



## La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos

Carmen Álvarez-Álvarez<sup>1</sup>

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: noviembre 2015 / Aceptado: noviembre 2015

**Resumen.** La revisión de la literatura científica sobre la participación de la comunidad en los centros educativos ha demostrado sus beneficios en el clima de las escuelas y en el nivel de aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, la participación real y efectiva de la comunidad sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de los centros educativos. Este artículo explora las posibilidades de aumentar dicha participación a partir de una estrategia específica a nivel de aula: los grupos interactivos. Esta práctica ha sido identificada por la investigación europea como una forma efectiva de mejorar el aprendizaje y la convivencia entre los estudiantes. El artículo presenta un estudio de caso en España que analiza el incremento de la participación de la comunidad cuando se asocia a esta práctica de apoyo directo al aprendizaje. Los resultados confirman que los grupos interactivos eliminan barreras para la participación de la comunidad y tienen un efecto de “bola de nieve” al aumentar la participación en otros ámbitos escolares. Finalmente, se comentan las implicaciones del estudio para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Participación comunitaria; voluntario; escuela primaria; aprendizaje activo.

### [en] The improvement of community participation in school with interactive groups

**Abstract.** The review of scientific readings on the participation of the community in schools has demonstrated its benefits in the climate of schools and in the level of learning of their students. However, the real and effective participation of the community is still a pending issue in the majority of schools. This article explores the possibilities of increasing such participation in schools from a specific strategy in the classroom: interactive groups. This practice has been identified by European research as an effective way to improve student learning and coexistence. The article presents a case study in Spain that examines the increase of community participation when it is associated with the practice of direct learning support. The results confirm that interactive groups eliminate barriers to the participation of the community in learning spaces in schools and have a “snowball” effect, because they increase the participation in other school areas. Finally, we discuss the implications of the study for future research.

**Keywords:** Community participation; volunteers; Primary schools; active learning.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 815-828.

---

<sup>1</sup> Universidad de Cantabria (España).  
E-mail:

## 1. Introducción

Las relaciones entre los centros educativos y sus comunidades constituyen, por lo general, un espacio de tensiones no siempre bien resueltas. El asunto genera mucho interés en la investigación nacional e internacional, dado que hay un amplio consenso en que la colaboración entre las escuelas y sus comunidades constituye un aspecto clave para la mejora educativa y organizacional (Apple y Beane, 1997; Epstein y Salinas, 2004; Epstein y Sanders, 2006; Brooks, 2009; Price-Mitchell, 2009; Feito, 2011; Lobman, 2011; Kyle, 2012; Durand, 2013; Wringley, Thomson y Lingard, 2011; González y Jackson, 2013; Hazel y Allen, 2013; Bennett-Conroy, 2013). Se considera que la relación escuela-comunidad es un elemento nuclear vertebrador del desarrollo formativo del alumnado: a nivel personal, social, académico e incluso vocacional y profesional (Kratowchwill, McDonald, Levin, Scalia y Coover, 2009; Cieza, 2010; Hornby y Lafaele, 2011). Toda escuela, inevitablemente, se ubica en un entorno social y cultural que la impregna, pues de él proceden sus estudiantes. Sin embargo, el funcionamiento de muchos centros hace que la capacidad de las comunidades para intervenir en ellos sea, por lo general, insuficiente para provocar esa mejora educativa y organizacional. De hecho, la mayor parte de los centros educativos no aprovechan ese recurso (Anderson y Minke, 2007; Álvarez y Verdeja, 2013).

Resulta complejo hoy día abordar el tema de la participación de la comunidad en las escuelas, porque bajo este concepto caben múltiples interpretaciones y enfoques, desde aquellos en los que las personas tienen capacidad para expresarse y decidir, a formas de participación en las que las instituciones absorben a los participantes, no teniendo éstos capacidad de expresión y decisión (McBride, Schoppe-Sullivan y Ho, 2005). En este artículo defendemos que el concepto de participación debe ir ligado al de democracia, en su manifestación más profunda, permitiendo la implicación directa de todas y cada una de las personas implicadas en el proceso educativo dotándolas de voz en los procesos de toma de decisiones, para conseguir el logro de objetivos colectivos (Sarramona, 2004).

