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal: Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Universum (Talca)*, 23(2), 38-65. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200003>
- Cáceres, N. (2016). Participación de los padres de familia y su influencia en la gestión institucional de las instituciones educativas del nivel inicial Ugel-Canchis-Cusco 2015. (Tesis de Maestría). Universidad Andina. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/776>
- Calamandrei, P. (2015). Defendamos la escuela democrática. *Revista de Ciencias Sociales*, 67, 193-210. <https://micologia.uv.cl/index.php/racs/article/viewFile/394/357>
- Caligiore, M. G., y Ison, M. S. (2018). La participación de los padres en la Educación: su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión teórica. *Contextos de Educación*, 20(25) 138-149. <http://200.7.136.16/ojs/index.php/contextos/article/view/771>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., y Amor, A. M. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Camilli, S. (2019). Big Shoes to Fill: An Evaluation Journey in the Footsteps of Daniel L. Stufflebeam. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 15(33), 30-36. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/609
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28.
- Cantero, N. (2017). Identificación y caracterización de los aspectos transformadores de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje en Andalucía. (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén. <http://150.214.170.229/bitstream/10953/919/3/9788491591504.pdf#page=25>
- Canto Sáenz, R. (2017). Participación ciudadana, pluralismo y democracia. *Tlamelaua*, 10(41), 54-75.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000100054&lng=es&tlng=.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000100054&lng=es&tlng=)

- Capella-Noya, G. R. (2015). Democracia y práctica educativa: perspectivas desde la sala de clases. *Pedagogía*, 48(1), 177-212. <https://core.ac.uk/download/pdf/268245814.pdf>
- Carabaña, J., y Fernández-Enguita, M. (2019). Schooling in regional languages and sense of belonging at school. *Journal of Supranational Policies Of Education*, (9), 57-94. <http://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.002>
- Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e11), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Carrera Calderón, F. A. (2015). La participación ciudadana y el control social en Ecuador. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2(1), 47-65.
- Casado, T., y Galiano, M. R. (2015). Participación familiar en el entorno escolar a través de las AMPA. *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 25, 227-241.
- Caspe, M., López, M. E., Chu, A., y Weiss, H. B. (2011). Enseñar a los profesores: formar a los docentes para involucrar a las familias en el desempeño escolar. En H. B. Weiss (Ed), *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje* (pp. 165-194). Harvard Family Research Project. <https://archive.globalfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/HFRP%20NPTA%20Brief%20educator%20preparation.pdf>
- Castillo, A. Y. (2021). Identidad, nación, sentido de pertenencia en el marco de la internacionalización curricular. En J. I. Guerrero (comp.), *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas, pertinencia y aprendizaje global en educación superior* (pp. 41-56). ASCUN. <https://n9.cl/rj89>
- Castillo-Cárdenas, L., Saracostti-Schwartzman, M., Castellanos-Claramunt, J., y Morales-Trapp, S. (2020). Derecho de las familias a participar en el contexto

- escolar: análisis desde las Constituciones chilena y española. *Revista Jurídicas*, 17(1), 125-141. <https://doi.org/10.17151/jurid.2020.17.1.7>.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811004.pdf>
- Castro, L., y Benito, J. (2014). Tras el Concepto de la Evaluación Educativa. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 20(33), 103-115. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1427>
- Castro, M., Casas, E., Martín, E., Lizasoain, L., Asencio, E., y Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A metaanalysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain L., López, E., y Navarro, E. (2015). *Participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar del Estado.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 107-125). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Castro-Zubizarreta, A., García-Ruiz, R., y Maraver-López, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230028>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, 12(1), 33-47. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>

- Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia. (2020). Actividades de formación. Educarm. <https://www.murciaeduca.es/cprregiondemurcia/sitio/>
- Chait, R., Gareis, K. C., y Brennan, R. T. (2010). School and school activity schedules affect the quality of family relations: a within-couple analysis. *Community, Work & Family*, 13(1), 35-41. <http://dx.doi.org/10.1080/13668800902753853>
- Cheung, S. K., y Kam, C.S. (2019). Hong Kong pre-service early childhood teachers' attitudes towards parental involvement and the role of their family relationship quality. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 417-433. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2019.1639261>
- Clavijo, S. S., Collazos, P. G., y Cediél, M. F. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. *Revista De Psicología GEPU*, 7(1), 244-267. <https://search.proquest.com/docview/1927149690?accountid=17225>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2ª ed). Academic Press.
- Coiduras, J. L., Balsells, M. Á., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I., y Belmonte O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353
- Colás, M. P. (2000). Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En T. González (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 25-47). Aljibe.
- Colás, M. P., y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Collao, D., y Sánchez-Agustí, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación ciudadana. En F. F. De Alba, y A. García-Pérez Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Díada Editora. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77332/collao%20donoso%20et%20al.pdf?sequence=1>

- Collet, J., y Tort, A. (2013). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. En *Informes Breus*, 35. Edicions de la Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/families-escola-i-exit-millorar-els-vincles-millorar-els-resultats>
- Consejo Escolar de Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion--ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcb0>
- Constitución Española (1978). «BOE» núm. 311, de 29/12/1978. Cortes Generales BOE-A-1978-31229
- Cornejo, R., González, J., y Caldichoury, J. P., (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Coronil, A. A. (2019). Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, (50), 229-234. <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Absentismo-escolar-tratamiento.pdf>
- Covarrubias, M. A., Cuevas, A., y Reza L. (2020). La importancia de la formación de valores en la infancia: respeto y responsabilidad. *Revista Amazónica*, 25(2), 558-578. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7788>
- Cross, B., Hulme, M., y Mckinney, S. (2014). The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education*, 40(5), 628-648. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.963039>
- Cruz de la Calle, I. y Hernández-Prados, M. Á. (2018). *La relación de las familias con los centros educativos de secundaria. Cuestionario para padres*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/59141>
- Cuenca, J. M., y Martín, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos. El papel de la educación patrimonial. En R. M. Ávila, B. Borghi, e I. Mattozzi, (Ed). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del*

profesorado. *Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”* (pp. 507-513). AUPDCS Pàtron,

Cuevas, N. (2019). Atribución de responsabilidades a la familia y escuela sobre la educación: percepción de los futuros maestros (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/73428/Tesis%20doctoral%20-%20Nuria%20Cuevas%20Monzon%c3%ads.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cunill, N. (1991). *Participación Ciudadana. Dilemas y Perspectiva de la democratización de los Estados latinoamericanos*. CLAD.

Cunill, N. (2007). La democratización de la administración pública. Los mitos a vencer. En C. H. Acuña (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas. Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 425-462). Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

Dahl, R. (1988). Justificación de la democracia. *Revista De Ciencia Política*, 10(1), 105-129. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/rcp/article/view/6714>

Dale, N. (1996) *Working with families of children with special educational needs: part practice*. Routledge.

Dauber, S. L., y Epstein, J. L. (2013). Actitudes y prácticas de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias en zonas marginales. En J. L. Epstein. *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (pp. 189-209). Fundación CAP.

De Jorge Martínez, M. E. (2014). *Escuela y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/1592/01820122017967.pdf?sequence=1>

De La Guardia Romero, R. M. (2002). Variables que mediatizan la participación educativa de las familias (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, Universidad de La Laguna.

- De la Rosa, P. (2010). *La evaluación de programas sociales: propuesta de un modelo integrados*, (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid.
- De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., y Martínez-López, E. J. (2019). Perceived parental support toward physical activity positively predicts physical self-concept in young adolescents. *Educational Psychology*, 39, 941–959. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2019.1620921>
- De León, M. T. (2018). La evaluación de programas educativos como estrategia para la mejora continua. *DOCERE*, (14), 19-22. <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/1962>
- Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 20- 09-74.
- Deepwell, F. (2007). Embedding Quality in E-Learning Implementation Through Evaluation. *Educational Technology & Society*, 10(2), 34-43.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. De Alba, , F.F. García, y A Santisteban. (Eds). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77203/Deval.pdf?sequence=1>
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis*. Ediciones Díaz de Santos.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., y Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: the mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2017.1361904>
- Deníz, A., y Domínguez, H. (2008). *El programa escuela familia: una experiencia de apoyo institucional a la relación escuela familia*. Consejería de Educación. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_176/a_2181/2181.htm

- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. *Department for Education and Skills, RR433*, 1-108. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. En N. Rousseau y S. Bélanger (Dirs.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 203-232). Presses de l'Université du Québec.
- Dettmers, S., Yotyodying, S., y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: ¿How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in Psychology, 10*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Sage
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Free Press.
- Dewey, J. (2013). *Democracy and education: An introduction to the philosophy*. Forgotten Books.
- Díaz-Palacios, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias pedagógicas, 21*, 177-194. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2032>
- Díaz-Rincón, B., García-Arroyo, M. J., y Peral, M. E. (2009). Relaciones familia-escuela. Un estudio de la realidad de los centros escolares salmantinos. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t5/t5c157.pdf>
- Díez, E. J., y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la

- relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283–294.
<http://dx.doi.org/10.1174/113564006779172993>
- Dios, I., Calmaestra, J., y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 281-302.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100281&script=sci_arttext
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., y Tiberghien, A. (2018). *Exploring relations between formative and summative assessment*. In J. Dolin, y R. Evans, (eds.). *Transforming Assessment. Through an Interplay Between Practice, Research and Policy* (pp. 53-80). Springer International Publishing.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.
https://77www.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf
- Echeíta, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Egido, I. (2012). Obligatoriedad escolar en la Unión Europea. En J. M. Valle. . *Educación: derecho universal y libertades individuales* (pp. 54-66). Fundación para la Libertad.
- Egido, I. (2015). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18).Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., y Vltruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3). 988-1005.

- Elejabeitia, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. CIDE
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs in parent involvement? *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. (2009). School, family, and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. Clark, N. Rodriguez y F. L. Van Voorhis (Coords.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (pp. 7-29). Sage Publications.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.
- Epstein, J. L. (2013). Preocupádonos por los niños que compartimos. En J. L. Epstein. *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (pp. 15-49). Sage Publications. <https://n9.cl/oc05>
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115–118. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Epstein, J. L. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., y Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2ª ed.). Corwin Press.

- Escudero, J. M., González-González, M. T., y Rodríguez-Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?. *Educación* *XXI*, *21*(1), 157-180. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.15807>
- Escudero, T. (2018). Evaluación del Profesorado como camino directo hacia la mejora de la Calidad Educativa. *Revista De Investigación Educativa*, *37*(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brussels. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Eurydice. (1997). *The role of parents in the EU education system*. Eurydice European Unit.
- Faires, J., Nichols, W. D., y Rickelman, R. J. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, *21*, 195-215.
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Feinberg, W., y Alberto Torres, C. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, *23*, 29-42. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_2.pdf
- Fernández-Agüero, M. (2017). Erasmus mobility and the education of interculturally competent european teachers. *Journal of supranational policies of education, Extraordinario*. 142-158. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Fernández-Enguita, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Paidós Educador.
- Fernández-Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata.

- Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Psicología Social*, 36, 111-123. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.07
- Fielding, M. (2007). On the necessity of radical state education: democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539-557.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*, 28-42. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523878/document>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, R. (2010). Las "escuelas democráticas" de Michael W. Apple y James A. Beane en nuestro contexto. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(1), 176-178. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8634/8177>
- Fletcher, A. (2014) *The Guide to Meaningful Student Involvement*. SoundOut. <https://soundoutorg.files.wordpress.com/2020/08/02182-the-guide-to-meaningful-student-involvement.pdf>
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Flórez, Y. M., García Munévar, N. C., y Paralas, J. D. (2015). La participación es un asunto de niños (Trabajo de fin de Máster). Universidad pedagógica nacional.
- Font, J. Della Porta, D., y Sintomer, T. (2014). *Participatory democracy in southern Europe: causes, Characteristics and consequences*. Rowman & Littlefield International.
- Forest, C., y García-Bacete, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Nau llibres.
- Foronda, M. J., y Foronda, C.L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>

- Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Escuela Española.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo.
- Fundació Escola Cristiana de Catalunya. (2011). *Manual d'aplicació del programa Família/Escola, acció compartida (FEAC)*. <http://www.escolacristiana.org/feac/fitxers/manualfeac.pdf>
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Galián, B., García-Sanz, M. P., y Belmonte, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- Gallardo, K. E. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital Tecnológico Monterrey.
- Gallego, G. (2015). Congreso: Familia y escuelas. Los desafíos de la participación. 1-3 http://www.grase.udl.cat/wp-content/uploads/2015/06/02_Gallego-G.-La-Rioja.pdf
- Ganem, P. (2010). La participación social en educación. *Educare. Renovación Educativa*, (número especial), 7-10. <http://issuu.com/pecnacional/docs/renovacionespecial>
- Gárate, A., y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Ediciones Cetsys.
- Garbacz, S. A., McIntosh, K., Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Hirano, K. A., y Ruppert, T. (2016). Family Engagement Within Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 60-69. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2014.976809>
- Garbacz, S. A., Hall, G. J., Young, K., Lee, Y., Youngblom, R. K., y Houlihan, D. D. (2019). Validation Study of the Family Involvement Questionnaire–Elementary

Version with Families in Belize. *Assessment for Effective Intervention*, 1-6.
<http://dx.doi.org/10.1177/1534508419862857>

García-Bacete, J. F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>

García-Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Síntesis.

García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM.

García-Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M., y Parra Martínez, J. (2015). Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 279-289). Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>

García-Sanz, M. P., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187.

García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Galián, B., y Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>

García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es.

García-Sanz, M. P., y Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *REIFOP*, 14(1), 113-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678782>

García-Yeste, C., Leena, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII (427 (7)), 1-12.
https://www.researchgate.net/profile/Carme_Garcia_Yeste/publication/298430730_LEARNING_COMMUNITIES/links/571b520a08aee3ddc569db94.pdf

- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(2), 141-157.
- Garreta, J. (2017). La participación de las familias en los centros educativos. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.17-26). Pirámide.
- Garreta, J., y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta, *La relación familia-escuela* (pp. 9-13). Universidad Lleida.
- Garreta, J., y Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>.
- Gaviria, J. L. (2014). Prólogo. En Consejo Escolar del Estado (Ed.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 13-18). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gento Palacios, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. UNED.
- Gento, S. (2002) *Participación en la gestión educativa*. Santillana.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-98. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59758/0022302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giró, J., y Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(3), 334-345.

- Giró, J., y Andrés, S. (2017a). El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 415-430. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9941>
- Giró, J., y Andrés, S. (2017b). La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta. *Familias y escuelas, Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 125-147). Pirámide.
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., y Holden, C. L. (2019). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>
- Godoy Arcaya, O. (2001). Representación y democracia. *Revista de ciencia política*, 21(2), 18-68. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/rcp/article/view/7134/6670>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017a). *Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017b). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.49832>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2872&edicion=1&cid=722&fbclid=IwAR3RgeA--52RFFg3KgGkxhVkXtKXksVq3wNZmNmVJIQysQKxWYabI11S5QU#>
- Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2015). Prácticas docentes en educación infantil que facilitan la participación familiar en el centro educativo.

- Gomariz, M. A., Martínez-Segura, M. J., y Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la *facilitación de los docentes en un contexto multicultural*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389631>
- Gomariz, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- Gomariz, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. Á. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gómez, J., y Luengo, F. (2003). *Escuelas y familias democráticas*. Proyecto Atlántida. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Escuelas-y-Familias-Democr%C3%A1ticas.pdf>
- Gómez-Nadal, M., y Hernández-Prados, M. Á. (2018). *Cuestionarios sobre el sentimiento de pertenencia. Percepción de las familias*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/60239>
- Gomila, M. (2012). El paper de les associacions de mares i pares d'alumnes en el sistema educatiu de les Illes Balears. *Anuari de les Illes Balears*, 152-167.
- Gomila, M. A., y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- González Álvarez, M. (2020). Participación del profesorado en el claustro de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 209-221. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- González García, A. (2018). La percepción del profesorado sobre la participación familiar en el centro educativo. un estudio de caso (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14462>
- González, C., Repáraz, A., y Sanz, A. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Consejo Escolar de Navarra.
- González-Álvarez, M. (2020). Satisfacción laboral del profesorado no universitario de la Comunidad de Murcia en cargos de responsabilidad, relaciones interpersonales, instalaciones y recursos del centro, formación y aspectos laborales. *REIF*, 3, 156-174. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/100743/1/reif3_9.pdf
- González-Pérez, T. (2018). Maestros para la democracia. la formación inicial del magisterio en España con la ley de ordenación general del sistema educativo (1990). *História da Educação*, 22(54), 299-317. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/70869>
- Goodall, J. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131.
- Goodall, J. (2017). Learning-centred Parental Engagement: Freire Reimagined. *Educational Review*, 70(5), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697>.
- Goodall, J., y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Göransson, K., y C. Nilholm. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings. A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265–280. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grant, B. K., y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage.
- Grau, R., García, L., y López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45(e188681), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>

- Grau, S., y Garrido, J. M. (2006). *Mediación familiar y desarrollo cognitivo: una tarea compartida en una escuela para todos*. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial "Hacia una educación sin exclusión", Universidad de Murcia, 3-6 abril. <http://hdl.handle.net/10045/12083>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2007). Motivaciones de los padres para la participación en la educación de los niños: una prueba empírica de un modelo teórico de participación de los padres. *Revista de psicología de la educación*, 99(3), 532-544. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Guzmán, R., y Pachecho, M. C. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, (20), 79-91. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85331022008.pdf>
- Hamodi, C., López, A. T., y López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 23-37.
- Hanafin, J., y Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hargreaves, A. (1991). Cultures of teaching, In I. Goodson y S. Ball (Eds.). *Teachers' lives*. Routledge.
- Harvard Family Research Project. (2010). *Family Engagement as a Systematic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement*. Harvard Graduate School of Education. <http://www.hfrp.org/family-involvement>
- Harwood, V., y Murray, N. (2019). Strategic discourse production and parent involvement: including parent knowledge and practices in the Lead My Learning campaign. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 353-368. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1571119>
- Heinrichs, J. (2018). School Leadership Based in a Philosophy and Pedagogy of Parent Engagement. *School Leadership and Management*, 38(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1406905>

