

Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed

AINHOA FLECHA¹, ROCÍO GARCÍA², AITOR GÓMEZ³ Y ANTONIO LATORRE²

¹Universitat Autònoma de Barcelona; ²Universitat de Barcelona;

³Universitat Rovira Virgili



Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación dentro del Proyecto Integrado Includ-ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Includ-ed es la investigación de mayor nivel científico y de mayores recursos existente en Europa sobre educación escolar. Su valoración como proyecto de excelencia se basó fundamentalmente de la metodología comunicativa crítica utilizada, que se describe en el artículo a través de uno de los proyectos que integran Includ-ed. El Proyecto 6 incluye estudios de caso en dos centros educativos de éxito que tienen bajo nivel socioeconómico y alumnado de minorías culturales. Se identifican cuatro actuaciones de participación de las familias y de la comunidad que se relacionan con el éxito de los centros: formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y en la evaluación. Se apuntan mejoras derivadas de cada actuación de participación que abren nuevas hipótesis de investigación.

Palabras clave: Participación de las familias, implicación de la comunidad, éxito educativo, metodología comunicativa crítica, proyecto integrado Includ-ed.

Participation in successful schools: A communicative research study from the Includ-ed Project

Abstract

The paper presents the results of a research study carried out within the framework of the Integrated Project Includ-ed: Strategies for social inclusion and cohesion in Europe based on education from the European Commission's 6th Framework Programme. Includ-ed is the research study on school education with the highest scientific standard and most resources in Europe. Its valuation as a project of excellence is fundamentally based on the critical communicative methodology it implements, described in the paper through one of the projects that integrate Includ-ed. Project 6 involves case studies in two successful schools located in areas of low socio-economic status that receive cultural minority students. Four practices involving family and community participation linked to the success of the schools are identified: family education, participation in decision-making processes, participation in the classroom and learning spaces, and participation in evaluation and in the curriculum. The improvements derived from each of these participatory practices, which open up new research hypotheses are pointed out.

Keywords: Family participation, community involvement, educational success, critical communicative methodology, Includ-ed Integrated Project.

Correspondencia con los autores: Ainhoa Flecha, Departament de Sociologia. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Campus de la UAB. Edifici B. Despatx B1-175. 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès. Telf.: 93.581.24.47 / e-mail: ainhoa.flecha@uab.cat.

Includ-ed. El Proyecto Integrado de los Programas Marco de Investigación Europa dedicado a la educación escolar

Los Proyectos Integrados han sido el instrumento de mayores recursos y mayor estatus científico que hasta ahora ha habido en los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea. Sólo uno de ellos se ha dedicado hasta ahora a la educación escolar: *INCLUD-ED, Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación*¹. Uno de los motivos señalados por las sucesivas evaluaciones para su aprobación frente a otras propuestas, dirigidas por las principales instituciones de investigación de Europa, ha sido la metodología comunicativa crítica en que se basa, que permite elaborar conocimientos y llegar a conclusiones hasta ahora no disponibles en la comunidad científica internacional.

En la sociedad del conocimiento, contar con sistemas educativos de calidad que contribuyan al éxito educativo de todos los estudiantes es un elemento clave para superar la exclusión social. La Estrategia de Lisboa revisada (European Commission, 2005) incide en desarrollar sistemas educativos de calidad para alcanzar la competitividad que se propone la Unión Europea. No obstante, la realidad de la situación educativa en Europa está todavía lejos de ofrecer esa respuesta de calidad para conseguir sociedades cohesionadas, competitivas y más democráticas. De acuerdo con EUROSTAT (European Commission, 2004), el porcentaje de estudiantes entre 18 y 24 años que no ha completado la educación superior fue del 17.2% en el año 2000, y del 15.9% en el 2004 en los países de la zona EU-25. Ante la necesidad de desarrollar un conocimiento integrado que promueva la consecución de estas metas surge el proyecto Includ-ed con el objetivo principal de analizar en Europa las estrategias educativas que contribuyen a la superación de desigualdades y promueven la cohesión social, así como aquellas que generan exclusión social, centrándose en grupos sociales vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad.

El Proyecto Integrado, dirigido por CREA, lo constituyen siete proyectos, cada uno de ellos coordinado por diferentes centros de investigación europeos. El Proyecto 1 ha analizado entre noviembre del 2006 y noviembre del 2007 (11/2006-11/2007) lo que ya se ha demostrado en la comunidad científica internacional sobre las actuaciones educativas que generan mejores resultados. Sus elementos o componentes principales han sido el análisis de la literatura científica sobre reformas educativas en los EU-25, las características de sus sistemas educativos y el estudio de los datos existentes sobre resultados en los EU-25. El aspecto que más ha sorprendido a las personas con representación ciudadana e institucional que han participado ha sido la comprobación de que en algunos países se siguen aprobando legislaciones que se basan en actuaciones de las que ya se ha demostrado su fracaso.