En España, la principal medida arbitrada para asegurar que las comunidades puedan expresarse y participar en los procesos de toma de decisiones en las escuelas ha sido la creación de los Consejos Escolares, que reúnen representantes de toda la comunidad educativa en la escuela: el profesorado, las familias, el alumnado y la comunidad local próxima del centro. Palomares y Collado (2011) han comprobado que la implantación de los Consejos Escolares ha mejorado la comunicación entre los padres y las escuelas y que se da una mayor promoción de los intereses de la escuela dentro de la comunidad. Asimismo, González (2004) ha comprobado que para el 65,2% de las personas interrogadas en su estudio, el funcionamiento de los centros mejora mucho o bastante por influencia del Consejo. Sin embargo, los Consejos Escolares han atravesado problemas diversos tales como la poca intervención en el proceso de elección de las personas representantes, la escasa voz de las familias en las reuniones, el abordaje en exceso de temas burocráticos (Feito, 2011), la timidez en las intervenciones, la centralidad del gestor en las reuniones, la revisión excesiva de las actas de las reuniones (Buarque, 2012), el formalismo excesivo o el excesivo control por una parte de la comunidad educativa (Sarramona, 2004), con lo cual, no es adecuado plantearse que la participación de la comunidad sea un hecho en los centros educativos por tener un Consejo Escolar. Éste es un mecanismo básico de participación con carácter legal, imprescindible

y necesario para aunar esfuerzos e ir al unísono en la educación y en la formación integral de los niños y niñas (Rivas, 2007; Hornby y Lafaele, 2011), pero a todas luces insuficiente si la escuela desea lograr una mejora educativa y organizacional.

Las investigaciones realizadas en catorce países europeos al amparo del Proyecto INCLUD-ED (<http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>) sobre las prácticas educativas que generan más inclusión y éxito escolar (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009), han puesto de manifiesto la correlación entre la colaboración comunitaria en el centro educativo y la mejora de sus resultados, demostrando que la implicación del entorno en la escuela aumenta el rendimiento del alumnado y contribuye a la inclusión educativa y social y a crear una escuela con la que todos puedan sentirse identificados (García, Mircea y Duque, 2010; Martínez y Niemelä, 2010). Para ello, las vías tradicionales de participación, como el Consejo Escolar o las Asociaciones de Familiares de Alumnado son necesarias, pero deben ir acompañadas de otras medidas. Desde el INCLUD-ED se han identificado y definido cuatro formas de participación con mayor impacto en el éxito educativo del alumnado y en la cohesión social. Éstas son: la formación de familiares, la participación de la comunidad escolar en los procesos de toma de decisiones importantes, la participación del entorno en el desarrollo del currículo y la evaluación e implicación en los espacios de aprendizaje, incluidas las aulas (Martínez y Niemelä, 2010). Estas formas de participación conllevan mejoras tanto en el rendimiento académico del alumnado, como en otros aspectos del desarrollo diario de las escuelas, como la convivencia en los centros y las relaciones entre familias y escuela.

En la relación centro-comunidad caben gran número de prácticas, pero éstas deben producirse en coherencia con la situación contextual en la que está inmersa cada escuela. De todas, ellas, González y Jackson (2013: 317) han visto que:

*“la implicación [de los familiares] en el aprendizaje de los estudiantes tiene un mayor efecto en su progreso que otras formas de implicación” y que “si la implicación de las familias incrementa los logros de los estudiantes, los esfuerzos de las escuelas para conseguir la participación de las familias e implicarlas más con la escuela, si fueran eficaces, deberían tener un impacto positivo en los estudiantes y aumentar la comprensión de las familias, su compromiso y su conexión con la escolarización de sus hijos”.*

Las investigaciones revelan que una gran parte del profesorado está abierto y receptivo a la participación de las familias y la comunidad en general (Epstein y Salinas 2004; Epstein y Sanders 2006; Price-Mitchell, 2009; Lobman, 2011; Wringley, Thomson y Lingard, 2011). Sin embargo, las prácticas de participación en los centros y, sobre todo, en actividades académicas no son frecuentes. Para que se den, hace falta su promoción por parte de gobiernos, legisladores, sindicatos, equipos directivos y, sobre todo, los centros educativos y sus comunidades (González y Jackson, 2013). Dado que en nuestro país no hay acuerdos al respecto, sólo algunos centros concienciados realizan prácticas de participación alternativas y permiten la colaboración de personas ajenas al profesorado en el aula.