- Heller, F., Pusic, E., Strauss, G., y Wilpert, B. (1998). *Organizational Participation: Myth and Reality*. Oxford University Press.
- Heredia, V. C., y Suárez, D. A. (2019). *La influencia de la familia en el desempeño escolar de los adolescentes*. (Trabajo titulación). Universidad Técnica de Machala. <http://186.3.32.121/bitstream/48000/15054/1/TTFCS-2019-TRS-DE00011.pdf>
- Hernández, J. A. E. y González-Ortiz, A. M. (2019). Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90.
- Hernández-García, J. (2001). La participación social y democrática en educación. *Aula abierta*, (78), 59-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209148>
- Hernández-Pina, F. (1995). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. DM.
- Hernández-Prados, M. A. (2009). Orientaciones y pautas para ejercer una adecuada educación familiar. J. L. Parada Navas, J. J. González Ortiz (Coord). *La familia como espacio educativo*. Murcia, Instituto Teológico y Familiar de la Región de Murcia (pp. 195-210). Editum.
- Hernández-Prados, M. Á. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-166). Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Hernández-Prados, M. A. (2014). La familia desde la pedagogía de la alteridad. En P. Ortega (Ed) *Colección Pedagogía de la alteridad. Educar en la alteridad*. REDIPE
- Hernández-Prados, M. Á. (2019). El encuentro formativo de familias y docentes. Un espacio de colaboración. En J. Vera Vila (coord). *Formar para transformar, cambio social y profesiones educativas* (pp. 267-270). GEU Editorial.
- Hernández-Prados, M. A. (2019). Familia-escuela y transformación social. En J. Vera Vila (coord). *Formar para transformar, cambio social y profesiones educativas* (pp. 85-92). GEU Editorial

- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián, B. y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra, J., y Gomariz, M. Á. (2019). Perfiles de participación familiar en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 35(1), 84-94. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., y García Sanz, M. P. (2017). *Analysis of the family involvement in the education process of their children. Family questionnaire*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/88294>
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151.
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Parra, J., y García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa, segunda época*, 4(7), 49-47. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-sentimiento-de-pertenencia-en-la-relacion-entre-familia-y-escuela/educacion-politica-educativa/20772>
- Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., Rodríguez, Z., y Parra, J. (2019). Experiencias de investigación-acción para el fomento de la participación de las familias en la educación escolar. En F. J. Murillo y C.A. Martínez Garrido (Coord.). *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 807-813). https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_I.pdf
- Hernández-Prados, M. A., Viudez, N., y Guerrero, C. (2015). Percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 198-204. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- Hernández-Prados, M. Á., y Alcántara, M. M. (2016). La participación familiar de la población inmigrante en la escuela. *FAMILIA*, 52, 41-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372834>
- Hernández-Prados, M. A., y López-Lorca, H. (2006). Análisis del en foque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-26.
- Hernández-Prados, M. Á., y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 34(87), 3-26.
- Hernández-Prados, M. A., y Muñoz-López, M. P. (2020). La relación colaborativa entre familias y docentes. En R. Rivera (Coord.). *V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp. 495-506).
- Herrera, S. (2008). *Effectiveness of study abroad in developing global competence and global consciousness: essential outcomes for internationalizing the curriculum*. (Thesis doctoral dissertation). University of Florida. <http://purl.fcla.edu/fcla/etd/UFE0022495>
- Herrera-Jeldres, L. F., Reyes-Jedlicki, L., y Ruiz-Schneider, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue2-fulltext-1110>
- Hewstone, C., (2019). *Manual de Evaluación. Propuesta para la Evaluación de Resultados de Aprendizaje*. Valdivia. https://www.uss.cl/wp-content/uploads/2016/03/MATERIAL_DOCENTE_71.pdf
- Hidalgo, R. (2018). Relación familia- escuela la unión hace la fuerza. Juntos trabajando por una educación integral. En J. C. Arboleda y J. C. Domínguez (Eds.). *Dirección, Gestión, Liderazgo y Política Educativa* (pp. 171-197). Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2019/04/Libro-simposio-redipe-chile-2018.pdf#page=171>
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Langsford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child*

Development, 75, 1491-1509. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>

Holguín, M. (2018). *Guía para la elaboración de trabajos académicos de la Fundación Universitaria Libertadores basado en la norma APA sexta edición*. Fundación Universitaria los libertadores.

Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2012). *Why is parent involvement important? HooverDempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*. The parent insOtute. <http://www.parent-institute.com/pdf-samples/h-d-and-s-model.pdf>

Hoover-Dempsey, K., y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, US Department of Education. <http://hdl.handle.net/1803/7595>

Hornby, G. (1989). A Model for Parent Participation. *British Journal of Special Education*, 16(4), 161-162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1989.tb01374.x>

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Cassell.

Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. Springer Science+Business Media.

Hornby, G. y Witte, C. (2010). Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand: A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771-777. <http://doi.org/10.1007/s10826-010-9368-5>

Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <http://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Huerta-Charles, L., y McLaren, P. (2012). Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria. *Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, col. Cuadernos de pedagogía crítica, 4*, 1-28.
- Huerta-Charles, L., y McLaren, P. (2020). Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria. En M. Pruyn, C. Malott, y L. Huerta-Charles, (Eds.). *Tracks to Infinity, The Long Road to Justice: The Peter McLaren Reader* (pp. 157-174). Instituto de pedagogía crítica. https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=jWDxDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA157&ots=hOR6jyfiPj&sig=dkh5_i6mpFZpLh90C0iI2sjYdrw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M., y Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five european countries. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13502930802689046>
- Iglesias, A., y Calvo, M. I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un Centro Preferente de Integración. *Innovaciones Educativas, 12*(17), 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181323>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *Guía para la elaboración de pruebas de evaluación educativas*. Ministerio De Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8fccbf9f-52d7-42b5-bf64-dc11cf5e4b69/gu-a-pruebasevaluaci-n-09-09-digital.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *Pruebas internacionales*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. (2014). *El derecho a una educación de calidad*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/el-derecho-a-una-educacion-de-calidad-informe-2014-resumen-ejecutivo/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. (2014). *Análisis de experiencias internacionales en materia de evaluación de políticas*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/experiencias-internacionales-evaluacion-de-politicas.pdf>

- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad?*. Grupo Editorial Norma.
- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Issó, D., Becerril, D., Martín-Lagos, M. D., y Venegas, M. (2019). “Ojalá mi madre hubiera hecho por mí lo que yo estoy haciendo por mi hija” La evolución de la participación de las familias en la escuela pública en España. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 89, 33-52. <https://doi.org/10.7458/SPP20198911740>
- Jaramillo, J., y Isaac, J. F. (2017). Metodología para evaluar programas públicos: evaluación del programa denominado: “La participación comunitaria fortalece la salud familiar y su entorno”. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1-31. <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/11/evaluar-programas-publicos.html>
- Jeon, H. J., McCartney, C. M., Richard, V., y Johnson, S. (2020). Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children’s socioemotional functioning. *Early Child Development and Care*, 1-15. <http://doi.org/10.1080/03004430.2020.1711747>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. Routledge.
- JGoodall, J., y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <http://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Johnson, J., Yarrow, A., Rochkind, J., y Ott, A. (2009). *Teaching for a living: How teachers see the profession today*. *Education Digest*, 75(5), 4-8.
- Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos. (2015). *Participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar del Estado.
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (23), 1-10.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/CARMEN JURADO GOMEZ02.pdf

- Juran, J. M. (1990). *Juran y la planificación para la calidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Kaufman, D., y Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *Tech Trends*, 60, 260–267.
- Kaufman, L., y Rousseeuw, P. J. (1990). Finding groups in data. An introduction to cluster analysis. John Wiley & Sons. <http://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470316801>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Khusni, W., y Mahmudah, F. N. (2020). The Principal'S Managerial Ability in Developing Effective Schools. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 1(2), 99-108. <https://pdfs.semanticscholar.org/2477/ebfcdd2e2395867c00b5b786642de36d3810.pdf>
- Kim, Y. A., An, S., Kim, H. C. L., y Kim, J. (2018). Significado de la participación de los padres entre los padres inmigrantes coreanos: un enfoque de métodos mixtos. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 127-138. <http://doi.org/10.1080 / 00220671.2016.1220355>
- Komariah, A. y Triatna, C. (2016). Visionary Leadership Menuju Sekolah Efektif. Bumi Aksara.
- Krane, V., y Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84. <http://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Kretchmar, K., y Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417-433. <https://doi-org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1080/02607476.2016.1215550>
- Krischler, M., Powell, J., y Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European*

Journal of Special Needs Education, 34(5), 632-648.
<http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D., y Rossbach, H. G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418-440.
<http://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>

Lara, L., y Saracosti, M. (2020). Modelo EPIC de colaboración familia-escuela en Chile: Ecológico, Participativo, Integral y Contextualizado. En M. Saracosti, y L. Lara (Coods.). *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos* (pp. 77-100). Le Monde Diplomatique.

LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55, 115–122. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880903472876>

Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf>

León, V., y Fernández, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132.
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/21622/17827>

Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M., Passmore, J., Lines, R., y Selart, M. (2013). *Participation and Organizational Commitment during Change. From Utopist to Realist Perspectives*. John Wiley & Sons.

Lepeley, M. T. (2001). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. McGraw-Hill Interamericana.

Lévinas, E. (1986). *De Dieu qui vient à l'idée*. Vrin.

Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Caparrós.

Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.

- Lévinas, E., y Poirié, K. (2009). Conversaciones. En Poirié, F. Emmanuel Lévinas. *Ensayos y conversaciones* (pp. 48-116). Arena libros.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, A, 2002-25037, 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. páginas. *Boletín Oficial del Estado*, A, 2006-7899, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 27-06-80.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04-07-85.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, A, 1995-25202, 33651-33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Linde-Valenzuela, T., Cebrián, M., y Aguilar, M. C. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. *Profesorado*, 23(1), 441-465. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9162>
- Liou, P. Y., Wang, C. L., y Lin, J. J. H. (2019). Pathways of parental involvement through students' motivational beliefs to science achievement. *Educational Psychology*, 39, 960–980. <http://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617410>
- Lizasoain, L., y Angulo A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-27. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20026>
- Londoño, V., y Ramírez, A. (2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*,

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>

López-Gutiérrez, J., Ortiz, R. C., y Vásquez, S. E. (2020). Participación de padres, madres y tutores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado D, turno vespertino del Instituto Miguel Bonilla Obando localizado en el distrito siete de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el segundo semestre del año 2019 (Trabajo de Curso). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

López-Pastor, V. M. (2014). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de Casos en el área de Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4527/TESIS495-140319.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lorenzo, P. (2009). *Dictadura, democracia, república: Un análisis conceptual*. Universidad Autónoma del Estado de México

Luna, E., y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/luna-folgueiras.pdf>

Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 15-29.

Macaulay, C. (1790). *Letters on Education*. William Pickering

Macià, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, (10), 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>

Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista complutense de educación*, 30(1), 147-165.

Macià, M., y Llevot, N. (Cur.) (2019). *Families and Schools. The Involvement of Foreign Families in Schools*. Edicions de la Universitat de Lleida.

<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/67580/families%20and%20schools.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. Martínez Dueñas, C. Pérez Basanta, N. McLaren y L. Quereda (Eds). *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519-530). Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Manchego, E. M. (2018). Hábitos de estudio: una hermenéusis desde la perspectiva de los actores educativos. *Revista Ciencias de la Educación*, 28(52), 695-716. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/52/art01.pdf>
- Marchesi, A., y Pérez, E. M. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Centro de Innovación Educativa e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/La_situacion_profesional_de_los_docentes_2004.pdf
- Marchioni, M. (2004). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis. Séptima edición*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 213-224. http://www.colectivoescuelaabierta.org/Desarrollo_comunitario_y_educacion.pdf
- Márquez, C., y Sandoval, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos? *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10(2), 21-33. <https://www.intersticios.es/article/view/16317>
- Márquez, M. C, y Gaeta. M. L. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 75-88. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a05.pdf>

- Marschall, M. J., y Shah, P. R. (2016). Linking the Process and Outcomes of Parent Involvement Policy to the Parent Involvement Gap. *Urban Education*, 55(5), 699-729. <http://doi.org/10.1177/0042085916661386>
- Martínez, R. A., Pérez, M. H., Peña, A. M., García, M. P., y Martínez, R. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 425-435. <https://doi.org/10.1174/0210370042396977>
- Martínez-Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de pedagogía*, (333), 46-49. <http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/2t-ParticipacionMadresPadres.pdf>
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara, A., y Valles, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194007>
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Martínez-González R. A., Rodríguez, B. y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias, Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Martínez-González, R. A. (2020). *Educar en Familia. Guía actualizada para padres, madres y educadores*. Acción familiar. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/2020/2020_Accion_Familiar_Educar_en_Familia.pdf
- Martínez-González, R. A. (Coord.) (2001). *Dinamización de las relaciones familia-escuela. Seminario de Formación dirigido a Profesionales de la Educación y Padres y Madres*. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, Viceconsejería de Educación, Centro de Profesores y de Recursos de Oviedo, Asturias.

- Martínez-González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez Álvarez, R., García, M. P., Donaire, B., Álvarez, A. I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Martínez-González, R. A., y Pérez-Herrero, M. H. (2006). Methodological proposals to achieve a quality education through relationships between the school, family and community. *Culture and Education*, 18(3-4), 231-246. <http://doi.org/10.1174/113564006779172957>
- Martínez-Hernández, I., Cascales, A., y Gomariz, M. Á. (2018). Grupos de WhatsApp en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 239-255.
- Martínez-Marco, L. A. (2020). *Metaevaluation in Australian* (Tesis doctoral). University Language Programs. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/242501/MetaevaluationAMM%20Ofinal%20with%20appendices.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Martínez-Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 95-103. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>
- Martínez-Segura, M. J. (2009). *Relación familia-centro: habilidades sociales*. Universidad de Murcia.
- Martínez-Seijo, M. L., y Torrego, J. C. (2014). Programas y medidas educativas en España para alcanzar objetivos europeos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 119-134. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200008&lng=es&tlng=es.
- Martín-Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 69-83.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

- McBride, B. A. (1991). Preservice Teachers' Attitudes toward Parental Involvement. *Teacher Education Quarterly*, 18, 57-67.
- Medina, R. (1983). Educación y democracia. El modelo democrático-político y el modelo educativo. *Aula abierta*, (39), 147-186.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3169914>
- Mejías, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
<http://doi.org/10.15359/ree.16-1.3>
- Melgarejo, J. (2007). La participación de los padres: un indicador de calidad y equidad educativa: experiencia con el programa F.E.A.C. en el Colegio Claret de Barcelona. *Participación educativa*, 5, 127-134.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/92076>
- Merino, M. (1997). *La participación ciudadana en la democracia*. Instituto Federal Electoral.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. En P. Ortega (Edi). *Educación en la alteridad* (pp. 107-125). REDIPE.
<https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2013). *Política de evaluación de la cooperación española*.
<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/Pol%C3%ADtica%20evaluaci%C3%B3n%20esp.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?*. Revolución educativa Colombia aprende. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/09/DOC2-procesos-educativos.pdf>
- Miñana, C., Toro, C., y Mahecha, A. M. (2012). Construcción de lo público en la escuela: una mirada desde dos experiencias de educación ambiental en Colombia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1147-1171.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n55/v17n55a7.pdf>

- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, María O., y Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200009&lng=es&tlng=es.
- Montaño, C. (1992). *La participación en organizaciones democráticas y autogestionadas*. ClaeH.
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R., y Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra1), 177-202. <http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Montenegro, L. C. (2018). *La participación y la imitación en la relación de los mundos sensible y suprasensible en Platón, diálogo: el Parménides (130b – 135d)* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo <http://54.165.197.99/handle/20.500.12423/1124>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>
- Moreno-Acero, I. D., Bermúdez-Calderón, M. A., Mendoza-Ocampo, Z., y Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Revista Praxis*, 14(1), 25-39. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., y Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108, 417–431. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Mosquera, J. M., y Sánchez-Salazar, T. R. (2018). *Rol del docente frente a la falta de interés de los padres en el proceso de acompañamiento de sus representados del quinto año de básica de la escuela “Provincia de los Ríos”* (Tesis de licenciatura). Universidad de Babahoyo.