El Proyecto 2 (7/2007-8/2008) ha sido un estudio en profundidad de las actuaciones de 20 centros que están consiguiendo un éxito académico con alumnado de bajos niveles socioeconómicos y, en una alta proporción, perteneciente a culturas no hegemónicas. El Proyecto 6 (11/2006-6/2011) es un estudio de la evolución de comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integran intervenciones sociales y educativas logrando reducir significativamente las desigualdades y fomentar la inclusión. Así como del proyecto 1, salía una lista de actuaciones de éxito ya conocidas por la comunidad científica internacional, en los proyectos 2 y 6 se están encontrando nuevas actuaciones de éxito que todavía eran desconocidas. Las investigaciones basadas en la relación entre escuela y familia han demostrado que la implicación de las familias y de la comunidad aumenta el rendimiento de los estudiantes, alumnado perteneciente a minorías culturales o con discapacidad (Caspé, López y Wolos, 2007; Dearing, Kreider,

Simkins y Weiss, 2006; Driessen, Smit y Slegers 2005; Hess, Molina y Kozleski, 2006; Merry, 2005). Estas contribuciones, ya conocidas por la comunidad científica internacional, requerían profundizar en el conocimiento de cuáles son las formas de implicación que se relacionan con el éxito educativo. Los resultados obtenidos en el Proyecto 1 aportaron una clasificación de cinco formas de participación de la comunidad en los centros educativos: *Informativa*, *Consultiva*, *Decisiva*, *Evaluativa* y *Educativa* (Includ-ed consortium, 2009). El Proyecto 1 hace una nueva contribución definiéndolas y clasificándolas. De esta revisión emerge que la participación *Informativa* y la *Consultiva* no se relacionan con el éxito de los centros educativos. Con el objetivo de identificar nuevas actuaciones de participación que se lleven a cabo en centros educativos de éxito, el Proyecto 6 parte de las tres formas de participación definidas que apuntan a tener una mayor relación con el éxito: *Decisiva*, *Evaluativa* y *Educativa*. A partir de la definición de esas formas de participación, planteamos como hipótesis la existencia de cinco actuaciones concretas de participación de las familias y de la comunidad en centros educativos que tienen éxito con alumnado de minorías culturales y bajo nivel socioeconómico.

El Proyecto 3 (9/2008-5/2009) está analizando la relación entre las actuaciones de los centros educativos y la inclusión o exclusión del alumnado en cuatro ámbitos: salud, vivienda, trabajo y participación política. El Proyecto 4 (6/2009-11/2010) estudiará la repercusión de las diferentes actuaciones educativas en personas de cinco sectores sociales: mujeres, jóvenes, migrantes, grupos culturales y personas con discapacidades. El proyecto 5 (12/2010-6/2011) analizará las buenas prácticas de combinación entre las actuaciones y políticas del ámbito educativo con las de otros ámbitos sociales. De estos tres proyectos se deducen las políticas que mejor contribuyen a la inclusión educativa y social de toda la ciudadanía. El proyecto 7 se desarrolla de manera transversal (11/2006-10/2011), para garantizar la integración de los resultados de los otros 6 proyectos.

Este artículo se centra en la investigación que se está llevando a cabo en el Proyecto 6, concretamente en los estudios de casos de dos centros educativos del Estado español.

Metodología de estudio: la metodología comunicativa crítica

La propia naturaleza del Proyecto Integrado hacía de la metodología comunicativa crítica una opción muy adecuada para llevarlo a cabo. Esta metodología se basa en el diálogo continuo entre los sujetos implicados en todo el proceso de la investigación desde que se comienza a pensar su elaboración hasta que se entregan y aplican sus conclusiones, desde las personas que forman parte de los grupos vulnerables hasta quienes tenemos la obligación de aportar al diálogo los conocimientos de la comunidad científica internacional (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Esta metodología se sitúa así en la orientación actual de las ciencias sociales que se orienta hacia concepciones duales que contemplan tanto los sujetos como las estructuras (Habermas, 1987, p. 168), diferenciándose así de aquellas concepciones que principalmente tienen en cuenta los sujetos (interaccionistas, etnometodológicas), y también de aquellas que principalmente tienen en cuenta las estructuras (sistémicas, funcionalistas, estructuralistas, postestructuralistas). Por lo tanto, en la metodología comunicativa crítica no hay desnivel cualitativamente relevante (Habermas 1987, p. 167, Vol. I) entre las voces de los sujetos (alumnado familiares, profesorado) y los conocimientos aportados por las estructuras científicas (universidades y centros de investigación), sino que ambas participan el mismo diálogo de principio a fin del estudio.

La participación de la pluralidad de voces sociales ha permitido superar algunos de los sesgos con que a veces las y los investigadores abordamos estos temas, algunos de ellos reforzados por su coincidencia con los prejuicios de otros expertos de diferentes niveles de responsabilidad en el sistema educativo. En los debates en los centros es frecuente que algunos profesionales cuestionen el concepto de éxito o relativicen la importancia de orientarse a llegar al bachillerato o la universidad. Cuando no hay diálogo socialmente pluralista, ese enfoque lleva a planificar itinerarios educativos fuera del aula regular o incluso fuera del centro, y hay investigadores que presentan esos itinerarios como buenas prácticas.