Una de estas prácticas, en la que nos detendremos en este artículo, son los grupos interactivos. Los grupos interactivos constituyen una actuación educativa cada vez

más habitual en las escuelas españolas (en más de ciento noventa centros en la actualidad). Se trata de una forma de trabajo en el aula que está dando resultados muy positivos en todos los centros y niveles donde se está implementando en cuanto a convivencia e inclusión (Valls y Kyriakides, 2013). Consiste en organizar al alumnado en pequeños grupos heterogéneos (por sexo, cultura, edad, nivel de conocimientos, habilidades, etc.) para realizar actividades de aprendizaje con la ayuda de una persona voluntaria, que apoya y estimula el trabajo de cada pequeño grupo (Elboj y Niemelä, 2010). Por lo general, en cada aula se forman cuatro grupos y se asigna un voluntario o voluntaria a cada uno de ellos, que atiende una actividad planificada previamente por el maestro-tutor, de una duración de entre quince y veinte minutos. Los grupos van rotando por los distintos voluntarios de modo que al final de la sesión han podido llevar a cabo las cuatro actividades programadas y en un área relevante. Puede ser voluntaria cualquier persona que lo desee, incluyendo los propios familiares, siempre y cuando siga unos principios básicos dirigidos a favorecer el diálogo igualitario entre los estudiantes y a estimular relaciones de ayuda y solidaridad entre ellos, pues el objetivo es que todos realicen la tarea y la entiendan. En relación a las actividades pueden ser las habituales en las aulas, sin necesidad de realizar nuevas y sofisticadas programaciones alternativas: el tutor o tutora únicamente debe planificar cuatro, en lugar de una. Si se decidiese hacer en matemáticas en un primer ciclo de Primaria, por ejemplo, se puede plantear una actividad de cálculo, otra de problemas, otra de razonamiento matemático y otra de numeración, en coherencia con los temas matemáticos abordados en la semana en el aula.

Esta práctica ha demostrado ser una actuación educativa de éxito (Ministerio de Educación, 2011) que mejora los resultados, la motivación y la convivencia (Flecha y Soler, 2013), pero es posible que también sea susceptible de mejorar las dinámicas de participación de las escuelas, razón por la cual en este artículo nos preguntamos por las repercusiones de esta iniciativa en un centro educativo que es pionero en la comunidad autónoma de Cantabria en la implementación de esta práctica.

## **2. Método**

### **2.1. Contexto**

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo español con cinco años de experiencia en el desarrollo de grupos interactivos. Previamente a la implementación de ésta práctica la escuela únicamente contaba con una estrategia para favorecer la participación de la comunidad en la escuela más allá de las habituales (Consejo Escolar, Asociaciones de Familiares de Alumnado y Acción Tutorial): los Talleres de Educación Plástica en los que colaboraban familiares del alumnado, de tal modo que a algunas clases de Educación Plástica acudían madres a ayudar en el desarrollo de un taller, o bien lo proponían y luego lo desarrollaban. Pero este planteamiento, aunque interesante, no generaba un modelo de centro lo suficientemente abierto a la participación escolar de toda la comunidad educativa. Grupos interactivos es una práctica extendida en los centros que se han transformado en Comunidad de Aprendizaje (Flecha, 2009). Sin embargo, el centro que estudiamos sigue un proceso genuino, pues se ha dado un proceso de cambio en algunas de sus aulas, liderado por la dirección y el profesorado más comprometido, sin producirse

esta transformación. Es un centro público de dos líneas que cuenta con un alumnado diverso, situado en el casco antiguo de una pequeña y moderna ciudad dormitorio.

Este centro inició un proceso de colaboración con la Universidad pública de la región para implantar grupos interactivos en el curso 2010-2011 en dos aulas de Primaria. Al siguiente curso, el 2011-2012, las aulas implicadas pasaron a ser seis al incorporarse cuatro maestras más al proyecto. Al curso siguiente las aulas implicadas pasaron a ser ocho, las cuales perduran hasta el momento actual, aunque hubo movilidad de profesorado.

## **2.2. Diseño**

La investigación fue diseñada como un estudio de caso único. El estudio de caso es la forma de investigación propia de la metodología cualitativa que permite elegir contextos concretos relevantes para la exploración de fenómenos desde dentro; sobre todo, cuando parece que esa realidad está generando un cambio significativo con respecto al desarrollo escolar convencional. De hecho, el objetivo último de un estudio de casos es conocer en profundidad una unidad de interés para ofrecer ideas que contribuyan a mejorar el fenómeno investigado (Stake, 2005).

Nuestro objetivo es conocer pormenorizadamente un fenómeno relevante en su marco natural (la mejora de la participación de la comunidad educativa con la implementación de los grupos interactivos), en un espacio especialmente indicado para dicho tipo de exploración: un centro que al no haberse transformado en Comunidad de Aprendizaje permite valorar la mejora que provoca la implantación de grupos interactivos cuando esta medida se da aislada de otros procesos de cambio.