<http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/5286/E-UTB-FCJSE-EBAS-000168.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Muñoz, J. (2009). La Participación de los municipios en educación. *Revista de Educación Participativa*, 10, 41-58.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., y Harrison, J. L. (2015). Changing Patterns of Parent Teacher Communication and Parent Involvement from Preschool to School. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031–1052. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Murray, M. M., y Mereoiu, M. (2016). Teacher–parent partnership: an authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 276-292. <https://doi.org.ezproxy.ucaldas.edu.co/10.1080/0309877X.2014.971108>
- National Education Association. (2008). *NEA policy brief: Parent, family, community involvement in education*. http://www.nea.org/assets/docs/PB11_ParentInvolvement08.pdf
- Navaridas, F., y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 249-274.
- Neill, A. (1960). *Summerhill-A radical approach to child rearing*. Hart Publishing Company.
- Ng, S. W., y Yuen, W. K. G. (2015). The micro-politics of parental involvement in school education in Hong Kong: ethnocentrism, utilitarianism or policy rhetoric! *Educational Review*, 67(2), 253- 271. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.868786>

- Nieto, J. M. (2011). Implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos. En M.T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209-228). Editorial Síntesis.
- Nieto, J. M., y Alfageme, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Nouraei, P., Al-Badi, A., Javad, M., y Lyn Maata, R. (2020). Educational Program and Curriculum Evaluation Models: A Mini Systematic Review of the Recent Trends. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4048-4055. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080930>
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho? En C. Velázquez de Medrano y D. E. Vaillant (Cords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 49-56). Fundación Santillana.
- OECD. (2011). ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos? *PISA in Focus*, 10, 1-4. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/evaluacion/pisa-in-focus/pif10-esp.pdf?documentId=0901e72b81328825>
- OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Author. <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- Ortega, P. (2004). Educar en la participación ciudadana. *Pedagogía Social*, (11) , 215-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458708>
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, (37), 13-31.
- Ortega, P. (2014). *Educar en la alteridad*. En P. Ortega (Ed). *Educar en la alteridad* (pp. 9-35). Redipe. <https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>

- Ortega, P., Mínguez, R. M., y Hernández-Prados, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 243, 231-253.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Hernández-Prados, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 231-253. https://www.jstor.org/stable/23766730?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Ortiz, Y. (2020). Educación y calidad educativa. *Revista Equidad*, 2(3), 68-76. <http://unellez.edu.ve/revistas/index.php/Revequidad/article/view/1073>
- Osoro, J. M., y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 75(2), 89-108. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>
- Otto, B., y Karbach, J. (2019). The effects of private tutoring on students’ perception of their parents’ academic involvement and the quality of their parent-child relationship. *Educational Psychology*, 39, 923–940. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2019.1610725>
- OTTONE, E. (1985): *Planificación social: la opción participativa*. Biblioteca del ICESB.
- Ozer, E. M., y Bandura, U. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, (58), 472-486. <http://dx.doi.org/10.1037 // 0022-3514.58.3.472>
- Padak, N., y Rasinski, T. V. (2010). Welcoming schools: small changes that can make a big difference. *The Reading Teaching*, 64(4), 294-297. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.64.4.12>
- Padilla, A., y Oyonarte, M. (1994). Un modelo ecléctico de evaluación de currículum de formación de educadores. *Educación*, 3(6), 153-170.
- Padilla, C. V., Madueño, M. L., Márquez, L., y Manig, A. (2019). Relación entre la familia y escuela: Perspectiva de los profesores. En C. S. Tapia, A. A. Valdés, y G. M. Torres *Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos* (pp. 83-94). CLAVE Editorial. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias->

- Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a09.pdf>
- Páez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. *Una perspectiva educativa Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837.
- Palomeque, I. J., Alfonso, Y., y López-Rodríguez del Rey, M. M. (2018). La participación de la familia en la institución educativa: sus condiciones en el proceso pedagógico. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 398-406. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Paredes, J. P. (2011). Ciudadanía, Participación y Democracia. Deuda y Déficit en los 20 años de “Democracia” en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10(28), 473-499. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000100022>
- Parra, J., Ceballos, E. M., Fontana, M., y Bartau, I. (2012). Familia y Educación en una sociedad en red. En C. Jiménez, J.L. García Llamas, B. Álvarez y J. Quintanal (Eds.), *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 95-120). Mc Graw Hill.
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Martínez-Segura, M. J., y García-Sanz, M. P. (2020). Una experiencia en España de formación compartida para la mejora de la participación: Familias y profesorado. En M. Saracostti, y L. Lara (Coods.). *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos* (pp. 136-164). Le Monde Diplomatique.
- Parra, J., Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de*

Investigación y Evaluación Educativa, 23(1), 1-26.
<http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>

- Parra, J., Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En CERN. *La participación de las familias en la educación. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia*, 11-33. http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias-1.pdf#page=11
- Pascucci, E. (2003). La educación en la encrucijada de la persona, la familia y el estado. *Saberes*, 1, 1-14. <https://revistas.uax.es/index.php/saberes/article/view/713/669>
- Pasek de Pinto, E., Ávila de Vanegas, N., y Matos de Rojas, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2), 99-121. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200006&lng=es&tlng=es.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Ediciones LAE. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Perea, Ó. (2017). *Guía de evaluación de programas y proyectos sociales*. Plataforma de ONG de Acción Social. <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/989/1/Plan%20Estrat%20a9gico%20del%203er%20sector%20de%20acci%c3%b3n%20social.pdf>
- Pérez Galván, L. M., y Ochoa Cervantes, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es
- Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos* (Tesis de Magisterio). Universidad del Estado de Ohio. www.researchgate.net/...Modelo...Objetivos...Tyler.../d922b4f414605cd
- Pérez-Gil, M. E. (2018). *La evaluación del diseño de proyectos en la cooperación descentralizada: propuesta de una herramienta de valoración* (Trabajo de fin de

Máster). Universidad de Valladolid.
https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33235/TFM_F_2018_72.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez-Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar (coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 73-105). Universitat.

Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pineda, L. (2020). Aproximación teórica al concepto de calidad y los sistemas de gestión. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(1), 41-62.

PISA. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>

Ponce, O. A., Galán, J. G., y Pagán-Maldonado, N. (2019). Current scientific research in the humanities and social sciences central issues in educational research. *European Journal of Science and Theology*, 15(1), 81-95.
http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/74/9_Ponce%20et%20al.pdf

Pourtois, J. P., y Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Presses Universitaires de France.

Pozo-Vicente, C., y Aguaded-Gómez, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458. <https://revistas.um.es/rie/article/view/138191/148911>

Presidencia de la República. (1994). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación* Colombia
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Presidencia de la República. (1994, agosto 3). Decreto 1860. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?noredirect=1>
- Presidencia de la República. (2005, abril 27). Decreto 1286. *Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones.* <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1259340>
- Presidencia de la República. (2020, julio 23). Ley 2025. *Por la que se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893#:~:text=Objeto.,instituciones%20educativas%20p%C3%BAblicas%20y%20privadas.>
- Presidencia de la República. (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (BOE 04-08-70)
- Presidencia de la República. (Ley 1404 DE 2010 (Julio 27) (Derogada por el Art. 8 de la Ley 2025 de 2020) Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40033>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Quipuscoa, M. (2013). *Evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria*. EDUNT.
- Quispe, G. M., y Arellano, O. E. (2016). La integración de la teoría de programas y por criterios en la evaluación de Programas y Proyectos de Educación. *Revista De Investigaciones Altoandinas*, 18(1), 177-130. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2016.186>

- Ramírez, G. (2017). Derecho a la educación, obligaciones del Estado y construcción de ciudadanía. En G. Ramírez Huertas. Los derechos humanos a debate: perspectivas desde el derecho internacional (pp. 73-86). Universidad Católica de Colombia.
- Ramos, S. (2019). *Percepción del profesorado sobre la incorporación de la figura del delegado de padre y madre del curso como un canal de participación de los padres y madres en los centros educativos* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de La Laguna.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 449-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 13/08/2020, de RAE Sitio web: <https://dle.rae.es>
- Real Academia Española. (2019). *Participación*. Recuperado de <https://dle.rae.es/participaci%C3%B3n>
- Real Academia Española. (2019). *Participar*. Recuperado de <https://dle.rae.es/participar?m=form>
- Real Academia Española. (2020). *Evaluar*. Recuperado el 28/12/2020. <https://dle.rae.es/evaluar>
- Real, J. R., y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230083>
- Reeves, C. A., y Bednar, C. A. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19, 419-445. https://www.jstor.org/stable/258934?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en

- transformación. *Revista Educación*, 44(1), 509-519.
<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Reparáz, C., y Naval, C. (2015). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Editorial Trineo.
https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/participacion_familias.pdf
- Reyes, M. (2016). Programa de estrategias pedagógicas dirigido a los docentes para la participación de la familia al proceso de aprendizaje en la atención educativa no convencional. *KOINONIA*, 1(2), 50-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062687>
- Ridhwan, M. (2017). Understanding Formative and Summative Assessment for EFL Teachers: Theoretical Reflections on Assessment for Learning. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 4(1), 40-50.
[https://doi.org/10.25299/jshmic.2017.vol4\(1\).505](https://doi.org/10.25299/jshmic.2017.vol4(1).505)
- Rivas, R. (2010). Un abordaje al perfil del profesional capaz de establecer una colaboración eficaz y positiva entre familia y escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 213-220.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3800.9683>
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- Rodas, E. R. (2017). *Pedagogía de la ternura* (Magister en Educación). Universidad Pontificia Bolivariana.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3363/PEDAGOG%20c3%8da%20DE%20LA%20TERNURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 67-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938956> 1
- Rodríguez, B., Martínez, R. A., y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rodríguez, M. L. (2018). *Análisis del concepto de calidad educativa desde la perspectiva del currículo* (Especialización en Docencia Universitaria). Universidad Militar Nueva Granada. <http://hdl.handle.net/10654/17859>
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J., y Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Culture and Education*, 28(1), 99-129, <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Rodríguez-Martínez, C. (2020). Contextos y desafíos de la profesión docente en España: la formación y la carrera docente. *Formação em Movimento*, 2(3), 205-233. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.205-233>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. y Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43.
- Rodríguez-Triana, Z. E., y Suárez-Ortíz, J. L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161>
- Rohde, A. G. (2019). *Assessment and engagement strategies for STEM*. (Masters's Thesis,). University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu>

- Romagnoli, C., y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). <http://dsmorus.cl/images/2019/Documentos/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- Romagnoli, C., y Gallardo, G. (2008). *Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documentos Valora UC. <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53167/23%20si%20Alianza%20Familia%20Escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, E. (2014). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. En P. Ortega (Ed). *Educación en la alteridad* (pp. 46-63). REDIPE.
- Rosales, C. (2012). Contextos de innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9- 21.
- Rosí, M., y Grinberg, M. (2005). *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuelas*. Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Rousseau, J. (1983). *Emilio o La educación (4a. ed.)*. Bruguera.
- Rubio, M. (2016). El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Rubio-Hurtado, M. J., y Vilà-Baños, R. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *REIRE*, 10(1), 118-126. doi.org/10.1344/reire2017.10.11017
- Sai, X. y Saedah, S. (2015). Professional Learning Community in Education: Literature review. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(2), 65-78. <https://www.tojqih.net/journals/tojqih/articles/v02i02/v02i02-07.pdf>
- Salas, J., y Sayago, Y. (2018). El Docente como Promotor Social y Comunitario en el Marco del Desarrollo Sustentable. *Revista Científica*, 3(10), 95-114. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.5.95-114>

- Salomone, G. Z., Michel, J. J., y Corinaldesi, M. (2020). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association (APA) enmiendas 2010*. Universidad de Buenos Aires.
- Saltmarsh, S. (2015). Michel de Certeau, everyday life and policy cultures: the case of parent engagement in education policy. *Critical Studies in Education*, 56(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.961166>
- Saltmarsh, S., y McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1979). *Gestión participativa de la enseñanza*. Narcea.
- Sánchez Matos, P., Mondelo Domínguez, Y., y Paz Matos, Y. (2019). Función educativa de las familias de escolares con necesidades educativas especiales de tipo intelectual (Original). *Roca. Revista Científico - Educativa De La Provincia Granma*, 15(3), 58-72. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/928>
- Sánchez Morales, F. (1991). Los consejos de protección escolar en Murcia durante la II República (1931-1939). *Anales de pedagogía*, 9, 261-286.
- Sánchez, P. (1995). La participación educativa. *Aula de innovación educativa*, (44), 43-47.
- Sánchez, P. A., Valdés, A. A., Reyes, N., y Carlos, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 71-80.
- Sánchez-Álvarez, P. (2015). La educación emocional para la mejora de las relaciones familiares y sociales. En CERN. *La participación de las familias en la educación. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia*, 51-76. http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias-1.pdf#page=11
- Sánchez-Núñez, C. A., y García-Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011790>

- Sánchez-Núñez, C.A., y Mohamed-Chaib, F. (2011). Diseño de una escala de actitud hacia la participación de la familia en la escuela. *Conference. XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un Mundo en Red.* UNED. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24634.24001>
- Sandoval, M., y Márquez, C. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos? *El Universo fractal*, 10(2), 21-33. <http://www.intersticios.es/article/view/16317>
- Santiago, P. (1997). Indicadores de la investigación-acción cooperativa. En AIDIPE (Comp.). Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (pp. 492-497). AIDEPE/ICE.
- Santiuste, V., y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19995
- Santos-Guerra, M. A. (1992). Evaluar los centros escolares. *Aula de innovación educativa*, 6, 42-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167104>
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora.* Aljibe.
- Santos-Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1996.i30.01>
- Santos-Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación: Estudio sobre la participación en Consejos Escolares de Centros.* Aljibe.
- Santos-Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 39-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118004>
- Saramona, J., y Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=307637>

- Sarramona, J., y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*, 4, 25-33.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schröder, P (2004). *Estrategias políticas*. Editorial FFN.
- Shajith, B. I., y Erchul, W. P. (2014). Bringing Parents to School: The Effect of Invitations from School, Teacher, and Child on Parental Involvement in Middle Schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 11-23. <https://doi-org.10.1080/21683603.2013.854186>
- Shatkin, G., y Gershberg, A. I. (2007). Empowering Parents and Building Communities. The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615. <https://doi.org/10.1177/0042085907305044>
- Sheldon, S. B., y Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/CHI.617>
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. Trillas.
- Silinskas, G., y Kikas, E. (2019). Parental Involvement in Math Homework: Links to Children's Performance and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Simó-Gil, N., y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación, número especial*, 3-10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523882/document>

- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.
- Singh, G. (2018). *Unit-1 Concept and Purpose of Evaluation*. IGNOU. <http://egyankosh.ac.in/handle/123456789/46038>
- Skinner, R. R., y Lomax, E. (2017). Basic Concepts and Technical Considerations in Educational Assessment: A Primer. *Congressional Research Service, Report R45048(4)*, 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597861.pdf>
- Smidt, W., y Rossbach, H. G. (2016) Educational process quality in preschools at the individual child level: findings from a German Study. *Early Child Development and Care*, 186(1), 78-95. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.913585>
- Smith, M. (2020). Parent participation practices and subjectivities: New Zealand primary education 1988-2017. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1825353>
- Soler, J. V., Verdera, J. C. R., y López, M. M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.
- Suárez, N., Reguero, B., Tuero, E., Cerezo, R., y Rodríguez, C. (2014). La implicación familia en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Journal of Psychology and Education*, 9(2), 83-93. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20140902.pdf#page=85>
- Sudarwan D., y Yunan D. (2010). *Administrasi Sekolah dan Manajemen Kelas*. Pustaka Setia.
- Sukhbaatar, B., y Tarkó, K. (2020). Teachers' experiences in communicating with pastoralist parents in rural Mongolia: implications for teacher education and school policy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-17.

- Symeou, L., Roussounidou, E., y Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communications. *School Community Journal*, 22(1), 65–87.
- Tangen, D., Henderson, D., Alford, J., Hepple, E., Alwi, A., Shaari, Z. A. H., y Alwi, A. (2017). Shaping global teacher identity in a short-term mobility programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1119803>
- Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Seuil.
- Taylor, W. (1977). Educación y democratización. *Revista de Educación*, 252, 75-91. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:5e8ed595-d9a4-491e-a789-a0dbff843321/re25206-pdf.pdf>
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021/113711>
- Tiana, A. (2013). La Formación del Profesorado en el Siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322/8882>
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (10), 63-78. <https://pdfs.semanticscholar.org/bbfa/c9ffa3e74af75727e1a6af30c7437e6a8e6d.pdf>
- Torre Pacheco. (2019). Población de Torre Pacheco. Web <http://www.torrepacheco.es/torre-pacheco/poblacion>
- Torrego, J. C., Caballero, P.A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R., y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J. C. (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar: Manual para la formación de alumnos/as ayudantes*. Narcea Ediciones.

- Torres, V. D. P. (2008). Nuevas herramientas para la participación ciudadana. Congreso Virtual interinstitucional «Los grandes problemas nacionales», Universidad Autónoma de Nuevo León. México 2008. Pág. 1-19.
- Tort, A., y Collet, J. (2017). *Escola, famílies i comunitat La perspectiva imprescindible per educar avui*. Octaedro.
- Tran, A. (2014). Family contexts: parental experiences of discrimination and child mental health. *American Journal Community Psychology*, 53(1-2), 37-46. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9607-1>.
- Traver, J. A., Sales, M. A., Moliner, M. O., Sanahuja, A., y Gil, A. B. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (53), 99-116. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339>
- Trilla Bernet, J., y Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación, (número extraordinario)*, 23-43.
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.PDF>
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Los Libros de la Catarata.
- Ülker, M., Kerimoğlu, E., y Berk, S. (2019). *How to conduct a metaevaluation: a metaevaluation practice*. 7th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK) October 9-12, 2019 Ankara https://www.researchgate.net/profile/Saban_Berk/publication/339229671_HOW_TO_CONDUCT_A_META-EVALUATION_A_META-EVALUATION_PRACTICE/links/5e450d1b458515072d96ea4f/HOW-TO-CONDUCT-A-META-EVALUATION-A-META-EVALUATION-PRACTICE.pdf
- Valanzuela, C., y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/80523449.pdf>

- Valdés, A., y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 18(2), 105-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200008
- Valiente, P. (2012). *La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. <http://reunir.unir.net/handle/123456789/544>
- Valle, A., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Rosario, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Vallespir, J., Rincón, J. C., y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 31-45.
- Vallespir-Soler, J., y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389251/273021>
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75-82. <https://www.lamjol.info/index.php/torreon/article/view/5563/5265>
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Vegas, V. R., Guerrero, M., y Gómez, J. (2018). Estrategias educativas para la integración de los padres y representantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Aula de Encuentro*, 20(1), 95-118. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3734/pdf>

- Velásquez Ramírez, R. (2020). La democracia en cuestión: ¿Un modelo agotado? *La ciudadanía y lo político* (pp. 196-206). Universidad Inca Garcilaso de la Vega <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5144>
- Velásquez, J. J. (2020). *Indicador multidimensional de medición de la calidad educativa*. (Trabajo de Maestría). Repositorio universidad de La Costa. <https://hdl.handle.net/11323/7066>
- Velazco, J. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Eunsa.
- Viguer, P., y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487. [10.1174/113564012803998839](https://doi.org/10.1174/113564012803998839)
- Vincent, C., y Martin, J. (2005). Parents as Citizens: Making the Case. En G. Crozier y D. Reay (Eds.). *Activating Participation. Parents and Teachers Working towards Partnership* (pp. 113-136). Trentham Books.
- Vivas, M. (1999). El Modelo de la Calidad Total para las Instituciones Educativas. *Acción Pedagógica*, 8(2), 66-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973326.pdf>
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de school van hun Kind*. Den Haag, Sociaal Cultureel Planbureau.
- Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Fundación CAP.
- Weiss, H. M., López, M. E., y Rosenberg, H. (2014). *Más allá de acciones al azar: el involucramiento de la familia, la escuela y la comunidad como una parte integral de la reforma educacional*. En H. M. Weiss (eds.). *Nuevas orientaciones sobre involucramiento familiar en el aprendizaje* (pp. 85-112). Fundación CAP.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R., y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Ed.), C. G. Coll y M. Lamb (Volume Eds.). *Handbook of child psychology. Social and emotional development* (pp. 657–700). Wiley.

- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D., y Suzuki, S. (2016). Parental Engagement in Children's Education: Motivating Factors in Japan and the U.S. *School Community Journal*, 26(1), 45–66.
- Yrarrázaval, J. (2019). La participación en la sociedad libre. *Revista de Ciencia Política*, 4(2), 98-121.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., y Veerman, G. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>
- Zabalza, M. A. (1998). Educación infantil: Una apuesta por la calidad. *Organización Escolar*, 26, 128- 137.
- Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I., y Vázquez-García, M. A. (2019). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>
- Zubizarreta, A. C., García-Ruiz, M. R., y López, P. M. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 3(2), 51-74. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-ZuritaUrsula.pdf>
- Zurita, Ú. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes. Revista de ciencias sociales*, 40(72), 85-115. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.676>

Zygmunt-Fillwalk, E. M. (2006). The Difference a Course Can Make: Preservice Teachers' Perceptions of Efficacy in Working with Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 27, 327–342.
<https://doi.org/10.1080/10901020600996026>

ANEXOS



ANEXO I

FACILITACIÓN PARA LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

CUESTIONARIO A DOCENTES DE TORRE PACHECO

ANEXO I: FACILITACIÓN PARA LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS¹

CUESTIONARIO A DOCENTES

LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN EL CENTRO ES COSA DE TODOS

¡SU RESPUESTA ES VITAL!

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre su práctica docente en lo que respecta a la participación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos, especialmente en lo que concierne a su relación con el centro escolar. Sus respuestas son muy importantes, ya que pueden ayudar a mejorar el desarrollo integral de los niños. Le rogamos que responda con sinceridad a todas las preguntas planteadas, teniendo en cuenta que la confidencialidad queda asegurada.

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Marque la opción u opciones que concuerdan con su situación personal.

1. Sexo:

- 1.Hombre 2.Mujer

2. Edad (en años):

- 1.De 20 a 30 2.De 31 a 40 3.De 41 a 50 4.De 51 a 60
 5.Más de 60

3. Años de experiencia docente:

- 1.Menos de 5 2.De 5 a 10 3.De 11 a 20 4.De 21 a 30
 5.Más de 30

4. Situación laboral:

- 1.Interino/contrato temporal 2.Funcionario/contrato indefinido

5. Titularidad del centro:

¹ Siguiendo las indicaciones de la RAE, en este cuestionario se emplea el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

1.Pública 2.Concertada 3.Privada

6. Experiencia docente en el centro (en años):

1.Menos de 5 2.De 5 a 10 3.De 11 a 20 4.De 21 a 30
 5.Más de 30

7. Etapa educativa en la que imparte docencia:

1.Educación Infantil (EI) 2.Educación Primaria (EP) 3.Ambas

8. Curso/s en el que imparte docencia:

	Ed. Infantil	Ed. Primaria
Primero	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 4
Segundo	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 5
Tercero	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6
Cuarto		<input type="checkbox"/> 7
Quinto		<input type="checkbox"/> 8
Sexto		<input type="checkbox"/> 9
Varios cursos de EI	<input type="checkbox"/> 10	
Varios cursos de EP		<input type="checkbox"/> 11
Varios cursos de EI y EP	<input type="checkbox"/> 12	

9. Especialidad que imparte:

	Ed. Infantil
Educación Infantil	<input type="checkbox"/> 1
Educación Primaria	<input type="checkbox"/> 2
Lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 3
Educación Física	<input type="checkbox"/> 4
Educación Musical	<input type="checkbox"/> 5
PT	<input type="checkbox"/> 6
AL	<input type="checkbox"/> 7

Otras _____	<input type="checkbox"/> 8
-------------	----------------------------

10. Cargo que ocupa en el centro:

1. Ninguno 2. Tutor 3. Coordinador de tramo 4. Equipo directivo

11. Titulación académica máxima:

1. Diplomatura 2. Grado/licenciatura 3. Máster 4. Doctorado

PREGUNTAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

A. COMUNICACIÓN CON EL CENTRO					
Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
1. Facilito que las familias conozcan las normas de funcionamiento del centro (horas de visita, de tutoría, calendario escolar, deberes y derechos del alumnado, etc.)					
2. Procuro que las familias estén informadas de las normas en clase, la metodología de enseñanza y la evaluación					
3. Comunico a las familias la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita					
4. Fomento que las familias soliciten tutorías a lo largo del curso académico					
5. Potencio que las familias acudan a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor					
6. Animo a que las familias, al menos, hablen con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio					
7. Promuevo que las familias mantengan reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor					

8. Oriento a las familias para que se reúnan con personas del equipo directivo del centro					
9. Procuero que las familias se entrevisten con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden al centro					
10. Hablo con las familias para que se comuniquen con el resto de padres/madres del grupo-clase					
11. Aconsejo a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase que ayude en la comunicación con el tutor					
12. En general, el centro facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado					

B. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEL CENTRO

Indique de qué forma facilita la implicación de las familias en las siguientes actividades, <u>solo en el caso de que sean organizadas por el centro educativo</u> , de acuerdo con la escala indicada.	Desconozco si se realizan	Facilito que las familias las	Facilito que las familias asistan	Facilito que las familias	Facilito que las familias se impliquen en su organización
13. En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, etc.)					
14. En actividades culturales (hechos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.)					
15. En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.)					
16. En fiestas (Navidad, carnaval, fin de curso, etc.)					
17. En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.)					
18. En actividades de servicios que ofrece el centro (aulas para acoger a niños antes de la jornada escolar, biblioteca, comedor, transporte escolar, etc.).					
19. En comisiones de trabajo creadas en el centro (plan de convivencia, plan de mejora del centro, etc.)					

20. En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.)					
21. En los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, usando el buzón de sugerencias, manifestando las quejas y/o sugerencias a través de la AMPA o de manera individual, etc.)					

22. En general, el centro potencia la participación de las familias en las actividades que organiza

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

C. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA					
Indique su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las familias, en función de la escala indicada.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
24. Animo a las familias para que se sientan miembros del centro, para que lo consideren algo suyo					
25. Fomento en las familias que cuando un equipo deportivo, artístico o cultural del centro participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese sea su equipo					
26. Hablo con las familias para que confíen en la labor educativa que desempeñamos los profesores con sus hijos, insistiendo en el apoyo a nuestras decisiones					
27. Potencio que las familias se sientan atraídas hacia las actividades o experiencias de colaboración que ofrece el centro					
28. Facilito que las familias perciban que participar en el centro educativo les hace ser parte del mismo					

29. Promuevo que las familias se sientan acogidas e integradas por la comunidad educativa desde el inicio de la escolarización de sus hijos					
30. Hago todo lo posible para que las familias se sientan satisfechas con la educación que recibe el alumnado					
31. Oriento a las familias para que se sientan libres y expresen en el centro sus ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.					
32. Animo a las familias para que recomienden a otras personas con hijos en edad escolar este centro educativo					
33. En general, el centro facilita que las familias se sientan vinculadas a él					

D. IMPLICACIÓN DESDE EL HOGAR					
Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
34. Oriento a los padres para que hablen con sus hijos sobre lo que se trata en el aula					
35. Animo a las familias a que expresen a sus hijos que confían en ellos					
36. Informo a las familias sobre la asistencia de su hijo a clase					
37. Promuevo que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa					
38. Comento con las familias la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos					
39. Fomento en las familias que haya un buen clima de estudio en casa (motivando hacia el estudio, facilitando un lugar adecuado sin distracciones, proponiendo recursos para el aprendizaje, etc.)					
40. Sensibilizo a las familias para que se muestren disponibles ante el requerimiento de los hijos en la realización de las tareas escolares					

41. Invito a los padres a felicitar a sus hijos cuando realizan sus tareas escolares					
42. Informo a las familias sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.)					
43. Converso con las familias para que promuevan la autonomía y responsabilidad de sus hijos en el estudio, animándoles a que estén pendientes, pero sin realizar sus tareas, ni estar siempre a su lado					
44. Hablo con las familias para que vigilen el uso responsable de ordenadores, móviles, etc.					

45. Promuevo que las familias desarrollen la afición por la lectura					
46. Fomento en las familias que asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.					
47. Animo a las familias para que sus hijos apliquen en la vida cotidiana lo aprendido en clase					
48. En general, el centro facilita la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos					

E. IMPLICACIÓN EN LA AMPA Y EN EL CONSEJO ESCOLAR					
Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho

50. Hablo con las familias para que estén informadas de la organización y funcionamiento de la AMPA					
51. Fomento que las familias conozcan a los miembros de la Junta Directiva de la AMPA					
52. Animo a las familias para que se informen sobre las actividades organizadas por la AMPA					
53. Hablo con los padres y madres para que se informen y utilicen el banco de libros municipal en el que participa la AMPA					
54. Potencio que las familias consulten información sobre la AMPA a través de la web, redes sociales, etc.					
55. Promuevo que las familias asistan a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro					
56. Invito a las familias a que colaboren y participen en las actividades organizadas por la AMPA					
57. Fomento que las familias se impliquen en la gestión de las actividades organizadas por la AMPA					
58. Oriento a las familias para que formen parte de la Junta Directiva de la AMPA del centro					
59. Cuando tengo la oportunidad, hablo con miembros de la AMPA para que sea una comunidad que acoja a todas las familias del alumnado					
60. Hago saber a la AMPA la importancia que tiene que la asociación represente los intereses de todas las familias					
61. En general, el centro fomenta la participación en la AMPA de los padres/madres del alumnado					
62. Promuevo que las familias sepan qué es el Consejo Escolar del centro					
63. Hablo con las familias para que estén informadas de las funciones de sus representantes					
64. Fomento que las familias conozcan la organización y funcionamiento del Consejo Escolar					
65. Potencio que las familias conozcan a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro					
66. Invito a las familias a que se informen sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar					

67. Oriento a las familias para que se informen del calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar					
68. Fomento que las familias se informen de las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar					
69. Promuevo que las familias participen en las elecciones al Consejo Escolar del centro					
70. Animo a padres y madres a presentarse como representantes de las familias en las elecciones del Consejo Escolar					
71. En general, el centro potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar					

F. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA					
Indique de qué forma facilita la implicación de las familias en las siguientes actividades relacionadas con la comunidad, de acuerdo con la escala indicada.	Desconozco si se realizan	Facilito que las familias las conozcan	Facilito que las familias asistan	Facilito que las familias colaboren y participen	Facilito que las familias se impliquen en su organización
72. En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, de tapones, mercadillos solidarios, etc.)					
73. En actividades ecológicas (limpieza de ramblas, marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.)					
74. En actividades organizadas por las asociaciones de vecinos (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, presencia en las juntas vecinales, etc.)					

75. En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.)					
76. En actividades propias de las distintas comunidades religiosas					
77. En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.)					
78. Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables					

79. En general, el centro promueve la participación de las familias en actividades comunitarias

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

G. FORMACIÓN					
Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
81. Animo a las familias para que asistan a actividades de formación organizadas desde el centro escolar					
82. Hablo con las familias para que participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellas					
83. Fomento que padres y madres se impliquen en la gestión de actividades de formación para las familias					
84. Sensibilizo a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos					
85. Vinculo la formación ofrecida por el centro con la mejora de las relaciones familia-escuela					

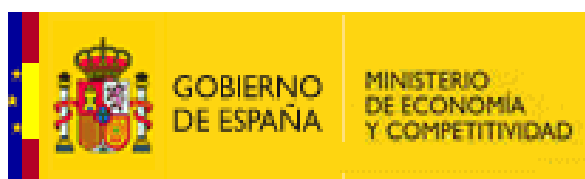
86. Relaciono la formación de las familias con la implicación de éstas en la educación de sus hijos					
87. En general, el centro facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias					
88. Estoy informado de las actividades de formación para docentes, en materia de participación familiar, que organizan distintas instituciones educativas (CPR, Universidad, entidades privadas, etc.)					
89. He participado en actividades de formación para el profesorado en relación a la participación familiar					
90. Necesito formación para poder facilitar mejor la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos					

91. Estoy interesado en asistir a actividades de formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos

1.Sí 2.No

¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

Entidades de apoyo y/o seguimiento del Proyecto



Proyecto I + D + I - EDU2016-77035-R

Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos

ANEXO II

FACILITACIÓN PARA LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

CUESTIONARIO A DOCENTES DE MANIZALES

ANEXO II: FACILITACIÓN PARA LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS²

CUESTIONARIO A DOCENTES

LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ES COSA DE TODOS

¡SU RESPUESTA ES VITAL!

El propósito de este cuestionario es obtener información sobre su práctica docente en lo que respecta a la participación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos, especialmente en lo que concierne a su relación con la Institución Educativa (IE). Sus respuestas son muy importantes, ya que pueden ayudar a mejorar el desarrollo integral de los niños. Le rogamos que responda con sinceridad a todas las preguntas planteadas, teniendo en cuenta que la confidencialidad queda asegurada.

Comuna o corregimiento: _____

Nombre de la Institución Educativa: _____

Sede : _____

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Marque la opción u opciones que concuerdan con su situación personal.

6. Sexo:

Hombre Mujer

7. Edad (en años):

De 20 a 30 De 31 a 40 De 41 a 50 De 51 a 60 Más de 60

8. Años de experiencia docente:

Menos de 5 De 5 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30

9. Situación laboral:

De planta/propiedad Provisional Otro: _____

² Siguiendo las indicaciones de la RAE, en este cuestionario se emplea el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

10. Experiencia docente en la sede educativa (en años):

- Menos de 5 De 5 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30

11. Etapa educativa en la que imparte docencia:

- Preescolar Básica Primaria Básica Secundaria Media

12. Curso/s en el que imparte docencia:

	Básica Primaria	Básica Secundaria
Primero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tercero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuarto		<input type="checkbox"/>
Quinto		<input type="checkbox"/>
Sexto		<input type="checkbox"/>
Séptimo		<input type="checkbox"/>
Octavo		<input type="checkbox"/>
Noveno		<input type="checkbox"/>
Décimo		<input type="checkbox"/>
Onceavo		<input type="checkbox"/>

13. Área donde imparte docencia (Sociales, Matemáticas, Naturales, etc.):

14. Cargo que ocupa en la IE en la sede:

- Docente Director de grupo

15. Titulación académica máxima:

- Normalista Licenciado Especialización Magister Doctorado
 Otro: _____

PREGUNTAS SOBRE EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

H. COMUNICACIÓN CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA					
<p>Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.</p>	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
1. Facilito que las familias conozcan las normas de funcionamiento de la IE (horas de visita, de tutoría, calendario escolar, deberes y derechos del alumnado, etc.)					
2. Procuro que las familias estén informadas de las normas en clase, la metodología de enseñanza y la evaluación					
3. Comunico a las familias la importancia de asistir a las tutorías cuando se les cita					
4. Fomento que las familias soliciten tutorías a lo largo del curso académico					
5. Potencio que las familias acudan a las reuniones grupales de padres/madres director de grupo					
6. Animo a que las familias, al menos, hablen con el director de grupo en contactos casuales a la entrada o salida del colegio					
7. Promuevo que las familias mantengan reuniones con el resto de profesores diferentes al director de grupo					
8. Oriento a las familias para que se reúnan con personas del equipo directivo de la IE					
9. Procuro que las familias se entrevisten con el orientador y/o especialistas en educación especial que atienden a la IE					
10. Hablo con las familias para que se comuniquen con el resto de padres/madres del grupo-clase					
11. Aconsejo a las familias para que nombren entre ellas un representante del grupo-clase para ayudar en la comunicación con el director de grupo					
12. En general, la IE facilita la comunicación con los padres y madres del alumnado					

I. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Indique de qué forma facilita la implicación de las familias en las siguientes actividades, <u>solo en el caso de que sean organizadas por la IE</u> , de acuerdo con la escala indicada.	Desconozco si se realizan	Facilito que las familias las	Facilito que las familias asistan	Facilito que las familias	Facilito que las familias se impliquen en su organización
13. En talleres dentro del aula (de lectura, manualidades, cocina, etc.)					
14. En actividades culturales izada de bandera, (hechos históricos, temas musicales, ecológicos, tradiciones, día internacional de la paz, de los abuelos, del niño, de la mujer, etc.)					
15. En actividades deportivas (campeonatos o exhibiciones de fútbol, baloncesto, judo, kárate, etc.)					
16. En fiestas (Navidad, festivales, fin de curso, etc.)					
17. En salidas (a museos, visitas de monumentos, otras instituciones, excursiones, etc.)					
18. En actividades de servicios que ofrece la IE (biblioteca, comedor, transporte escolar, etc.).					
19. En comisiones de trabajo creadas en la IE (plan de convivencia, plan de mejora de la IE, etc.)					
20. En comisiones de recaudación de fondos económicos para el aula (regalos, disfraces, decoración de clase, etc.)					
21. En los procesos utilizados para evaluar la IE (contestando a cuestionarios, usando el buzón de sugerencias, manifestando las quejas y/o sugerencias a través de la Asociación de padres, Consejo de padres, Consejo directivo, o de manera individual, etc.)					