En el diálogo plural utilizado en la metodología comunicativa crítica (Flecha y Gómez, 2004) aparecen argumentos que cuestionan esa dinámica. Por ejemplo, desde las voces de los sujetos, pronto aparecen preguntas que aclaran que esos profesionales no aplican para sus propios hijos las cosas que consideran tan buenas para otros niños, sino que la gran mayoría van a la universidad e incluso con estancias en el extranjero. Desde las voces de quienes aportan los conocimientos de las estructuras científicas, se clarifican las discriminaciones de clase y género, aportando datos globales de cómo en los itinerarios de exclusión hay principalmente los niños pobres y los de culturas desfavorecidas. Desde la dimensión sistémica, personas investigadoras que sí que forman parte de la comunidad científica internacional aportan las investigaciones que refutan las afirmaciones de esos expertos. Desde la dimensión comunicativa, el concepto de éxito se clarifica y se descubre que en realidad hay un gran consenso en que todos los niños tienen derecho a la educación, a tener la oportunidad de llegar tan lejos en el sistema educativo como llegan la inmensa mayoría de los hijos de investigadores. En todo caso, ya nadie vuelve a criticar sin argumentos el concepto de éxito que se utiliza en la investigación INCLUD-ED: que todo el mundo pueda completar la secundaria sin discriminaciones sexistas, racistas, clasistas o de cualquier otro tipo.

En concreto, el Proyecto 6 consta de seis estudios de caso en centros educativos en cinco países europeos (España, Finlandia, Lituania, Malta y Reino Unido). Cada estudio de caso se realiza durante cuatro años, de forma que la recogida de datos se va redefiniendo anualmente en función de los resultados obtenidos. La selección de los casos, las técnicas de recogida de datos para el trabajo de campo y el análisis de la información obtenida, siguen una orientación comunicativo-crítica.

Selección de casos

Los criterios específicos de selección de los centros educativos siguieron un proceso comunicativo con participación de agentes sociales. La justificación de los mismos se hizo a través del diálogo con las escuelas susceptibles de selección. Todos los centros seleccionados:

- a) han demostrado tener significativamente más éxito escolar que el conjunto de los situados en contextos similares
- b) tienen población de bajo nivel socioeconómico y alumnado perteneciente a minorías
- c) cuentan con una fuerte implicación de la comunidad

Para seleccionar a los centros, se contactó con todas las consejerías de educación de España, así como con los gobiernos del resto de países participantes. Aprovechando el proceso de selección de los 20 centros que participarían en el proyecto 2, se revisaron los datos también para la selección del proyecto 6. Se les solicitó un listado de centros educativos que cumplieran con los criterios del proyecto. El equipo investigador contrastó los datos de todos los centros interesados

y seleccionó a aquellos que los cumplían. Aunque se valoraron todos los resultados y méritos que los centros presentaron, se tuvieron en cuenta especialmente aquellos centros que disponían de resultados académicos en evaluaciones externas como indicador para valorar objetivamente el éxito educativo de los estudiantes.

Profesorado, familiares, profesionales, miembros de la administración y de las organizaciones de la comunidad acordaron a través del diálogo con el equipo investigador la justificación del éxito educativo a través de los resultados de los estudiantes del centro, cuantificados por evaluaciones externas ajenas a la investigación y al centro, así como a través de las argumentaciones de la pluralidad de voces. De esta forma, el análisis del concepto de éxito no se realiza desde la mirada única del equipo investigador, sino desde la intersubjetividad de las personas implicadas. Bajo esta orientación, en los dos centros seleccionados en España (que aquí denominaremos Centro A y Centro B) se analizaron, por un lado, los resultados académicos de los estudiantes, tanto en evaluaciones internas como externas. Por otro lado, se revisaron las memorias anuales de centro y los informes de la situación socioeconómica de la población.

Pregunta de investigación

Con el objetivo de estudiar la implicación de la comunidad orientada a alcanzar el éxito del alumnado superando las desigualdades y fomentando la cohesión social, el Proyecto 6 se centra en la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe una conexión entre las siguientes actuaciones de participación de la comunidad y las escuelas que tienen éxito con el alumnado de bajo nivel socioeconómico y de minorías culturales?

- a. Formación de familiares*
- b. Participación de la comunidad en los procesos de toma de decisión*
- c. Participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación*
- d. Participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje*
- e. Promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad*

Recogida de datos

De acuerdo con la metodología comunicativa, las personas participantes se implican en todo el proceso investigador, desde la elaboración de las técnicas hasta la validación de los resultados. Se elaboraron cuestionarios y guiones de entrevista para la realización de las técnicas cualitativas: entrevistas semi-estructuradas, relatos comunicativos de vida cotidiana, grupos de discusión comunicativos y observaciones comunicativas. Se hizo un pilotaje de los cuestionarios y los guiones que incluyó las voces de las personas participantes en el diseño final de las mismas.

Entre los Centros A y B se han recogido un total de 220 cuestionarios a todos los estudiantes de primaria y un total de 50 cuestionarios a todos los familiares a los que se tuvo acceso, incidiendo en la existencia y las características de las actuaciones de participación llevadas a cabo en el centro. La selección de la muestra cualitativa se hizo siguiendo el criterio de variación máxima, incluyendo los diferentes tipos de técnicas. La siguiente tabla resume el trabajo de campo cualitativo.