## **2.3. Recogida y análisis de datos**

Por lo que respecta a las técnicas de recogida de información, el trabajo sigue pautas de orden cualitativo: se ha realizado observación participante en el centro (mediante visitas regulares a lo largo de estos cinco años) y en las aulas (observando el funcionamiento de los grupos interactivos). También se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad con informantes clave representativos de los diferentes colectivos implicados en la escuela: dos miembros del equipo directivo, dos maestras, dos personas voluntarias (un padre y una madre), dos alumnos y dos estudiantes de prácticas de la facultad de educación. La intención de este estudio ha sido conocer cómo valoran el efecto de su participación en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas las personas implicadas.

Para triangular informaciones hemos realizado también un foro de debate con personas voluntarias, miembros del equipo directivo y profesores. Para garantizar la credibilidad de los datos recogidos se han triangulado y saturado todos los datos, en tiempos (cinco cursos), personas (familias, equipo directivo, profesorado, alumnado, alumnado de prácticas y voluntariado) y técnicas de recogida de información (observación, entrevistas y foro de debate).

Al tratarse de un estudio cualitativo se ha empleado el análisis de contenido de todo el material recogido, lo que ha permitido la categorización y la comprensión sistemática en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

### 3. Resultados

A lo largo de los últimos cinco años este centro ha vivido importantes cambios en materia de participación de la comunidad. Los mismos pueden organizarse en torno a tres grandes ejes: (1) más personas participando, (2) más satisfacción para la comunidad y (3) más opciones de participación. Asimismo, también es posible identificar algunas barreras y apuntar vías de solución para superarlas.

#### 3.1. Más personas participando

Un primer resultado es que cada vez hay más personas participando de la actividad del centro, ya que se ha producido un crecimiento permanente en el desarrollo de los grupos interactivos y, por tanto, un aumento notable del número de personas que participan en el centro.

*El primer año únicamente se empezó en el nivel de 6º con ocho personas voluntarias. Al año siguiente se extendió a todo el tercer ciclo, incluyendo también el 5º curso, contando con dieciséis personas de la comunidad y después ya se empezó en 1º y 2º. Ahora tenemos grupos interactivos en 1º, 2º, 5º y 6º y treinta y dos personas voluntarias. Directora.*

Este dato numérico hace pensar que el centro ha vivido un gran cambio a nivel de participación de la comunidad en comparación con los cursos anteriores a la realización de grupos interactivos. Si tenemos en cuenta la diversidad de las personas participantes a lo largo de estos cinco años, también observamos perfiles muy variados: hombres y mujeres, jóvenes, adultos y ancianos, con formación académica y sin ella. Por lo demás las personas han colaborado por periodos de tiempo también diferentes (entre unos meses y cinco años), generando un ambiente que las personas implicadas han juzgado de muy enriquecedor.

*Hay gente sin ninguna titulación que posee unos conocimientos muy valiosos o que, incluso sin tener conocimientos, tiene unos valores arraigados muy enriquecedores para la escuela. Padre voluntario.*

El primer curso en que se realizaron grupos interactivos se involucraron dos maestros jubilados, un matrimonio que escolarizaba a sus hijos en la escuela, ambos titulados superiores, dos personas que trabajaban en la escuela, una en el comedor y otra en actividades extraescolares, una estudiante de magisterio, madre de una niña del centro, y una titulada en magisterio que se encontraba preparando las oposiciones para dedicarse a la Educación Primaria. En el segundo y tercer curso entraron a participar otras personas de la comunidad también diferentes, incorporándose especialmente madres no académicas y estudiantes de la escuela de personas adultas. En el cuarto y quinto curso la diversidad de personas mencionadas se incrementó con la participación de alumnado de prácticas procedente de la Facultad de Educación de la región. Esto dibuja un mapa de una gran diversidad de personas comprometidas con la mejora escolar y la construcción de una escuela participativa.



### 3.2. Más satisfacción para toda la comunidad

A partir del trabajo en grupos interactivos se ha verificado la satisfacción de la comunidad educativa con esta práctica y con todo lo que tiene que ver con la escuela, al sentir que el centro está cada vez más abierto a la participación.

El equipo directivo de la escuela destaca que es gratificante abrir el centro a la comunidad y valora la diversidad de las personas que componen su voluntariado, puesto que ello facilita que se sientan más integradas en la escuela e incluso, en algunos casos, más útiles en la vida o más capaces para afrontar retos formativos.