22. En general, la IE potencia la participación de las familias en las actividades que organiza

Nada
 Poco
 Algo
 Bastante
 Mucho

J. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

Indique su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las familias, en función de la escala indicada.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
23. Procuro que las familias se identifiquen con los valores, ideas, actitudes, metas, etc. de la IE					
24. Animo a las familias para que se sientan miembros de la IE, para que lo consideren algo suyo					
25. Fomento en las familias que cuando un equipo deportivo, artístico o cultural de la IE participa en algún campeonato, concurso o exhibición, ese sea su equipo					
26. Hablo con las familias para que confíen en la labor educativa que desempeñamos los profesores con sus hijos, insistiendo en el apoyo a nuestras decisiones					
27. Potencio que las familias se sientan atraídas hacia las actividades o experiencias de colaboración que ofrece la IE					
28. Facilito que las familias perciban que participar en la IE les hace ser parte del mismo					
29. Promuevo que las familias se sientan acogidas e integradas por la comunidad educativa desde el inicio de la escolarización de sus hijos					
30. Hago todo lo posible para que las familias se sientan satisfechas con la educación que recibe el alumnado					
31. Oriento a las familias para que se sientan libres y expresen en la IE sus ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc.					
32. Animo a las familias para que recomienden a otras personas con hijos en edad escolar esta IE					
33. En general, la IE facilita que las familias se sientan vinculadas a ella					

K. IMPLICACIÓN DESDE EL HOGAR					
<p>Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.</p>	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
34. Oriento a los padres para que hablen con sus hijos sobre lo que se trata en el aula					
35. Animo a las familias a que expresen a sus hijos que confían en ellos					
36. Informo a las familias sobre la asistencia de su hijo a clase					
37. Promuevo que las familias se interesen por las tareas escolares que tienen que realizar sus hijos en casa					
38. Comento con las familias la importancia de la organización del tiempo de estudio de sus hijos					
39. Fomento en las familias que haya un buen clima de estudio en casa (motivando hacia el estudio, facilitando un lugar adecuado sin distracciones, proponiendo recursos para el aprendizaje, etc.)					
40. Sensibilizo a las familias para que se muestren disponibles ante el requerimiento de los hijos en la realización de las tareas escolares					
41. Invito a los padres a felicitar a sus hijos cuando realizan sus tareas escolares					
42. Informo a las familias sobre la importancia de que los hijos realicen actividades extracurriculares o complementarias (idiomas, informática, música, danza, deporte, academias, etc.)					
43. Converso con las familias para que promuevan la autonomía y responsabilidad de sus hijos en el estudio, animándoles a que estén pendientes, pero sin realizar sus tareas, ni estar siempre a su lado					
44. Hablo con las familias para que vigilen el uso responsable de computadores, celulares, Tablets, etc.					

45. Promuevo que las familias desarrollen la afición por la lectura					
46. Fomento en las familias que asistan a actividades culturales como cine, teatro, museos, viajes, conciertos, exposiciones, etc.					
47. Animo a las familias para que sus hijos apliquen en la vida cotidiana lo aprendido en clase					
48. En general, la IE facilita la implicación de los padres/madres desde el hogar en el proceso educativo de sus hijos					

L. IMPLICACIÓN EN LA ASOCIACIÓN DE PADRES Y EN EL CONSEJO ESCOLAR

Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
49. Suscito que las familias sepan qué es la Asociación de Padres de la IE					
50. Hablo con las familias para que estén informadas de la organización y funcionamiento de la Asociación de Padres					
51. Fomento que las familias conozcan a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación de Padres					
52. Animo a las familias para que se informen sobre las actividades organizadas por la Asociación de Padres y Consejo Escolar					
54. Potencio que las familias consulten información sobre la Asociación de Padres a través de la web, redes sociales, etc.					
55. Promuevo que las familias asistan a las asambleas generales o reuniones de la Asociación de Padres la IE					
56. Invito a las familias a que colaboren y participen en las actividades organizadas por la Asociación de Padres					

57. Fomento que las familias se impliquen en la gestión de las actividades organizadas por la Asociación de Padres					
58. Oriento a las familias para que formen parte de la Junta Directiva de la Asociación de Padres de la IE					
59. Cuando tengo la oportunidad, hablo con miembros de la Asociación de Padres para que sea una comunidad que acoja a todas las familias del alumnado					
60. Hago saber a la Asociación de Padres la importancia que tiene que la asociación represente los intereses de todas las familias					
61. En general, la IE fomenta la participación de los padres/madres del alumnado en la Asociación de Padres					
62. Promuevo que las familias sepan qué es el Consejo Escolar de la IE					
63. Hablo con las familias para que estén informadas de las funciones de sus representantes					
64. Fomento que las familias conozcan la organización y funcionamiento del Consejo Escolar					
65. Potencio que las familias conozcan a los representantes de las familias del Consejo Escolar de la IE					
66. Invito a las familias a que se informen sobre las decisiones que se toman en las reuniones del Consejo Escolar					
67. Oriento a las familias para que se informen del calendario o proceso de las elecciones a Consejo Escolar					
68. Fomento que las familias se informen de las candidaturas de padres que se presentan a las elecciones al Consejo Escolar					
69. Promuevo que las familias participen en las elecciones al Consejo Escolar de la IE					
70. Animo a padres y madres a presentarse como representantes de las familias en las elecciones del Consejo Escolar					
71. En general, la IE potencia la participación de las familias en el Consejo Escolar					

M. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Indique de qué forma facilita la implicación de las familias en las siguientes actividades relacionadas con la comunidad, de acuerdo con la escala indicada.	Desconozco si se realizan	Facilito que las familias las conozcan	Facilito que las familias asistan	Facilito que las familias colaboren y participen	Facilito que las familias se impliquen en su organización
72. En actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, etc.)					
73. En actividades ecológicas (limpieza de zonas naturales, marcha a favor del medioambiente, programas de sensibilización medioambiental, plantación de árboles, etc.)					
74. En actividades organizadas por las asociaciones de vecinos (fiestas del barrio, reuniones de vecinos, reivindicaciones sobre necesidades del barrio o municipio, presencia en las juntas vecinales, etc.)					
75. En actividades solidarias y de voluntariado (ayuda a personas mayores, enfermos, personas con pocos recursos, personas que se encuentran solas, comedores sociales, etc.)					
76. En actividades propias de las distintas comunidades religiosas					
77. En actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de capacidades, de procedencia cultural, étnica, etc.)					
78. Actividades de colaboración con asociaciones juveniles que fomentan ocio y tiempo libre saludables					

79. En general, la IE promueve la participación de las familias en actividades comunitarias

Nada
 Poco
 Algo
 Bastante
 Mucho

N. FORMACIÓN					
Marque con una cruz la frecuencia o grado con la que se da el contenido de cada una de las cuestiones que se muestran a continuación, de acuerdo con la escala indicada.	Nunca/nada	Pocas veces/poco	Algunas veces/algo	Frecuentemente/bastante	Siempre/mucho
80. Procuero que las familias estén informadas de las actividades de formación dirigidas a las mismas que organiza la IE					
81. Animo a las familias para que asistan a actividades de formación organizadas desde la IE					
82. Hablo con las familias para que participen activamente en las acciones de formación destinadas a ellas					
83. Fomento que padres y madres se impliquen en la gestión de actividades de formación para las familias					
84. Sensibilizo a las familias de la importancia de poseer una adecuada formación en lo que respecta al proceso educativo de sus hijos					
85. Vinculo la formación ofrecida por la IE con la mejora de las relaciones familia-escuela					
86. Relaciono la formación de las familias con la implicación de éstas en la educación de sus hijos					
87. En general, la IE facilita la participación en las actividades formativas destinadas a las familias					
88. Estoy informado de las actividades de formación para docentes, en materia de participación familiar, que organizan distintas instituciones educativas (Universidad, entidades privadas, SEM, etc.)					
89. He participado en actividades de formación para el profesorado en relación a la participación familiar					
90. Necesito formación para poder facilitar mejor la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos					

91. Estoy interesado en asistir a actividades de formación para mejorar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos

Sí No

¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

Entidades de apoyo y/o seguimiento del Proyecto



a e i o u



ANEXO III

VALIDACIÓN DEL DISEÑO DEL PROYECTO

CUESTIONARIO A EXPERTOS

ANEXO III: VALIDACIÓN DEL DISEÑO DEL PROYECTO

CUESTIONARIO A EXPERTOS

La finalidad de este cuestionario es evaluar la adecuación del diseño del proyecto de intervención titulado: *Familia y escuela unidas de la mano*, dirigido a familias y docentes del C.E.I.P. San Cayetano (Torre Pacheco).

Le rogamos que en su calidad de experto, valore el contenido de cada indicador en función de la siguiente interpretación de la escala:

1: Totalmente en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: Moderadamente de acuerdo.

4: Bastante de acuerdo.

5: Totalmente de acuerdo.

Criterio	Indicador	Escala				
		1	2	3	4	5
Proceso de elaboración	1. El proyecto se ha elaborado a partir de una evaluación de necesidades					
	2. Para la redacción del proyecto se ha partido de bibliografía relevante y actual					
	3. Durante la elaboración del proyecto ha habido una distribución equitativa de tareas					
	4. El proyecto se ha elaborado mediante trabajo colaborativo					
Estructura documental	5. El proyecto incluye todos los elementos requeridos (justificación, objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, cronología, responsables, destinatarios, evaluación...), con una adecuada organización interna					
	6. Existe coherencia entre los distintos elementos del proyecto					
	7. El proyecto se presenta correctamente, con una adecuada expresión escrita (tipografía y tamaño de letra, corrección ortográfica y gramatical, claridad expositiva, facilidad de comprensión...)					
Utilidad potencial	8. El proyecto prevé la participación activa de familias y docentes.					
	9. El proyecto conlleva algún tipo de incentivo para el profesorado y familias participantes					
	10. El proyecto prevé la consideración de la diversidad de docentes y familias.					

	11. Las actividades propuestas están orientadas a facilitar los objetivos					
	12. El proyecto combina el trabajo individual con el colaborativo					
Viabilidad	13. Se dispone de personal cualificado para llevar a cabo el proyecto					
	14. Hay un número suficiente de profesores y padres-madres inscritos en el proyecto					
	15. Se dispone de recursos materiales e infraestructuras para llevar a cabo el proyecto					
	16. Hay disponibilidad económica para realizar el proyecto					
Observaciones:						

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO IV

EVALUACIÓN INICIAL DEL PROYECTO

CUESTIONARIO A DOCENTES

ANEXO IV: EVALUACIÓN INICIAL DEL PROYECTO

CUESTIONARIO A DOCENTES

Este cuestionario es anónimo y se aplica para conocer su situación de partida en relación a los contenidos que se van a desarrollar en el proyecto “**Familia y escuela unidos de la mano**”, que hoy comienza. Con sus respuestas, pretendemos adaptar dichos contenidos durante el desarrollo del mismo. Por favor, responda brevemente a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiende por comunicación familia-escuela? Por favor, ponga algún ejemplo.
2. ¿Qué significa para usted la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro educativo? Por favor, ponga algún ejemplo.
3. ¿Cómo se siente cuando las familias se comunican con usted para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos y cuando participan en las actividades del centro? (cómodo, invadido, satisfecho, observado, apoyado, etc.).
4. ¿Qué resalta de lo que hace actualmente para facilitar la comunicación con las familias y su participación en las actividades organizadas a nivel de aula y a nivel de centro?
5. ¿Cuáles son sus expectativas de formación respecto a este proyecto?

ANEXO V

EVALUACIÓN SESIÓN 1

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

ANEXO V: EVALUACIÓN SESIÓN 1

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN A DOCENTES

La finalidad de este cuestionario es evaluar el proceso de implementación de la **primera sesión** del proyecto *Familia y escuela unidos de la mano*, dirigido a docentes y familias del C.E.I.P. San Cayetano.

Le rogamos que valore el contenido de cada indicador, en función de la siguiente interpretación de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo. 3: Moderadamente de acuerdo. 4: Bastante de acuerdo. 5: Totalmente de acuerdo.

Indicador	Escala				
	1	2	3	4	5
1. He entendido el significado de “comunicación familia-centro educativo”					
2. Comprendo qué es la” participación familiar en las actividades del centro”					
3. He aprendido estrategias docentes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro educativo					
4. He aprendido estrategias docentes para ayudar a las familias a participar en las actividades del aula y del centro					
5. La conferencia de la profesora Zulema Rodríguez me ha parecido interesante					
6. Considero necesario aplicar las estrategias aprendidas en mi centro					
7. Es viable llevar a cabo algunas de las estrategias explicadas en mi centro					
8. Los contenidos desarrollados durante la sesión me han parecido útiles					
9. Las actividades realizadas me han parecido pertinentes					
10. La metodología aplicada me ha parecido adecuada					
11. El tiempo para la sesión ha sido suficiente					
12. Los recursos materiales utilizados en la sesión han resultado idóneos					
13. La evaluación de la sesión permitirá establecer las mejoras oportunas					
14. En general, el desarrollo de la sesión me ha producido una satisfacción personal y/o profesional					
11. ¿Qué le ha parecido más interesante de lo tratado en esta sesión?					
12. ¿Qué cambiaría de esta sesión?					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VI

EVALUACIÓN SESIÓN 2

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

ANEXO VI: EVALUACIÓN SESIÓN 2

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

La finalidad de este cuestionario es evaluar la segunda sesión del proyecto “*Diseño, desarrollo y evaluación del programa para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar*”, dedicada a elegir y planificar las actuaciones a llevar a cabo en CEIP San Antonio para mejorar la comunicación familia-centro, la participación familiar en las actividades organizadas por la institución educativa y el sentimiento de pertenencia hacia la misma.

Le rogamos que valore el contenido de cada indicador, en función de la siguiente interpretación de la escala:

1: Nada. 2: Algo. 3: Moderadamente. 4: Bastante. 5: Mucho.

Usted es: Docente Familia

Indicador	Escala				
	1	2	3	4	5
1. La introducción realizada antes de comenzar el trabajo colaborativo me ha parecido adecuada					
2. La ficha proporcionada para realizar el trabajo por comisiones me ha parecido útil					
3. El profesorado ha participado activamente en la elección y planificación de actuaciones para el centro					
4. Las familias han participado activamente en la elección y planificación de estrategias para el centro					
5. La idea de constituir las comisiones con familias y docentes me parece pertinente					
6. La comunicación y relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento					
7. Las decisiones tomadas han sido consensuadas entre docentes y familias					
8. El profesorado ha demostrado estar cualificado para elegir y planificar las actuaciones					
9. Las familias han sido capaces de elegir estrategias viables para aplicar en el centro					
10. Me encuentro bien en la Comisión en la que he participado					
11. Los recursos han favorecido el trabajo colaborativo					
12. La puesta en común me ha ayudado a enriquecer el trabajo realizado anteriormente					
13. El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente					
14. Se han diseñado actuaciones para el centro acordes a los intereses y motivaciones de las familias					
15. Se está difundiendo información para que participen más familias y docentes					
16. ¿Qué destaca como aspectos positivos de lo sucedido en la sesión de hoy?					

17. ¿Qué dificultades o aspectos negativos destaca del desarrollo de la sesión?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VII

EVALUACIÓN SESIÓN 3

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

ANEXO VII: EVALUACIÓN SESIÓN 3

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

La finalidad de este cuestionario es evaluar la tercera sesión del proyecto “*Diseño, desarrollo y evaluación del programa para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar*”, dedicada a la puesta en común de las acciones a emprender en el CEIP San Antonio para mejorar la participación de las familias en dicho centro.

Le rogamos que valore el contenido de cada indicador, en función de la siguiente interpretación de la escala:

1: Nada. 2: Algo. 3: Moderadamente. 4: Bastante. 5: Mucho.

Usted es: Docente Familia

Horario no presencial (HNP): reuniones realizadas por las comisiones entre la segunda y tercera sesión.