El diálogo entre las personas investigadas y las investigadoras a través de la metodología comunicativa ha generado nuevo conocimiento para definir los tipos de implicación de la comunidad que existen en estas escuelas que mejoran significativamente sus resultados. A través de esta metodología hemos conseguido verificar la pregunta de investigación identificando en los estudios de casos los tipos de participación que emergen y su relación con las mejoras que conlle-

TABLA I
Recogida de datos

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	PERFIL PERSONA PARTICIPANTE	NÚMERO DE TÉCNICAS
Entrevistas semi-estructuradas	Profesionales de la administración	6 entrevistas
	Profesorado del centro	9 entrevistas
	Miembros de las organizaciones de la comunidad	7 entrevistas
Relatos comunicativos de vida cotidiana	Familiares	11 relatos
	Estudiantes	16 relatos
Grupo de discusión comunicativo	Profesionales implicados en el centro	1 grupo de discusión
Observaciones comunicativas	Personas de la comunidad participando en espacios del centro	2 observaciones
TOTAL		52

van. Esto nos permite ofrecer una clasificación y definición de los tipos de participación e implicación de la comunidad que están contribuyendo al éxito de los centros estudiados.

Resultados del estudio de caso en el Centro A

El Centro A está ubicado en una zona periférica urbana. Se trata de un barrio formado por viviendas sociales cuya población cuenta con un muy bajo nivel socioeconómico y con una elevada presencia de población gitana (46%) e inmigrante (7,1%)². El Centro A se crea en el curso 2006-2007, a partir del cierre administrativo de una escuela que se encontraba en una situación de bajos rendimientos académicos, porcentaje muy elevado de absentismo, y altos niveles de conflictividad en las aulas. La administración decide redistribuir al profesorado anterior e iniciar un centro seleccionando profesorado nuevo, formado y comprometido a aplicar prácticas educativas de éxito con implicación de la comunidad.

Para seleccionar este centro, se revisaron las evaluaciones externas de las competencias que se llevan a cabo anualmente. La comparación de los resultados entre el curso 2006-07 (en el que las familias y la comunidad empiezan a participar de diferentes formas en el centro) y el curso 2007-08 evidencia una mejora muy significativa. En la siguiente figura se recogen datos de los resultados de estas evaluaciones.

También se evidenció una mejora en las pautas de matriculación del centro. Mientras que en cursos anteriores había disminuido significativamente, a partir del curso 2006-2007, empieza a invertirse el proceso, a aumentar y diversificarse (ver Figura 1 y 2).

Los datos analizados a través del trabajo de campo confirman la existencia de cuatro de los diferentes tipos de participación de las familias y de la comunidad planteados en la hipótesis. Algunas de las evidencias encontradas son:

FIGURA 1
Resultados de las evaluaciones externas en Competencias Lingüística y Matemática
(media de todo el centro escolar)

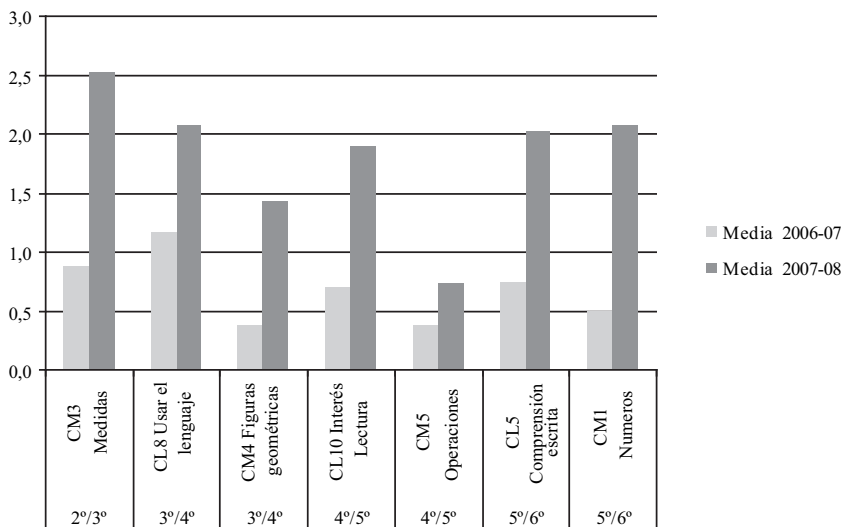
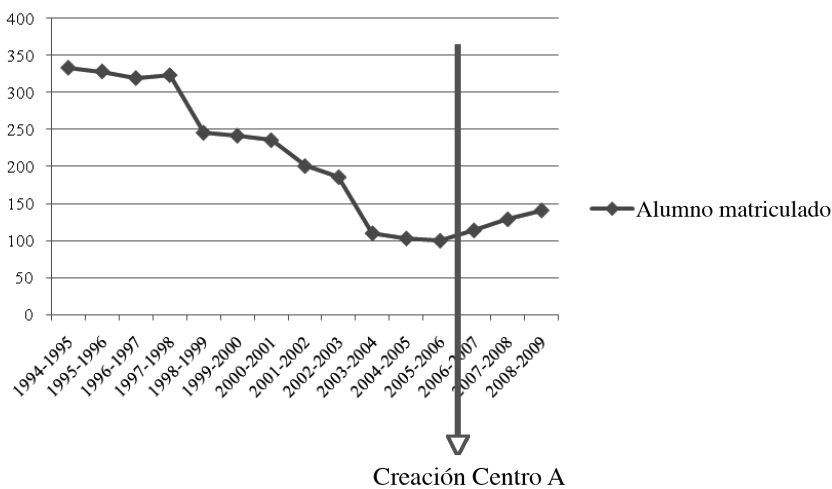


FIGURA 2
Tendencias en la matriculación del alumnado



Formación de familiares

La participación de las madres gitanas del Centro A en las clases de alfabetización y de informática es una realidad que afirman el profesorado, los profesionales y el alumnado entrevistado. Las mujeres son partícipes del diseño y organización de la actividad. Ellas son protagonistas de su propio aprendizaje. El Centro A recoge las voces de las personas participantes y da respuesta a sus demandas.