*Me gusta que vengan los voluntarios y estaría bien contar con gente con un menor nivel académico, porque me daría más la sensación de que el centro es de todos. Ser voluntario hace que las familias participen de la vida de la escuela y les lleva también a sentirse valiosas y aportar lo que saben. Directora.*

*Es una forma de que las familias tengan interés en las cosas del colegio, en las cosas que se hacen y en mejorar ellas mismas también. Porque a veces te dicen “me voy a animar a hacer un curso” y eso es a raíz de estar aquí, por lo que también es una forma de que mejoren a nivel personal. Incluso hay una mamá que se ha animado a preparar unas oposiciones. Jefa de estudios*

Para el profesorado el trabajo con grupos interactivos genera cercanía con las familias, lo que incide positivamente la Acción Tutorial. Por otra parte, la dinámica de los grupos interactivos genera una alta motivación en el alumnado, lo que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello fue valorado hasta tal punto por una de las profesoras entrevistadas, que decidió cambiar a sus hijos de otro centro a éste.

*Otra ventaja de los grupos interactivos es la cercanía a las familias, que vean que las tienes en cuenta, que están aquí, que es una escuela abierta, lo cual también facilita mucho al alumnado. Mis hijos ya están matriculados aquí, les cambié de colegio. Profesora-tutora.*

*A ellos les molesta que no haya grupos interactivos. En algún período que se han interrumpido o se han acabado antes por no haber voluntarios o por cuestiones de organización sí que se quejan y lo echan de menos. Profesora-tutora.*

Para las familias participar en grupos interactivos es algo que les da mucha satisfacción personal, pero también la derivada de la alta valoración que hacen sus hijos de aquella actividad. Además las familias voluntarias consideran que participando en los grupos interactivos no solo entienden mejor a sus hijos, sino que también aprenden.

*Llevo ya cuatro años como voluntario y no pienso dejarlo porque me motiva. Y, además, me motiva que haya otros padres que lo hagan con mis hijos. Entonces, si es eso lo que quieres, tienes que hacerlo con los demás. Yo para enseñar no valgo, pero por mí trabajo estoy todo el día explicando cosas a la gente y me doy cuenta de que me cuesta mucho explicar la misma cosa de varias maneras. Con los críos aprendes bastantes cosas y entre ellas mejoras esto, lo cual me viene bien para mi trabajo. Padre voluntario.*

*Para mi hija es motivador que esté en los grupos interactivos. A la cría le encanta, además lo va diciendo: “Mi madre hace esto... mi madre hace lo otro”. Y la pequeña también. Y me pregunta: “¿el año que viene vas a estar conmigo?”. Madre voluntaria.*

Los estudiantes disfrutan y valoran el hecho de contar con el apoyo de las personas voluntarias. Consideran que su aporte a la clase es valioso para el aprendizaje, la inclusión y la convivencia.

*Los voluntarios consiguen que trabajemos bien en grupo y que resolvamos actividades difíciles sin pelearnos entre nosotros. Alumno.*

*Nos gustan mucho los grupos interactivos porque los voluntarios son muy majos y nos ayudan en todo. Alumna.*

También a las personas ajenas a la escuela que tan tenido la oportunidad de ver el trabajo en grupos interactivos les ha sorprendido gratamente a muchos niveles, entre ellos, el participativo.

*¡Es genial! Si yo fuese la madre de alguno de los niños me encantaría participar en una actividad que se lleva a cabo dentro del aula, que no tiene nada que ver con las actividades en las que están acostumbrados a participar (excursiones, fiestas del centro en el patio, charlas...). Alumna de prácticas.*

*Lo que más me ha asombrado es que los alumnos tenían mucho respeto a todos los voluntarios y trabajaban muy concentrados y muy bien. Vamos, que no se lo tomaban a broma y también que los voluntarios van a colaborar con quien les toque, porque a veces el que se beneficia de la ayuda del voluntario no es el hijo o el nieto o el sobrino. Alumno de prácticas.*

### 3.3. Más opciones de participación

Antes de poner en marcha los grupos interactivos la participación de la comunidad en la escuela se vehiculaba a través de los Talleres de Educación Plástica y de las instancias de participación habituales en los centros educativos, como el Consejo Escolar, la Asociación de Familiares de Alumnado y la Acción Tutorial. Las personas participantes consideran que estas instancias siempre han funcionado muy bien. Sin embargo, es a raíz del desarrollo de los grupos interactivos cuando se han ido generando dinámicas participativas más abiertas y distintas de las habituales.