Indicador	Escala				
	1	2	3	4	5
16. En HNP, he participado en la planificación de las acciones a emprender en el centro dentro de mi comisión					
17. En HNP, la planificación de las acciones dentro de mi comisión se ha efectuado de forma colaborativa					
18. En mi comisión, la relación entre docentes y familias en HNP ha sido fluida y de buen entendimiento					
19. En mi comisión, las decisiones tomadas en HNP han sido consensuadas entre docentes y familias					
20. En mi comisión, las fechas y horario para las reuniones de trabajo en HNP han sido pertinentes					
21. Los recursos materiales e infraestructuras han permitido las reuniones no presenciales de mi comisión					
22. El tiempo para el desarrollo de las sesiones no presenciales se ha ajustado a lo previsto					
23. La introducción realizada hoy antes de comenzar la puesta en común me ha parecido adecuada					
24. Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por mi comisión					
25. Me parecen útiles y viables las acciones a realizar en el centro propuestas por el resto de comisiones					
26. La puesta en común de las acciones planificadas por el resto de comisiones me parece adecuada					
27. Las aportaciones realizadas por el profesorado no perteneciente a mi comisión son enriquecedoras					
28. Las aportaciones realizadas por las familias no pertenecientes a mi comisión son enriquecedoras					
29. Las aportaciones realizadas por el equipo Compartimos Educación a cada comisión son útiles					

30. Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión					
31. El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente					
17. ¿Qué destaca como aspectos positivos de lo sucedido en la sesión de hoy?					
18. ¿Qué dificultades o aspectos negativos destaca del desarrollo de la sesión?					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VIII

EVALUACIÓN SESIÓN 4

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

ANEXO VIII: EVALUACIÓN SESIÓN 4

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

La finalidad de este cuestionario es evaluar la cuarta sesión del proyecto *“Diseño, desarrollo y evaluación del programa para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar”*, dedicada a la puesta en común de las acciones realizadas hasta el 8 de abril en el CEIP San Antonio para mejorar la participación de las familias en dicho centro.

Le rogamos que valore el contenido de cada indicador, en función de la siguiente interpretación de la escala:

1: Nada. 2: Algo. 3: Moderadamente. 4: Bastante. 5: Mucho.

Usted es: Docente Familia

Indicador	Escala				
	1	2	3	4	5
32. He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por mi comisión					
33. He participado en las acciones emprendidas hasta ahora en el centro organizadas por otras comisiones					
34. Durante las actividades, la relación entre docentes y familias ha sido fluida y de buen entendimiento					
35. Las fechas y horario para la puesta en práctica de las acciones emprendidas han sido pertinentes					
36. Los recursos materiales e infraestructuras han permitido realizar las actividades sin grandes problemas					
37. El tiempo para la realización de las acciones emprendidas hasta ahora se ha ajustado a lo previsto					
38. Me he sentido motivado/a y satisfecho/a participando en las actividades realizadas hasta ahora					
39. El equipo directivo del centro ha liderado la puesta en prácticas de las acciones emprendidas					
40. Las actividades realizadas han ayudado a mejorar la participación familiar en la educación de los hijos/as					
41. La puesta en común de las acciones realizadas hasta ahora por las distintas comisiones me ha parecido útil					
42. Los procedimientos para evaluar las actividades realizadas hasta ahora me parecen adecuados					
43. Las ventajas y beneficios que han supuesto las acciones emprendidas han merecido la pena					
44. Las limitaciones y dificultades acontecidas durante las actividades son de poca o moderada importancia					
45. Las propuestas de mejora sugeridas por las distintas comisiones me han parecido viables y oportunas					
46. Los recursos han favorecido el desarrollo de la sesión					

47. El tiempo para el desarrollo de la sesión ha sido suficiente					
17. ¿Qué destaca como aspectos positivos de lo sucedido en la sesión de hoy?					
18. ¿Qué dificultades o aspectos negativos destaca del desarrollo de la sesión?					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO IX

EVALUACIÓN SUMATIVA

ANEXO IX: EVALUACIÓN SUMATIVA

La finalidad de este cuestionario es evaluar los resultados del proyecto “*Diseño, desarrollo y evaluación del programa para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar*”, desarrollado durante el curso 2018-19 en el CEIP San Antonio para mejorar la participación de las familias en dicho centro.

Le rogamos que, una vez concluido el proyecto, valore en general el contenido de cada indicador, en función de la siguiente interpretación de la escala:

1: Nada. 2: Algo. 3: Moderadamente. 4: Bastante. 5: Mucho.

Usted es: Docente Familia

Indicador	Escala				
	1	2	3	4	5
15. Ha mejorado la comunicación entre las familias y el centro educativo					
16. Se ha optimizado la participación familiar en actividades del aula y del centro					
17. Se ha incrementado el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro					
18. Las acciones realizadas desde mi comisión (_____) han servido para mejorar la participación familiar en el centro					
19. Los contenidos desarrollados durante las sesiones me han parecido útiles					
20. Las actividades realizadas me han parecido pertinentes					
21. La metodología aplicada me ha parecido adecuada					
22. El tiempo para las sesiones ha sido suficiente					
23. Los recursos materiales utilizados en las sesiones han resultado idóneos					
24. La evaluación de las sesiones ha permitido establecer mejoras continuas					
25. Se han cumplido mis expectativas de formación respecto al proyecto desarrollado					
26. Estoy motivado/a para la continuidad del proyecto en sucesivos años académicos					
13. ¿Qué le ha parecido más interesante de lo tratado durante el desarrollo del proyecto?					
14. ¿Qué cambiaría del proyecto?					
15. Si lo desea, añada o matice sus respuestas, añadiendo alguna consideración sobre el proyecto desarrollado					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO X

PLANIFICACIÓN SESIÓN 1

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y ESTRATEGIAS

ANEXO VIII: PLANIFICACIÓN SESIÓN 1

Centros 1 y 2

La comunicación familia-centro educativo, la participación en las actividades organizadas por la institución y el sentimiento de pertenencia al centro: delimitación conceptual y estrategias

Ponentes:

Joaquín Parra Martínez*

María Ángeles Gomariz Vicente*

María Ángeles Hernández Prados*

* Equipo Compartimos Educación, Universidad de Murcia

Objetivos:

1. Reconocer los aspectos conceptuales más relevantes relativos a la comunicación entre las familias y el centro educativo, así como a la participación de las mismas en las actividades organizadas por dicho centro.
2. Identificar estrategias para mejorar la comunicación entre padres-madres y el centro escolar y optimizar la participación familiar en las actividades organizadas por la institución.
3. Conocer formas de participación de las familias en la escuela que ayuden a mejorar el sentimiento de pertenencia de las mismas hacia el centro, a través de la comunicación y de la participación familiar en las actividades organizadas por éste.

Contenidos:

1. Presentación general del proyecto *“Diseño, desarrollo y evaluación del programa para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar”*
2. La comunicación entre la familia y el centro educativo.
 - 2.1. Delimitación conceptual del término comunicación familia-centro.
 - 2.2. Estrategias para mejorar la comunicación familiar con el centro educativo.
3. La participación de las familias en las actividades del centro.
 - 3.1. Significado de la participación familiar en las actividades del centro.
 - 3.2. Estrategias para mejorar la participación de padres y madres en las actividades organizadas por el centro.
4. El sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo.

- 4.1. Concepto de sentimiento de pertenencia.
- 4.2. Estrategias para mejorar el sentimiento de pertenencia hacia la escuela.

Metodología:

La sesión se realizará juntamente con docentes del [REDACTED]. Comenzará con una presentación general del proyecto, seguida de la evaluación inicial del mismo. A continuación, los ponentes abordarán la delimitación conceptual de comunicación familia-centro, de participación en las actividades organizadas por la institución educativa y del sentimiento de pertenencia hacia la escuela. Asimismo, pondrán algunos ejemplos de buenas prácticas para mejorar estas tres dimensiones y realizarán algunas actividades relacionadas con dichas dimensiones de participación.

En horario no presencial, docentes y familias, constituidos en comisiones de trabajo por centros, elegirán las estrategias que consideren apropiadas para mejorar la comunicación familia-centro, la participación de padres y madres en las actividades del centro y el sentimiento de pertenencia al mismo. Dichas estrategias serán adaptadas a cada uno de los centros educativos, trayendo a la próxima sesión un borrador de planificación de dichas estrategias, de acuerdo con las orientaciones dadas por los ponentes. La sesión concluye con la evaluación de esta por parte del profesorado asistente y los ponentes.

Recursos:

- Carpetas de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Vídeos.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED], el 3 de diciembre de 2018 y durará 2 horas, de 16:15 a 18:15 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

- 16:15-16:30. Introducción por parte de las directoras de los centros.
- 16:30-16:45. Presentación del proyecto y evaluación inicial del mismo.
- 16:45-17:05. Dimensión Sentimiento de pertenencia.
- 17:05-17:30. Dimensión Comunicación familia-centro.
- 17:30-18:00. Dimensión Participación en actividades del centro.
- 18:00-18:15. Evaluación sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación inicial del proyecto:

Cuestionario a expertos para evaluar el diseño del proyecto (validación).

Cuestionario de evaluación inicial a docentes y familias.

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión.

Centro 3

La comunicación familia-centro educativo y la participación en las actividades organizadas por la institución: delimitación conceptual y estrategias

Ponentes:

María Ángeles Gomariz Vicente (Equipo Compartimos Educación, Universidad de Murcia).

María Ángeles Hernández Prados (Equipo Compartimos Educación, Universidad de Murcia).

Zulema Elisa Rodríguez Triana (Universidad de Caldas, Manizales, Colombia).

Objetivos:

4. Reconocer los aspectos conceptuales más relevantes relativos a la comunicación entre las familias y el centro educativo, así como a la participación de las mismas en las actividades organizadas por dicho centro.
5. Identificar estrategias para mejorar la comunicación entre padres-madres y el centro escolar y optimizar la participación familiar en las actividades organizadas por la institución.
6. Conocer formas de participación de las familias en la escuela en otros contextos, mediante la colaboración de distintas instituciones educativas.

Contenidos:

5. Presentación general del proyecto “*Familia y escuela unidos de la mano*”
6. La comunicación entre la familia y el centro educativo.
 - 6.1. Delimitación conceptual del término comunicación familia-centro.
 - 6.2. Estrategias para mejorar la comunicación familiar con el centro educativo.
7. La participación de las familias en las actividades del centro.
 - 7.1. Significado de la participación familiar en las actividades del centro.
 - 7.2. Estrategias para mejorar la participación de padres y madres en las actividades organizadas por el centro.
8. Escuelas familiares: el rol del alumnado.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. Comenzará con una presentación general del proyecto, seguida de la evaluación inicial del mismo. A continuación, los ponentes abordarán la delimitación conceptual de comunicación familia-centro, así como de participación en las actividades organizadas por la institución educativa y pondrán algunos ejemplos de buenas prácticas para mejorar ambas dimensiones. Asimismo, realizarán algunas actividades relacionadas con dichas dimensiones de participación

La profesora Zulema Rodríguez expondrá parte de su experiencia en Colombia relacionada con su proyecto “Escuelas familiares”. Concretamente, presentará la conferencia titulada: “El maestro soy yo”.

En horario no presencial, docentes y familias, constituidos en comisiones de trabajo, elegirán las estrategias que consideren apropiadas para mejorar la comunicación familia-centro y la participación de padres y madres en las actividades del centro, adaptadas al centro educativo y traerán a la próxima sesión un borrador de planificación de dichas estrategias, de acuerdo con las orientaciones dadas por los ponentes. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Vídeos.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el C.E.I.P. [REDACTED] (Torre Pacheco), el 13 de noviembre de 2018 y durará 2 horas y media, de 16 a 18:30 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:00-16:15. Introducción por parte del director del centro.

16:15-16:30. Presentación del proyecto y evaluación inicial del mismo.

16:30-17:10. Dimensión Comunicación familia-centro.

17:10-17:50: Dimensión Participación en actividades del centro.

17:50-18:20: Conferencia “El maestro soy yo”.

18:20-18:40. Evaluación sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación inicial del proyecto:

Cuestionario a expertos para evaluar el diseño del proyecto (validación).

Cuestionario de evaluación inicial a docentes y familias.

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión.

Centro 4

La comunicación familia-centro educativo, la participación en las actividades organizadas por la institución y el sentimiento de pertenencia al centro: delimitación conceptual y estrategias

Ponentes:

Joaquín Parra Martínez*

María Ángeles Gomariz Vicente*

María Ángeles Hernández Prados*

* Equipo Compartimos Educación, Universidad de Murcia

Objetivos:

7. Reconocer los aspectos conceptuales más relevantes relativos a la comunicación entre las familias y el centro educativo, así como a la participación de las mismas en las actividades organizadas por dicho centro.
8. Identificar estrategias para mejorar la comunicación entre padres-madres y el centro escolar y optimizar la participación familiar en las actividades organizadas por la institución.
9. Conocer formas de participación de las familias en la escuela que ayuden a mejorar el sentimiento de pertenencia de las mismas hacia el centro, a través de la comunicación y de la participación familiar en las actividades organizadas por éste.

Contenidos:

9. Presentación general del proyecto *“Implica-2: compartiendo educación”*
10. La comunicación entre la familia y el centro educativo.
 - 10.1. Delimitación conceptual del término comunicación familia-centro.
 - 10.2. Estrategias para mejorar la comunicación familiar con el centro educativo.
11. La participación de las familias en las actividades del centro.
 - 11.1. Significado de la participación familiar en las actividades del centro.
 - 11.2. Estrategias para mejorar la participación de padres y madres en las actividades organizadas por el centro.
12. El sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo.
 - 12.1. Concepto de sentimiento de pertenencia.
 - 12.2. Estrategias para mejorar el sentimiento de pertenencia hacia la escuela.

Metodología:

A petición del centro, esta primera sesión se realizará únicamente con docentes. Comenzará con una presentación general del proyecto, seguida de la evaluación inicial del mismo. A continuación, los ponentes abordarán la delimitación conceptual de comunicación familia-centro, de participación en las actividades organizadas por la institución educativa y del sentimiento de pertenencia hacia la escuela. Asimismo,

pondrán algunos ejemplos de buenas prácticas para mejorar estas tres dimensiones y realizarán algunas actividades relacionadas con dichas dimensiones de participación.

En horario no presencial, docentes y familias, constituidos en comisiones de trabajo, elegirán las estrategias que consideren apropiadas para mejorar la comunicación familia-centro, la participación de padres y madres en las actividades del centro y el sentimiento de pertenencia al mismo. Dichas estrategias serán adaptadas al centro educativo, trayendo a la próxima sesión un borrador de planificación de dichas estrategias, de acuerdo con las orientaciones dadas por los ponentes. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado y los ponentes.

Recursos:

- Carpetas de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Vídeos.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 27 de noviembre de 2018 y durará 2 horas, de 16 a 18 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:00-16:15. Introducción por parte del director del centro.

16:15-16:30. Presentación del proyecto y evaluación inicial del mismo.

16:30-16:50. Dimensión Sentimiento de pertenencia.

16:50-17:20. Dimensión Comunicación familia-centro.

17:20-17:50. Dimensión Participación en actividades del centro.

17:50-18:00. Evaluación sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación inicial del proyecto:

Cuestionario a expertos para evaluar el diseño del proyecto (validación).

Cuestionario de evaluación inicial a docentes y familias.

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión.

Centro 5

La comunicación familia-centro educativo, la participación en las actividades organizadas por la institución y el sentimiento de pertenencia al centro: delimitación conceptual y estrategias

Ponentes:

Joaquín Parra Martínez*

María Ángeles Gomariz Vicente*

María Ángeles Hernández Prados*

* Equipo Compartimos Educación, Universidad de Murcia

Objetivos:

10. Reconocer los aspectos conceptuales más relevantes relativos a la comunicación entre las familias y el centro educativo, así como a la participación de las mismas en las actividades organizadas por dicho centro.
11. Identificar estrategias para mejorar la comunicación entre padres-madres y el centro escolar y optimizar la participación familiar en las actividades organizadas por la institución.
12. Conocer formas de participación de las familias en el IES que ayuden a mejorar el sentimiento de pertenencia de las mismas hacia el centro, a través de la comunicación y de la participación familiar en las actividades organizadas por éste.

Contenidos:

13. Presentación general del proyecto “*Diseño, desarrollo y evaluación del programa para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar*”
14. La comunicación entre la familia y el centro educativo.

- 14.1. Delimitación conceptual del término comunicación familia-centro.
- 14.2. Estrategias para mejorar la comunicación familiar con el centro educativo.
15. La participación de las familias en las actividades del centro.
 - 15.1. Significado de la participación familiar en las actividades del centro.
 - 15.2. Estrategias para mejorar la participación de padres y madres en las actividades organizadas por el centro.
16. El sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo.
 - 16.1. Concepto de sentimiento de pertenencia.
 - 16.2. Estrategias para mejorar el sentimiento de pertenencia hacia la escuela.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. Comenzará con una presentación general del proyecto, seguida de la evaluación inicial del mismo. A continuación, los ponentes abordarán la delimitación conceptual de comunicación familia-centro, de participación en las actividades organizadas por la institución educativa y del sentimiento de pertenencia hacia la escuela. Asimismo, pondrán algunos ejemplos de buenas prácticas para mejorar estas tres dimensiones y realizarán algunas actividades relacionadas con dichas dimensiones de participación.

En horario no presencial, docentes y familias, constituidos en comisiones de trabajo, elegirán las estrategias que consideren apropiadas para mejorar la comunicación familia-centro, la participación de padres y madres en las actividades del centro y el sentimiento de pertenencia al mismo. Dichas estrategias serán adaptadas al centro educativo, trayendo a la próxima sesión un borrador de planificación de dichas estrategias, de acuerdo con las orientaciones dadas por los ponentes. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpetas de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Vídeos.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 28 de noviembre de 2018 y durará 2 horas, de 16:30 a 19:00 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-16:45. Introducción por parte del director del centro.

16:45-17:00. Presentación del proyecto y evaluación inicial del mismo.

17:00-17:20. Dimensión Sentimiento de pertenencia.

17:20-17:50. Dimensión Comunicación familia-centro.

17:50-18:05. Descanso.

18:05-18:35. Dimensión Participación en actividades del centro.

18:35-19:00. Evaluación sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación inicial del proyecto:

Cuestionario a expertos para evaluar el diseño del proyecto (validación).

Cuestionario de evaluación inicial a docentes y familias.

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión.

ANEXO XI

PLANIFICACIÓN SESIÓN 2

EQUIPOS DE TRABAJO COLABORATIVO FAMILIAS- DOCENTES

ANEXO XI: PLANIFICACIÓN SESIÓN 2

Centro 1

Equipos de trabajo colaborativo familias-docentes

Ponentes:

Mari Paz García Sanz*.