Las madres este año han hecho una actividad de alfabetización y además la diseñaron un poco como la quisieron las madres Pero sí que hay esfuerzos por parte del centro en ponerla en marcha (Marta³, técnica de la administración educativa)

Este tipo de participación en la formación de familiares ha fomentado la motivación de los estudiantes por el aprendizaje. El aumento de la motivación tiene una influencia positiva en el proceso de aprendizaje del alumnado. Además, esta participación aumenta los niveles formativos de las familias.

Que vean que su madre viene, porque algunas vienen al curso aprender a leer o a escribir, que vienen y están por las clases, eso a ellos le motiva (Araceli, maestra de primaria)

Participación de la comunidad en los procesos de toma de decisión

El Centro A cuenta con espacios propios para hacer efectiva la participación de las familias y la comunidad en los procesos de toma de decisión. A través de la creación de comisiones mixtas formadas por representantes de toda la comunidad se democratiza la toma de decisiones en el centro. Las familias y miembros de las asociaciones del barrio participan en igualdad con el resto de la comunidad educativa.

Tenemos una comisión de convivencia en la que estamos las entidades, representantes de las asociaciones, gente que venía también representando al ayuntamiento y maestros, bueno, y desde esa comisión se ha ido valorando pues cuando ha habido cualquier conflicto cual era la manera de resolverlo, (Carmen, gitana, miembro de una asociación)

Las familias y la comunidad son partícipes de las decisiones relevantes de la vida escolar como el aprendizaje del alumnado o la elaboración de las normas del centro. Este tipo de participación se relaciona con la mejora de la convivencia del centro y la prevención de los conflictos.

Al principio había problemas de comportamientos muy graves. (...) la comisión de convivencia que se encarga de trabajar todos estos temas, (...) se llama la familia para que vengan y también colaboren, sepan lo que ha pasado y colaboren (...) para que aporten (Núria, maestra de primaria)

Participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación

El Centro A promueve la implicación de las familias y de la comunidad en las evaluaciones anuales del centro a través de una *Evaluación Dialógica*. Este proceso consiste en una evaluación del año académico en la que las familias y miembros de las asociaciones participan activamente. Sus contribuciones se tienen en cuenta y se incluyen en la Memoria Anual de Centro, que el mismo centro denomina Memoria Dialógica.

Esta memoria ha sido elaborada dialógicamente desde todas las Asociaciones, Servicios Sociales y personas que han participado del proyecto (Familiares, Voluntarios, Asesoramiento externo del las administraciones y Delegación de Educación), tanto externas como internas. Todas estas conclusiones se han recogido y se han plasmado en la memoria y está será el punto de partida para la elaboración de la PGA del próximo curso (Memoria dialógica, 2: 2006-2007)

Participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje

Las clases y otros espacios de aprendizaje del centro incorporan a más personas adultas a participar en las actividades de aprendizaje. El Centro A cuenta con la participación de las familias, de voluntariado universitario y de otros profesionales. Esta participación se lleva a cabo dentro del aula ordinaria; en ningún caso se utiliza para sacar a los niños del aula o agruparlos por nivel de aprendizaje. Las personas adultas participan con los niños dentro del aula organizados en grupos interactivos que aceleran el aprendizaje de los niños y promueven la solidaridad entre ellos.

Como mejor se trabaja yo estoy convencida que es en grupo, (...) Totalmente heterogéneos. (...) de todo tipo, masculino-femenino, por nivel de aprendizaje, por raza incluso si hubiera alguno con payos y gitanos, de todo, yo creo que sí, totalmente. (Tania, jefa de estudios).

- Ah! En un grupo, ¿Y que hacéis? ¿Cómo trabajáis?

- Entre dos, yo y la Mada, la Mada me ayuda, yo la ayudo, el Rafi le ayuda al Ramonchi, el Ramonchi le ayuda al Rafi (Lucía, 9 años, gitana).

Resultados del estudio de caso en el Centro B

El Centro B ha demostrado el éxito educativo a través de la argumentación del conjunto de la comunidad y también a través de los resultados académicos obtenidos en la prueba de competencias básicas que aplica en todos los centros la administración educativa de su Comunidad Autónoma. La comparación de los resultados del Centro B en las pruebas entre los años 2001 y 2007 evidencia una tendencia positiva en la mejora de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de educación primaria⁴ en las competencias matemáticas y lingüísticas.