M^a José Martínez Segura*

Begoña Galián Nicolás*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

13. Contemplar algunos aspectos que pueden influir en el buen funcionamiento de las comisiones de trabajo integradas por familias y docentes.
14. Constituir comisiones de trabajo integradas por familias y docentes a propuesta de los participantes.
15. Pensar y priorizar actuaciones para implementar en el centro dentro de cada comisión, asesorados por los ponentes de la sesión.
16. Poner en común las actuaciones elegidas para que todos los participantes sean conscientes de las mismas y puedan asumir su realización.
17. Planificar la primera de las actuaciones en el seno de cada comisión.

Contenidos:

17. Funcionamiento de los equipos de trabajo colaborativo integrados por familias y docentes.
18. Constitución de comisiones de trabajo colaborativo.
19. Selección y priorización de actuaciones en cada comisión.
20. Puesta en común de las actuaciones elegidas.
21. Planificación de actuaciones

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado, incorporadas estas últimas por primera vez al proyecto conjuntamente con el profesorado. Tras dar la bienvenida a las mismas, la sesión comenzará con una actividad en la que las familias escribirán un mensaje positivo para los docentes y viceversa. A continuación, se realizará una reflexión sobre lo trabajado desde la última reunión, seguida de la presentación de las

distintas comisiones de trabajo elegidas por los participantes. Posteriormente se indicarán algunas normas de funcionamiento de los grupos colaborativos, así como diferentes aspectos a contemplar en los mismos, principios básicos de la colaboración, consejos para formar equipos efectivos y se delimitarán algunas cualidades que caracterizan a cada miembro del grupo.

Seguidamente, se constituirán las comisiones de trabajo definitivas integradas por docentes y familias. A partir de una ficha entregada por el equipo Compartimos Educación, cada comisión podrá elegir hasta tres actuaciones priorizadas (pueden estar en la ficha o no) para poner en práctica este curso en el centro educativo. Un ponente asesorará a cada comisión durante su elección. Tras la puesta en común de todas las actuaciones, se comienza a planificar la primera de ellas en el seno de cada comisión. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED], el 28 de enero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:15 a 18:45 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:15-16:25. Exposición de lo realizado hasta ahora,

16:25-16:35. Presentación de las comisiones de trabajo.

16:35-17:00. Actividad reflexiva.

17:00-17:15. Exposición: funcionamiento de los equipos colaborativos.

17:15-17:45 Constitución definitiva de las comisiones de trabajo y elección de actuaciones.

17:45-18:05. Puesta en común.

18:05-18:30. Comienzo de planificación primera actuación.

18:30-18:45. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 2

Equipos de trabajo colaborativo familias-docentes

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

María Ángeles Gomariz Vicente*.

Joaquín Parra Martínez*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

18. Contemplar algunos aspectos que pueden influir en el buen funcionamiento de las comisiones de trabajo integradas por familias y docentes.
19. Constituir comisiones de trabajo integradas por familias y docentes a propuesta de los participantes.
20. Pensar y priorizar actuaciones para implementar en el centro dentro de cada comisión, asesorados por los ponentes de la sesión.
21. Poner en común las actuaciones elegidas para que todos los participantes sean conscientes de las mismas y puedan asumir su realización.
22. Planificar la primera de las actuaciones en el seno de cada comisión.

Contenidos:

22. Funcionamiento de los equipos de trabajo colaborativo integrados por familias y docentes.
23. Constitución de comisiones de trabajo colaborativo.

24. Selección y priorización de actuaciones en cada comisión.
25. Puesta en común de las actuaciones elegidas.
26. Planificación de actuaciones

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado, incorporadas estas últimas por primera vez al proyecto conjuntamente con el profesorado. Tras dar la bienvenida a las mismas, la sesión comenzará con una actividad en la que las familias escribirán un mensaje positivo para los docentes y viceversa. A continuación, se realizará una reflexión sobre lo trabajado desde la última reunión, seguida de la presentación de las distintas comisiones de trabajo elegidas por los participantes. Posteriormente se indicarán algunas normas de funcionamiento de los grupos colaborativos, así como diferentes aspectos a contemplar en los mismos, principios básicos de la colaboración, consejos para formar equipos efectivos y se delimitarán algunas cualidades que caracterizan a cada miembro del grupo.

Seguidamente, se constituirán las comisiones de trabajo definitivas integradas por docentes y familias. A partir de una ficha entregada por el equipo Compartimos Educación, cada comisión podrá elegir hasta tres actuaciones priorizadas (pueden estar en la ficha o no) para poner en práctica este curso en el centro educativo. Un ponente asesorará a cada comisión durante su elección. Tras la puesta en común de todas las actuaciones, se comienza a planificar la primera de ellas en el seno de cada comisión. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED], el 28 de enero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:15 a 18:45 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:15-16:25. Exposición de lo realizado hasta ahora,

16:25-16:35. Presentación de las comisiones de trabajo.

16:35-17:00. Actividad reflexiva.

17:00-17:15. Exposición: funcionamiento de los equipos colaborativos.

17:15-17:45 Constitución definitiva de las comisiones de trabajo y elección de actuaciones.

17:45-18:05. Puesta en común.

18:05-18:30. Comienzo de planificación primera actuación.

18:30-18:45. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 3

Equipos de trabajo colaborativo familias-docentes

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

María Ángeles Gomariz Vicente*.

Joaquín Parra Martínez*.

Mari Paz García Sanz*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

23. Contemplar algunos aspectos que pueden influir en el buen funcionamiento de las comisiones de trabajo integradas por familias y docentes.
24. Constituir comisiones de trabajo integradas por familias y docentes a propuesta de los participantes.

25. Pensar y priorizar actuaciones para implementar en el centro dentro de cada comisión, asesorados por los ponentes de la sesión.
26. Poner en común las actuaciones elegidas para que todos los participantes sean conscientes de las mismas y puedan asumir su realización.
27. Planificar la primera de las actuaciones en el seno de cada comisión.

Contenidos:

27. Funcionamiento de los equipos de trabajo colaborativo integrados por familias y docentes.
28. Constitución de comisiones de trabajo colaborativo.
29. Selección y priorización de actuaciones en cada comisión.
30. Puesta en común de las actuaciones elegidas.
31. Planificación de actuaciones

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. Comenzará con una reflexión sobre lo realizado desde la última reunión, seguida de la presentación de las distintas comisiones de trabajo elegidas por los participantes. A continuación, se llevará a cabo una actividad que consiste en responder brevemente a dos preguntas: 1) ¿Qué aspectos contemplar para que la comisión funcione? y 2) ¿Qué aspectos contemplar para captar a las familias? Tras completar las respuestas a estas preguntas, se presentará una selección de principios básicos a tener en cuenta para la colaboración y se delimitarán algunas cualidades que caracterizan a cada miembro del grupo.

Seguidamente, se constituirán las comisiones de trabajo integradas por docentes y familias. A partir de una ficha entregada por el equipo Compartimos Educación, cada comisión podrá elegir hasta tres actuaciones priorizadas (pueden estar en la ficha o no) para poner en práctica este curso en el centro educativo. Un ponente asesorará a cada comisión durante su elección. Tras la puesta en común de todas las actuaciones, se comienza a planificar la primera de ellas en el seno de cada comisión. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] (Torre Pacheco), el 11 de diciembre de 2018 y durará 2 horas y media, de 16 a 18:30 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:00-16:10. Exposición de lo realizado hasta ahora,

16:10-16:20. Presentación de las comisiones de trabajo.

16:20-16:45. Actividad reflexiva.

16:45-17:00. Exposición: funcionamiento de los equipos colaborativos.

17:00-17:30. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo y elección de actuaciones.

17:30-17:50. Puesta en común.

17:50-18:15. Comienzo de planificación primera actuación.

18:15-18:30. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 4

Equipos de trabajo colaborativo familias-docentes

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

María Ángeles Gomariz Vicente*.

Joaquín Parra Martínez*.

Mari Paz García Sanz*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

28. Contemplar algunos aspectos que pueden influir en el buen funcionamiento de las comisiones de trabajo integradas por familias y docentes.
29. Constituir comisiones de trabajo integradas por familias y docentes a propuesta de los participantes.
30. Pensar y priorizar actuaciones para implementar en el centro dentro de cada comisión, asesorados por los ponentes de la sesión.
31. Poner en común las actuaciones elegidas para que todos los participantes sean conscientes de las mismas y puedan asumir su realización.
32. Planificar la primera de las actuaciones en el seno de cada comisión.

Contenidos:

32. Bienvenida a las familias incorporadas al Proyecto.
33. Funcionamiento de los equipos de trabajo colaborativo integrados por familias y docentes.
34. Constitución de comisiones de trabajo colaborativo.
35. Selección y priorización de actuaciones en cada comisión.
36. Puesta en común de las actuaciones elegidas.
37. Planificación de actuaciones

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado, incorporadas estas últimas por primera vez al proyecto. Tras dar la bienvenida a las mismas, la sesión comenzará con una actividad en la que las familias escribirán un mensaje positivo para los docentes y viceversa. A continuación se realizará una reflexión sobre lo trabajado desde la última reunión, seguida de la presentación de las distintas comisiones de trabajo elegidas por los participantes. Posteriormente se indicarán algunas normas de funcionamiento de los grupos colaborativos, así como diferentes aspectos a contemplar en los mismos, principios básicos de la colaboración, consejos para formar equipos efectivos y se delimitarán algunas cualidades que caracterizan a cada miembro del grupo.

Seguidamente, se constituirán las comisiones de trabajo definitivas integradas por docentes y familias. A partir de una ficha entregada por el equipo Compartimos Educación, cada comisión podrá elegir hasta tres actuaciones priorizadas (pueden estar en la ficha o no) para poner en práctica este curso en el centro educativo. Un ponente asesorará a cada comisión durante su elección. Tras la puesta en común de todas las actuaciones, se comienza a planificar la primera de ellas en el seno de cada comisión. La

sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 18 de diciembre de 2018 y durará 2 horas, de 16 a 18 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:00-16:15. Bienvenida a las familias y realización de la actividad “mensajes positivos”

16:15-16:25. Exposición de lo realizado hasta ahora,

16:25-16:35. Presentación de las comisiones de trabajo.

16:35-16:50. Exposición: funcionamiento de los equipos colaborativos.

16:50-17:20. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo y elección de actuaciones.

17:20-17:30. Puesta en común.

17:30-17:45. Comienzo de planificación primera actuación.

17:45-18:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 5

Equipos de trabajo colaborativo familias-docentes

Ponentes:

María Ángeles Gomariz Vicente*.

Joaquín Parra Martínez*.

Mari Paz García Sanz*.

Begoña Galián Nicolás

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

33. Contemplar algunos aspectos que pueden influir en el buen funcionamiento de las comisiones de trabajo integradas por familias y docentes.
34. Constituir comisiones de trabajo integradas por familias y docentes a propuesta de los participantes.
35. Pensar y priorizar actuaciones para implementar en el centro dentro de cada comisión, asesorados por los ponentes de la sesión.
36. Poner en común las actuaciones elegidas para que todos los participantes sean conscientes de las mismas y puedan asumir su realización.
37. Planificar la primera de las actuaciones en el seno de cada comisión.

Contenidos:

38. Funcionamiento de los equipos de trabajo colaborativo integrados por familias y docentes.
39. Constitución de comisiones de trabajo colaborativo.
40. Selección y priorización de actuaciones en cada comisión.
41. Puesta en común de las actuaciones elegidas.
42. Planificación de actuaciones

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. Comenzará con una presentación por parte del secretario del centro en la que expondrá las comisiones definitivas en las que se trabajará en el centro, indicando las actuaciones más prioritarias que profesores y familias han elegido mediante un sondeo realizado por el equipo directivo. Seguidamente, se constituirán las comisiones de trabajo definitivas integradas por docentes y familias. A partir de las fichas entregadas por el equipo directivo, cada

comisión elegirá hasta tres actuaciones priorizadas (pueden estar en la ficha o no) para poner en práctica este curso en el centro educativo. Un ponente asesorará a cada comisión durante su elección. Tras la puesta en común de todas las actuaciones, se comienza a planificar la primera de ellas en el seno de cada comisión. La sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Presentaciones visuales.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 30 de enero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:30 a 19 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-17:00. Exposición por parte del secretario del centro.

17:00- 18:00. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo y elección de actuaciones.

18:00-18:30. Puesta en común.

18:30-18:45. Comienzo de planificación primera actuación.

18:45-19:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Evaluación de la sesión:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por un observador (al menos) y los ponentes tras la sesión.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

ANEXO XII

PLANIFICACIÓN SESIÓN 3

PUESTA EN COMÚN DE ACTUACIONES PLANIFICADAS

PARA EL CURSO 2018-2019

ANEXO X: PLANIFICACIÓN SESIÓN 3

Centro 1

Puesta en común de actuaciones planificadas para el curso 2018-2019

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

Mari Paz García Sanz*.

Begoña Galián Nicolás*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

38. Constituir de forma definitiva las comisiones de trabajo colaborativo
39. Poner en común las actuaciones planificadas en el seno de cada comisión en horario no presencial (HNP).
40. Contrastar las actuaciones de las distintas comisiones de trabajo colaborativo, buscando puntos de encuentro entre las mismas.
41. Decidir entre todos los participantes las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar, teniendo en cuenta su viabilidad.

Contenidos:

43. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo colaborativo.
44. Conocimiento de las propuestas planificadas en HNP.
45. Puntos de encuentro de las comisiones de trabajo colaborativo.
46. Viabilidad de las propuestas.
47. Decisión sobre las actuaciones a llevar a cabo en el centro en este curso.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en 4 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo que han estado trabajando en HNP: Comisión de actividades del centro, Comisión de comunicación, Comisión de acciones de aula y Comisión de financiación. Se nombrará un coordinador de cada comisión.

Se inicia la sesión con la puesta en común de las actuaciones planificadas por cada comisión en HNP. Conforme se vayan indicando propuestas, miembros de otras

comisiones podrán considerar ser responsables también de las mismas con la correspondiente coordinación. Del mismo modo, aportarán sus comentarios sobre la utilidad y viabilidad de las actuaciones propuestas. Finalmente, el centro decidirá las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual la planificación de las actuaciones a realizar.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED], el 25 de febrero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:30 a 19 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-16:40. Organización del aula por comisiones de trabajo.

16:40-18:45. Puesta en común de las actuaciones a poner en práctica en el centro por las distintas comisiones de trabajo.

18:45-19:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 2

Puesta en común de actuaciones planificadas

para el curso 2018-2019

Ponentes:

Joaquín Parra Martínez*.

María Ángeles Gomariz Vicente*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

42. Constituir de forma definitiva las comisiones de trabajo colaborativo
43. Poner en común las actuaciones planificadas en el seno de cada comisión en horario no presencial (HNP).
44. Contrastar las actuaciones de las distintas comisiones de trabajo colaborativo, buscando puntos de encuentro entre las mismas.
45. Decidir entre todos los participantes las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar, teniendo en cuenta su viabilidad.

Contenidos:

48. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo colaborativo.
49. Conocimiento de las propuestas planificadas en HNP.
50. Puntos de encuentro de las comisiones de trabajo colaborativo.
51. Viabilidad de las propuestas.
52. Decisión sobre las actuaciones a llevar a cabo en el centro en este curso.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en 4 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo que han estado trabajando en HNP: Comisión de inclusión, Comisión de comunicación, Comisión de acogida y convivencia y Comisión de actividades interculturales. Se nombrará un coordinador de cada comisión.

Se inicia la sesión con la puesta en común de las actuaciones planificadas por cada comisión en HNP. Conforme se vayan indicando propuestas, miembros de otras comisiones podrán considerar ser responsables también de las mismas con la correspondiente coordinación. Del mismo modo, aportarán sus comentarios sobre la utilidad y viabilidad de las actuaciones propuestas. Finalmente, el centro decidirá las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar. Se solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual la planificación de las actuaciones a realizar.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 25 de febrero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:30 a 19 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-16:40. Organización del aula por comisiones de trabajo.

16:40-18:45. Puesta en común de las actuaciones a poner en práctica en el centro por las distintas comisiones de trabajo.

18:45-19:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 3

Puesta en común de actuaciones para el curso 2018-2019

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

María Ángeles Gomariz Vicente*.

Joaquín Parra Martínez*.

Mari Paz García Sanz*.

M^a José Martínez Segura*

Begoña Galián Nicolás*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

46. Constituir de forma definitiva las comisiones de trabajo colaborativo
47. Poner en común las actuaciones planificadas en el seno de cada comisión en horario no presencial (HNP).
48. Contrastar las actuaciones de las distintas comisiones de trabajo colaborativo, buscando puntos de encuentro entre las mismas.
49. Decidir entre todos los participantes las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar, teniendo en cuenta su viabilidad.

Contenidos:

53. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo colaborativo.
54. Conocimiento de las propuestas planificadas en HNP.
55. Puntos de encuentro de las comisiones de trabajo colaborativo.
56. Viabilidad de las propuestas.
57. Decisión sobre las actuaciones a llevar a cabo en el centro en este curso.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en 4 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo que han estado trabajando en HNP: Comisión de salud, Comisión de comunicación, Comisión del huerto y Comisión de actividades complementarias. Se nombrará un coordinador de cada comisión.

Se inicia la sesión con la puesta en común de las actuaciones planificadas por cada comisión en HNP. Conforme se vayan indicando propuestas, miembros de otras comisiones podrán considerar ser responsables también de las mismas con la correspondiente coordinación. Del mismo modo, aportarán sus comentarios sobre la utilidad y viabilidad de las actuaciones propuestas. Finalmente, el centro decidirá las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual la planificación de las actuaciones a realizar.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] (Torre Pacheco), el 15 de enero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16 a 18:30 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:00-16:10. Organización del aula por comisiones de trabajo.