FIGURA 3
Porcentaje de alumnado que supera las pruebas de competencias básicas en matemáticas (2000-2006)

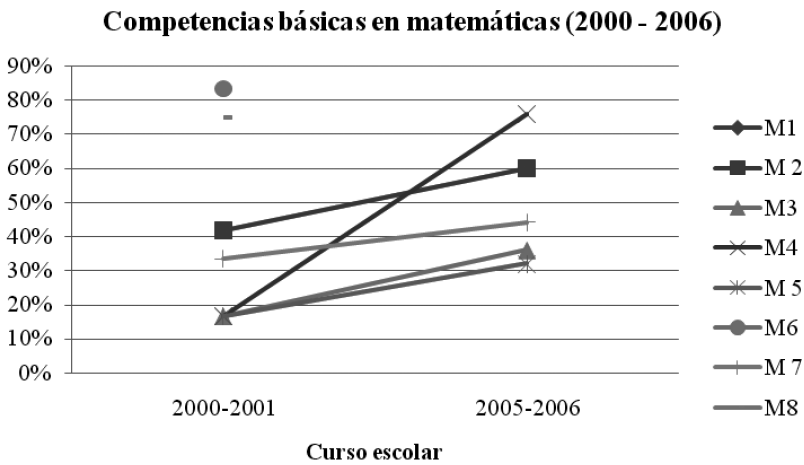
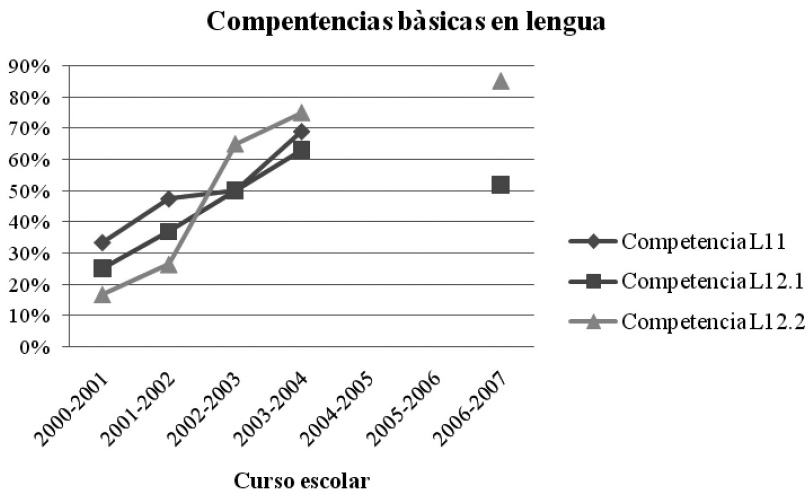


FIGURA 4
Porcentaje de alumnado que supera las pruebas de competencias básicas en lengua (2000-2007)

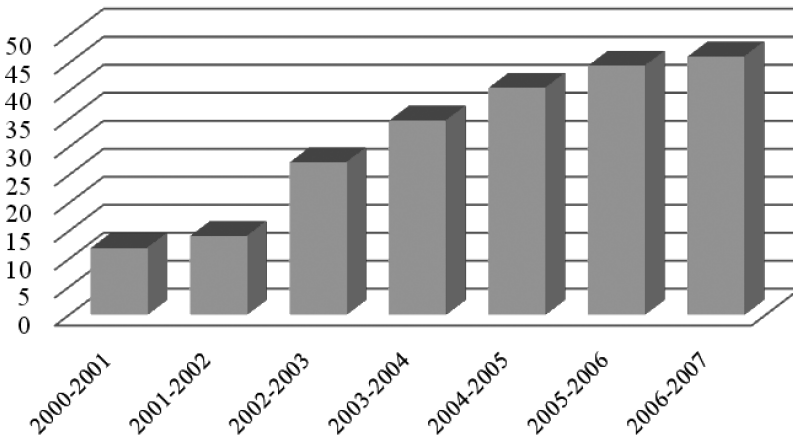


Dentro de las competencias básicas de lengua cabe destacar la mejora significativa en la competencia de comprensión escrita (L12.2). En el curso 2000-2001 superaron la competencia un 17% del alumnado, siendo un 85% los que la superaron en el curso 2005-2006 (ver Figura 4).

Esta mejora de los resultados académicos se da en un contexto de bajo nivel socioeconómico y un aumento de la población inmigrante. El centro B se encuentra en un barrio periférico urbano que concentra una elevada población inmigrante, mayoritariamente procedente de África y América Latina, que convive con población gitana autóctona. Entre los cursos 2000-2001 y 2006-2007 la presencia de alumnado inmigrante en el centro pasó del 12% al 46% (ver Figura 5) y, en este sentido, su éxito escolar contradice la tendencia de otros centros de su mismo contexto.

FIGURA 5
Evolución de la presencia de alumnado inmigrante en el Centro B

Porcentaje de alumnado inmigrante en el Centro B



Tal y como se ha evidenciado, el Centro B cumplía con los criterios de selección y era necesario comprender la realidad del caso para identificar de qué forma la implicación de la comunidad en este centro se relacionaba con el éxito del mismo, en el contexto definido. Los resultados que se derivan y que responden al objetivo de la investigación son los siguientes:

Se han encontrado evidencias de cuatro de las cinco actuaciones concretas de participación de las familias y de la comunidad que tienen una conexión con el éxito de este centro con alumnado de bajo nivel socioeconómico y perteneciente a minorías: formación de familiares, participación de la comunidad en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje, y por último, participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación. Se han identificado las características y la organización de estas formas de participación. Podemos describir en profundidad cada una de las actuaciones de participación, apuntando hacia una definición de las mismas:

Formación de familiares

Las familias participan en actividades de formación las cuales responden a las necesidades y demandas de los y las familiares. Las madres árabes son el colectivo más participativo en las clases de alfabetización. Las familias participantes deci-

den el horario y el espacio en el que se realiza la actividad. El Centro B flexibiliza y democratiza la organización de la formación para facilitar la implicación de las familias.

La formación de familiares en la escuela es... a la carta, o sea, los padres y las madres en su sueño decidieron, dijeron, expresaron qué querían, sobre qué temática querían formarse y sobre esto intentamos dar respuesta (...) intentamos que las personas formadoras entiendan que es un curso a la carta y que la principal motivación debe ser su propio aprendizaje, sus propias necesidades (Laura, directora del centro)

Naima, muy buena estudiante marroquí de cuarto curso afirma que su madre participa en las clases de alfabetización. La participación de la madre árabe en su propia formación hace que posteriormente esa mujer participe en asambleas para tomar decisiones sobre el aprendizaje de su hija y que también entre en el aula.

Mi madre, pero, viene al cole a trabajar de 15 h a 17 h. Hacen catalán y castellano y... me gusta... para que viera y ayudaría a los niños. (Naima, 9 años, marroquí, musulmana)

Participación de la comunidad en los procesos de toma de decisión

Las familias y otros agentes de la comunidad participan en asambleas en las que se toman decisiones importantes sobre la vida del centro. Se trata de un tipo de participación para la construcción de un proyecto compartido a través del diálogo igualitario entre profesorado y familiares. Las decisiones se basan en argumentos que se exponen al resto de la comunidad. Así lo expresa esta madre:

Se hacen reuniones primero para tomar decisiones y luego se hace una reunión para informar de lo que se decidió, no simplemente se haga la reunión y bueno yo quiero esto, yo quiero lo otro, y ya esta, no. Luego se les informa a los padres de que fue lo que se decidió y lo que salió de esa reunión anterior. (...) Aquí en todas las reuniones participan todos, todos. Ten en cuenta los padres de familias, que son los que hacen el colegio. (Patricia, madre colombiana)

Participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje

La participación en las aulas se organiza incluyendo a las familias y al voluntariado en el aula ordinaria. Esta participación supone una implicación directa de la persona adulta en el proceso de aprendizaje del alumnado. La participación de más de una persona adulta en la misma aula permite al centro realizar Grupos Interactivos, organizando al alumnado en grupos heterogéneos que cuentan con una persona adulta en cada grupo. La maestra o maestro no abandona el aula, sigue siendo el responsable de la actividad. Las familias y el voluntariado interactúan constantemente con el alumnado. La diversidad del voluntariado y de las personas participantes aumenta las interacciones y enriquece los aprendizajes. Así lo ejemplifica una de las maestras del centro:

He tenido (...) a ex-alumnas magrebíes en grupos interactivos de matemáticas conmigo. Y en este sentido sí que pueden participar, o sea, está abierto al voluntariado, por ejemplo pedimos a las madres, quiénes querían venir a entrar a la clase a ayudar (...), y después miramos qué tipo de ayuda puede ser más efectiva (Teresa, maestra)

El Centro B confirma que este tipo de participación en Grupos Interactivos acelera los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, priorizan las áreas instrumentales para que el alumnado adquiera todas las competencias necesarias. La directora explica cómo organizan las aulas cuando cuentan con la participación de más personas adultas:

Entonces, cuando sólo tenemos una persona que se puede incluir dentro de una clase, lo que hace mucho es refuerzo de lectura, ¿no? porque es un tema que en casa no se trabaja lo suficiente, (...) al tener más de una

persona hacemos grupos interactivos de lengua principalmente, de lengua catalana y matemáticas, y las personas que se incorporan a hacer grupos interactivos (Laura, directora).

Participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación

Las familias participan directamente en el debate y la decisión sobre las cuestiones de aprendizaje de los estudiantes del Centro B. La participación en el desarrollo del currículum y evaluación se presenta en un sentido amplio. El profesorado ha debatido con las familias las formas de organización de las aulas y los contenidos curriculares. Así lo explicita la jefa de estudios del centro y Naima, quién sabe que las decisiones de las que su madre participa, llegan a ser tenidas en cuenta en su aula.

Buscar la manera en que los alumnos pudieran estar más atendidos, mejor atendidos o trabajar en grupos más pequeños y lo que se ha hecho es llamar a los padres a asambleas para hablar con ellos, para hablar de la situación, para hablar de las decisiones que habían tomado en la escuela y sí lo que han dicho se ha tenido en cuenta (Maria, Jefa de Estudios).

Pues cuando están en las reuniones, pues hablan de esas cosas y dicen que tienen que aprender, no saben divisiones por lo primero no sabíamos multiplicaciones, dicen que tenemos que aprender divisiones y la profesora nos va haciendo hacer divisiones y cosas. (Naima, 9 años, marroquí, musulmana)

Conclusiones

Las actuaciones concretas de participación identificadas en los estudios de caso de España coinciden con las que se han observado en las escuelas de éxito con bajo nivel socioeconómico y minorías culturales de Finlandia, Malta, Lituania y Reino Unido. La comprobación empírica de la existencia de esas actuaciones de participación en estudios de casos nos ha permitido establecer las bases para la definición de los tipos de participación. Hemos analizado sus características, su forma de concretarse en el centro y hemos apuntado algunos de los beneficios que aportan a la escuela. Por otro lado el éxito de los estudiantes ha quedado argumentado a través de los datos presentados en este artículo, principalmente extraídos de las evaluaciones externas. Por tanto podemos concluir que existen cuatro actuaciones concretas de participación de las familias y la comunidad que se llevan a cabo en centros educativos que están obteniendo éxito educativo en contextos de bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante y de minorías culturales.