16:10-18:15. Puesta en común de las actuaciones a poner en práctica en el centro por las distintas comisiones de trabajo.

18:15-18:30. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 4

Puesta en común de actuaciones para el curso 2018-2019

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

María Ángeles Gomariz Vicente*.

Joaquín Parra Martínez*.

Mari Paz García Sanz*.

Begoña Galián Nicolás*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

50. Constituir de forma definitiva las comisiones de trabajo colaborativo
51. Poner en común las actuaciones planificadas en el seno de cada comisión en horario no presencial (HNP).
52. Contrastar las actuaciones de las distintas comisiones de trabajo colaborativo, buscando puntos de encuentro entre las mismas.
53. Decidir entre todos los participantes las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar, teniendo en cuenta su viabilidad.

Contenidos:

58. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo colaborativo.
59. Conocimiento de las propuestas planificadas en HNP.
60. Puntos de encuentro de las comisiones de trabajo colaborativo.
61. Viabilidad de las propuestas.
62. Decisión sobre las actuaciones a llevar a cabo en el centro en este curso.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en 5 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo que han estado trabajando en HNP: Comisión de acciones de aula, Comisión de actividades de centro, Comisión de comunicación, Comisión de financiación e Infraestructura y Comisión de órganos, servicios y planes. Cada sesión tendrá un coordinador/a.

Se inicia la sesión con la puesta en común de las actuaciones planificadas por cada comisión en HNP. Conforme se vayan indicando propuestas, miembros de otras

comisiones podrán considerar ser responsables también de las mismas con la correspondiente coordinación. Del mismo modo, aportarán sus comentarios sobre la utilidad y viabilidad de las actuaciones propuestas. Finalmente, el centro decidirá las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual la planificación de las actuaciones a realizar.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y los ponentes.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 5 de febrero de 2019 y durará 2 horas, de 16 a 18:00 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:00-16:10. Organización del aula por comisiones de trabajo.

16:10-17:45. Puesta en común de las actuaciones a poner en práctica en el centro por las distintas comisiones de trabajo.

17:45-18:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 5

Puesta en común de actuaciones planificadas para el curso 2018-2019

Ponentes:

M^a Ángeles Gomariz Vicente*

Joaquín Parra Martínez*

M^a José Martínez Segura*

María Ángeles Hernández Prados*.

Mari Paz García Sanz*.

Begoña Galián Nicolás*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

54. Constituir de forma definitiva las comisiones de trabajo colaborativo
55. Poner en común las actuaciones planificadas en el seno de cada comisión en horario no presencial (HNP).
56. Contrastar las actuaciones de las distintas comisiones de trabajo colaborativo, buscando puntos de encuentro entre las mismas.
57. Decidir entre todos los participantes las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar, teniendo en cuenta su viabilidad.

Contenidos:

63. Constitución definitiva de las comisiones de trabajo colaborativo.
64. Conocimiento de las propuestas planificadas en HNP.
65. Puntos de encuentro de las comisiones de trabajo colaborativo.
66. Viabilidad de las propuestas.
67. Decisión sobre las actuaciones a llevar a cabo en el centro en este curso.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en 5 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo que han estado trabajando en HNP: Comisión de actividades del

centro, Comisión de redes sociales e Internet, Comisión de acciones de aula, Comisión de infraestructura, instalaciones y recursos y Comisión de concursos, cartelería y mensajes positivos. Se nombrará un coordinador de cada comisión.

Se inicia la sesión con la puesta en común de las actuaciones planificadas por cada comisión en HNP. Conforme se vayan indicando propuestas, miembros de otras comisiones podrán considerar ser responsables también de las mismas con la correspondiente coordinación. Del mismo modo, aportarán sus comentarios sobre la utilidad y viabilidad de las actuaciones propuestas. Finalmente, el centro decidirá las actuaciones concretas a llevar a cabo en el centro durante este curso escolar. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual la planificación de las actuaciones a realizar.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED], el 27 de febrero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:30 a 19 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-16:40. Organización del aula por comisiones de trabajo.

16:40-18:45. Puesta en común de las actuaciones a poner en práctica en el centro por las distintas comisiones de trabajo.

18:45-19:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

ANEXO XIII

PLANIFICACIÓN SESIÓN 4

**PUESTA EN COMÚN DE ACTUACIONES REALIZADAS
HASTA EL 8 DE ABRIL**

ANEXO XI: PLANIFICACIÓN SESIÓN 4

Centro 1 - Sesión 4

Puesta en común de actuaciones realizadas hasta el 8 de abril

Ponentes:

María Ángeles Hernández Prados*.

Mari Paz García Sanz*.

Begoña Galián Nicolás*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

58. Poner en común, de forma resumida y por comisiones, los progresos realizados en las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión.
59. Exponer los procedimientos para evaluar las actuaciones realizadas en las distintas comisiones hasta la fecha.
60. Explicar por comisiones los resultados de las actuaciones realizadas, explicitando las ventajas/beneficios y limitaciones/dificultades de las mismas.
61. Sugerir por comisiones propuestas de mejora para continuar con las actuaciones planificadas hasta final de curso.

Contenidos:

68. Puesta en común de las actuaciones realizadas.
69. Procedimientos de evaluación utilizados.
70. Resultados de las actuaciones llevadas a cabo: ventajas y limitaciones.
71. Propuestas de mejora para seguir avanzando.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en los 4 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo constituidas (Comisión de actividades del centro, Comisión de comunicación, difusión y redes sociales, Comisión de acciones de aula y Comisión de Infraestructura, instalaciones y recursos).

Los coordinadores de cada comisión o cualquier otro miembro de la misma pondrán en común las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión. Seguidamente, expondrán los instrumentos de recogida de información utilizados para evaluar dichas actuaciones,

para continuar explicando los resultados de las mismas, resaltando las ventajas o beneficios de las actuaciones, así como las limitaciones o dificultades encontradas para su preparación y puesta en práctica. Finalmente, se sugerirán mejoras para la continuidad de las actuaciones planificadas hasta final de curso. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual los documentos utilizados en su exposición.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] (conjuntamente con los participantes del C [REDACTED]), el 8 de febrero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:30 a 19 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-18:45. Puesta en común de las actuaciones realizadas, exposición de los instrumentos de evaluación, resultados de la misma y propuestas de mejora.

18:45-19:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 2

Puesta en común de actuaciones realizadas hasta el 8 de abril

Ponentes:

Joaquín Parra Martínez*.

María Ángeles Gomariz Vicente*

M^a José Martínez Segura*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

62. Poner en común, de forma resumida y por comisiones, los progresos realizados en las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión.
63. Exponer los procedimientos utilizados para evaluar las actuaciones realizadas en las distintas comisiones hasta la fecha.
64. Explicar por comisiones los resultados de las actuaciones realizadas, explicitando las ventajas/beneficios y limitaciones/dificultades de las mismas.
65. Sugerir por comisiones propuestas de mejora para continuar con las actuaciones planificadas hasta final de curso.

Contenidos:

72. Puesta en común de las actuaciones realizadas.
73. Procedimientos de evaluación utilizados.
74. Resultados de las actuaciones llevadas a cabo: ventajas y limitaciones.
75. Propuestas de mejora para seguir avanzando.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en los 4 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo constituidas (Comisión de inclusión, Comisión de comunicación, Comisión de acogida y convivencia y Comisión de actividades interculturales).

Los coordinadores de cada comisión o cualquier otro miembro de la misma pondrán en común las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión. Seguidamente, expondrán los instrumentos de recogida de información utilizados para evaluar dichas actuaciones, para continuar explicando los resultados de las mismas, resaltando las ventajas o beneficios de las actuaciones, así como las limitaciones o dificultades encontradas para su preparación y puesta en práctica. Finalmente, se sugerirán mejoras para la continuidad

de las actuaciones planificadas hasta final de curso. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual los documentos utilizados en su exposición.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] (conjuntamente con los participantes del C.E.I.P. Ntra. Sra. del Rosario), el 8 de febrero de 2019 y durará 2 horas y media, de 16:30 a 19 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-18:45. Puesta en común de las actuaciones realizadas, exposición de los instrumentos de evaluación, resultados de la misma y propuestas de mejora.

18:45-19:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 3

Puesta en común de actuaciones realizadas hasta el 14 de mayo

Ponentes:

M^a Ángeles Gomariz Vicente*

Joaquín Parra Martínez*

María Ángeles Hernández Prados*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

66. Poner en común, de forma resumida y por comisiones, los progresos realizados en las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión.
67. Exponer los procedimientos utilizados para evaluar las actuaciones realizadas en las distintas comisiones hasta la fecha.
68. Explicar por comisiones los resultados de las actuaciones realizadas, explicitando las ventajas/beneficios y limitaciones/dificultades de las mismas.
69. Sugerir por comisiones propuestas de mejora para continuar con las actuaciones planificadas hasta final de curso.

Contenidos:

76. Puesta en común de las actuaciones realizadas.
77. Procedimientos de evaluación utilizados.
78. Resultados de las actuaciones llevadas a cabo: ventajas y limitaciones.
79. Propuestas de mejora para seguir avanzando.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en los 4 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo constituidas (Comisión de salud, Comisión de comunicación, Comisión del huerto escolar y Comisión de actividades complementarias).

Los coordinadores de cada comisión o cualquier otro miembro de la misma pondrán en común las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión. Seguidamente, expondrán los instrumentos de recogida de información utilizados para evaluar dichas actuaciones, para continuar explicando los resultados de las mismas, resaltando las ventajas o beneficios de las actuaciones, así como las limitaciones o dificultades encontradas para

su preparación y puesta en práctica. Finalmente, se sugerirán mejoras para la continuidad de las actuaciones planificadas hasta final de curso. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual los documentos utilizados en su exposición.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED], el 14 de mayo de 2019 y durará 2 horas, de 16 a 18 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16-17:45. Puesta en común de las actuaciones realizadas, exposición de los instrumentos de evaluación, resultados de la misma y propuestas de mejora.

17:45-18:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 4

Puesta en común de actuaciones realizadas hasta el 10 de junio

Ponentes:

M^a Ángeles Gomariz Vicente*

Joaquín Parra Martínez*

M^a Ángeles Hernández Prados*

M^a Paz García Sanz*

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

70. Poner en común, de forma resumida y por comisiones, los progresos realizados en las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión.
71. Exponer los procedimientos utilizados para evaluar las actuaciones realizadas en las distintas comisiones hasta la fecha.
72. Explicar por comisiones los resultados de las actuaciones realizadas, explicitando las ventajas/beneficios y limitaciones/dificultades de las mismas.
73. Sugerir por comisiones propuestas de mejora para continuar con las actuaciones planificadas hasta final de curso.

Contenidos:

80. Puesta en común de las actuaciones realizadas.
81. Procedimientos de evaluación utilizados.
82. Resultados de las actuaciones llevadas a cabo: ventajas y limitaciones.
83. Propuestas de mejora para seguir avanzando.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en los 5 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo constituidas (Comisión de acciones de aula, Comisión de actividades de centro, Comisión de comunicación, Comisión de financiación e Infraestructura y Comisión de órganos, servicios y planes).

Los coordinadores de cada comisión o cualquier otro miembro de la misma pondrán en común las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión. Seguidamente, expondrán los instrumentos de recogida de información utilizados para evaluar dichas actuaciones,

para continuar explicando los resultados de las mismas, resaltando las ventajas o beneficios de las actuaciones, así como las limitaciones o dificultades encontradas para su preparación y puesta en práctica. Finalmente, se sugerirán mejoras para la continuidad de las actuaciones planificadas hasta final de curso, si quedase alguna. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual los documentos utilizados en su exposición.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 10 de junio de 2019 y durará 1 hora y 45 minutos, de 13:15 a 15 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

13:15-14:45. Puesta en común de las actuaciones realizadas, exposición de los instrumentos de evaluación, resultados de la misma y propuestas de mejora.

14:45-15:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

Centro 5

Puesta en común de actuaciones realizadas hasta el 3 de abril

Ponentes:

M^a Ángeles Gomariz Vicente*

Joaquín Parra Martínez*

M^a José Martínez Segura*

María Ángeles Hernández Prados*.

Mari Paz García Sanz*.

*Equipo Compartimos Educación (Universidad de Murcia).

Objetivos:

74. Poner en común, de forma resumida y por comisiones, los progresos realizados en las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión.
75. Exponer los procedimientos utilizados para evaluar las actuaciones realizadas en las distintas comisiones hasta la fecha.
76. Explicar por comisiones los resultados de las actuaciones realizadas, explicitando las ventajas/beneficios y limitaciones/dificultades de las mismas.
77. Sugerir por comisiones propuestas de mejora para continuar con las actuaciones planificadas hasta final de curso.

Contenidos:

84. Puesta en común de las actuaciones realizadas.
85. Procedimientos de evaluación utilizados.
86. Resultados de las actuaciones llevadas a cabo: ventajas y limitaciones.
87. Propuestas de mejora para seguir avanzando.

Metodología:

La sesión se realizará conjuntamente con docentes y familias del alumnado. La sala de trabajo se organizará en los 5 grupos, correspondientes a cada una de las comisiones de trabajo colaborativo constituidas (Comisión de actividades del centro, Comisión de redes sociales e Internet, Comisión de acciones de aula, Comisión de infraestructura, instalaciones y recursos y Comisión de concursos, cartelería y mensajes positivos).

Los coordinadores de cada comisión o cualquier otro miembro de la misma pondrán en común las actuaciones llevadas a cabo desde la última sesión. Seguidamente, expondrán los instrumentos de recogida de información utilizados para evaluar dichas actuaciones, para continuar explicando los resultados de las mismas, resaltando las ventajas o beneficios de las actuaciones, así como las limitaciones o dificultades encontradas para su preparación y puesta en práctica. Finalmente, se sugerirán mejoras para la continuidad de las actuaciones planificadas hasta final de curso. Se les solicitará a los coordinadores de cada comisión que suban a la plataforma virtual los documentos utilizados en su exposición.

El equipo “Compartimos Educación” intervendrá cuando lo considere necesario para aportar sus sugerencias en cualquier momento de la sesión. Dicha sesión concluye con la evaluación de la misma por parte del profesorado, las familias y el equipo Compartimos Educación.

Recursos:

- Carpeta de trabajo.
- Cámara de vídeo.
- Fichas de trabajo por comisiones.
- Plataforma virtual Google Classroom.
- Instrumentos de evaluación.

Cronología y lugar:

La sesión se realizará en el [REDACTED] el 3 de abril de 2019 y durará 1 hora y media, de 16:30 a 18 horas.

La distribución temporal será la siguiente:

16:30-17:45. Puesta en común de las actuaciones realizadas, exposición de los instrumentos de evaluación, resultados de la misma y propuestas de mejora.

17:45-18:00. Evaluación de la sesión.

Evaluación:

La evaluación tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos de recogida de información:

Lista de control de asistencia

Escala de estimación numérica cumplimentada por el equipo Compartimos Educación.

Cuestionario de satisfacción de la sesión, cumplimentada por familias y docentes.

ANEXO XIV

FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS PROTOCOLOS DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Declaración

Dña. Begoña Galián Nicolás, estudiante del título de doctorado en Educación, una vez rellenado el **formulario de autoevaluación para el cumplimiento de los protocolos de ética en la investigación**, declaro que para la tramitación y entrega de mi tesis doctoral ante las autoridades académicas de mi centro, y con objeto de dar cumplimiento a los requerimientos sobre ética de investigación de la Universidad de Murcia:

(esta declaración estará correcta cuando se hayan marcado todos los ítems siguientes –del 1º al 8º–)

- 1º He respetado lo recogido en el **Reglamento General de Protección de Datos (RGPD)**³ publicado con fecha de 4/05/2016 en el Diario Oficial de la Unión Europea con la denominación de *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos y por el que se deroga la directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos)*, y también lo establecido por la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*.
- 2º Afirmo que ningún aspecto de mi investigación conculca lo establecido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) ni en la Ley Orgánica 3/2018 (de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales)
- 3º Conozco la existencia de la **Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia**⁴, y su encargo de *velar por la protección de los derechos, seguridad y bienestar de los sujetos que participen en proyectos de investigación, al tiempo que ofrecer garantía pública al respecto, así como los métodos y documentos que se vayan a utilizar para informar a los sujetos de ensayo, con el fin de obtener su consentimiento informado*.

Del mismo modo, también declaro que:

- 4º Soy consciente de la recomendación de enviar mi tesis doctoral a la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia para su evaluación.
- 5º En el caso de que –por la naturaleza de la investigación que pretendo realizar– sea conveniente o necesario enviar mi tesis doctoral a la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia para su evaluación, me comprometo a llevar a cabo este trámite bajo mi entera responsabilidad.
- 6º Conozco los formularios que la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia tiene a disposición⁵, y en virtud de los cuales cabría incoar procedimiento para evaluar mi tesis doctoral :
- 7º En el caso de que no hubiese dado cumplimiento a mi deber de informar la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia cuando la naturaleza de la investigación a llevar a cabo así lo recomiende, asumo toda la responsabilidad que de mi actuación pudiese derivarse exonerando de cualquier responsabilidad a terceros.

Y en prueba de conformidad con lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración en Murcia, a 20 de abril de 2021.



³ http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/union_europea/reglamentos/common/pdfs/Reglamento_UE_2016-679_Proteccion_datos_DOUE.pdf

⁴ <http://www.um.es/web/comision-etica-investigacion>

⁵ <http://www.um.es/web/comision-etica-investigacion/comision-etica>