En el caso de España, podemos afirmar que las cuatro formas de participación se manifiestan en ambos centros, destacando que la *formación de familiares*, la *participación en los procesos de toma de decisión* y la *participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje* emergen con más presencia. En cambio, la *participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación*, se da parcialmente en ambos centros: en el Centro A las familias y las organizaciones de la comunidad son partícipes de la evaluación anual del centro a través de una Evaluación Dialógica; mientras que en el Centro B se debate con las familias las cuestiones curriculares recogiendo sus opiniones. Confirmamos que otra de las actuaciones de participación planteada en la pregunta de investigación, *promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad*, no se manifiesta como una actuación concreta de participación en los estudios de caso del Proyecto 6. Los centros analizados desarrollan actuaciones de participación que no se relacionan con prácticas segregadoras. Todas las formas y actuaciones de participación descritas promueven la inclusión de todas las personas participantes. Por tanto, concluimos que la *promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad* es transversal a las cuatro actuaciones de participación identificadas.

Se ha puesto de manifiesto que la *formación de familiares* responde a las necesidades de las familias y se organiza de acuerdo a sus demandas. Las personas participantes son protagonistas de su propio aprendizaje. Esta formación aumenta la motivación del alumnado por el aprendizaje y las posibilidades formativas de las familias. El colectivo más representativo en este tipo de participación es el de las mujeres árabes o mujeres gitanas. Esto apunta a un avance para la superación de los estereotipos de género. Por otro lado, la *participación en las aulas y espacios de aprendizaje* se lleva a cabo para promover prácticas inclusivas. En ningún caso esta implicación se orienta a prácticas segregadoras. Las familias y el voluntariado se incorporan al aula ordinaria y participan del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El aula se organiza en pequeños grupos heterogéneos y supone una motivación para las propias familias y el voluntariado para seguir participando. Además, contribuye a la aceleración de los aprendizajes del alumnado. Los *procesos de toma de decisión* de ambos centros tienen en cuenta las voces de toda la comunidad. Siguen un proceso de democratización del centro que permite a las familias y a la comunidad participar para la construcción de un proyecto común.

La metodología comunicativa crítica ha guiado los estudios de caso cuyos resultados y conclusiones son producto del diálogo intersubjetivo con las personas participantes de la investigación. La orientación comunicativo-crítica del estudio de caso ha propiciado la identificación de barreras a la participación así como algunos elementos claves de las formas de participación que conllevan mejoras en los centros.

Los resultados de los estudios de caso del Proyecto 6 ofrecen elementos suficientes para confirmar la existencia de unas formas y actuaciones de participación concretas que se aplican en escuelas de éxito de bajo nivel socioeconómico y minorías culturales. Se han presentado y definido dichas actuaciones y han apuntado algunas mejoras concretas que llevan al éxito de la escuela. Por tanto, se abren nuevas preguntas de investigación que puedan establecer una relación entre cada forma de participación y tipos de mejora que trae consigo. Podemos concluir afirmando que estos resultados suponen un avance para continuar la investigación acerca de las mejoras que conlleva cada una de las actuaciones de participación de las familias y la comunidad en los centros para avanzar en la superación de las desigualdades.

Notas

¹ *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*. FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. www.ub.edu/includ-ed

² http://urbact.eu/fileadmin/subsites/urbanitas/doc/budapest_modesto%5B1%5D.doc

³ Los nombres que aparecen no son reales

⁴ Las pruebas de competencias básicas realizadas en el centro se aplicaron a los estudiantes de 2º, 4º y 6º curso de primaria.

Referencias

- CASPE, M., LÓPEZ, M. & WOLOS, C. (2007). *Family involvement makes a difference*. 2, Winter 2006/2007. Cambridge: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.
- DEARING, E., KREIDER, H., SIMKINS, S. & WEISS, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- DRIESEN, G., SMIT, F. & SLEEGERS, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement, *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Eurostat. Early School Leavers*. Bruselas: Eurostat Metadata.
- EUROPEAN COMMISSION (2005). *Communication to the spring European council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*. Bruselas: European Commission.
- FLECHA, R. & GÓMEZ, J. (2004). Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on'. En B. Crossan, J. Gallacher & M. Osborne (Eds.), *Researching Widening Access: Issues and approaches in an international context* (pp. 129-140). Londres: Routledge.
- GÓMEZ, J., LATORRE A., SÁNCHEZ M. & FLECHA R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

HESS, R. S., MOLINA, A. M. & KOZLESKI, E. B. (2006). Until Somebody Hears Me: Parent Voice and Advocacy in Special Educational Decision Making. *British Journal of Special Education*, 33 (3), 148-157.

INCLUD-ED CONSORTIUM (2009). *Educational success in Europe*. Bruselas: European Commission. Directorate General for Research.

MERRY, M. (2005). Social Exclusion of Muslim Youth in Flemish and French speaking Belgian Schools. [Comparative Education Review](#), 49 (1), 1.