*Aquí hay muchas personas que participan en cosas, por ejemplo en los grupos interactivos, en los Talleres de Plástica o en la Comisión de Familias. Muchas de las personas que se han metido en algo en el centro, luego han pasado a colaborar en otras comisiones o dinámicas, como si se engancharan. Profesora-tutora.*

Una de esas nuevas opciones de participación es la constitución de una Comisión de Familias para conocer los aspectos que funcionan adecuadamente en la escuela y



aquellos susceptibles de mejora, involucrando a toda la comunidad en la resolución de los conflictos del día a día.

*En la Comisión de Familias están las familias de los alumnos, desde los de dos años hasta los de sexto., Hay un representante de todas las aulas. Nos vemos una vez al trimestre más o menos. Ahí las familias plantean muchos temas. Se habla sobre el tema de libros, de exámenes, excursiones, comedor, conflictos puntuales que pueda haber en algún momento con profesores... cosas así. Directora.*

A partir del trabajo en grupos interactivos se han ido tomando decisiones que permiten que haya más opciones de participación, generando comisiones de trabajo para la mejora de aspectos concretos del colegio, como el comedor o el mantenimiento de las instalaciones.

*Tenemos una Comisión de Comedor, formada principalmente por familias. Se encargan de revisar los menús, de probar la comida... son pequeñas cosas pero que sirven para que las familias estén implicadas y formen parte de las decisiones. Es decir, que participan activamente. Además tenemos una Comisión de Mantenimiento y de Obras. Jefa de estudios.*

El resultado es un conjunto de familias comprometidas con la escuela, orgullosas del centro educativo de sus hijos y de su colaboración.

*Yo soy una persona comprometida con el colegio. Estoy en el consejo escolar, estoy ayudando en todo lo que puedo y esto es muy interesante. [...] Seguiré haciéndolo. Mientras pueda, seguiré haciéndolo. Esto será lo último que nos tengamos que quitar. Si no tenemos dos horas a la semana para ayudar al colegio, estamos mal. [...] Cuando se creó la Comisión de Familias estaba con grupos interactivos, estaba en el Consejo Escolar y estaba también en la Comisión de Comedor. Hay que dejar que entre a participar todo el mundo. Padre voluntario. Este año me he metido en el AMPA, estoy con los grupos interactivos, estoy en el Taller de Plástica también. El año pasado estuve en la Comisión de Familias y hoy hay reunión y me toca ir porque la chica del AMPA no puede venir y tengo que sustituirla. Estoy todo el día en el colegio. Ahora te ven los niños y te los cruzas por la calle y dicen "anda, ésta está conmigo en clase". Madre voluntaria.*

### **3.4. Barreras y su superación**

Las principales barreras a la participación de la comunidad que ha sido posible identificar en el centro son dos: una es la falta de cohesión del profesorado, que impide que se puedan realizar grupos interactivos en el segundo ciclo, dado que este profesorado se opone a su desarrollo.

*Cuando se empieza algo de innovación no puedes plantearlo como: "esto es ordeno y mando" porque no va a salir bien. Es una cuestión que se tiene que hacer*

*con el claustro de profesores unido, pero cuando no es así, es una tarea de tiempo y de persistencia. A veces los procesos son muy lentos.* Directora.

El profesorado considera que la principal barrera para el desarrollo de grupos interactivos es la falta de voluntariado. De hecho, en los momentos iniciales de un proyecto de participación como el analizado, el esfuerzo para conseguir e incrementar la participación de la comunidad puede ser notable.

*Esa es una gran desventaja y yo creo que la única. Ha habido momentos muy difíciles, en los que los profesores hemos renunciado a todas las horas de libre disposición para sacarlo a flote.* Profesora-tutora.

La clave para que el profesorado y las personas de la comunidad se decidan a participar guarda relación con la información. Para algunos maestros es impensable introducir en el aula a personas de la comunidad. Asimismo, para algunas personas de la comunidad no está claro qué función cumple la persona voluntaria.

*No hay que tener miedo. Y hay mucho padre y mucha madre en paro, pero piensan que si vienen a hacer una ficha de matemáticas y no saben los contenidos van a quedar en ridículo con los niños. Hay que potenciar que las familias no piensen que vienen aquí a enseñar, que sepan que vienen solamente a conseguir que seis críos en una mesa no se peguen, no se insulten y que intenten hacer los ejercicios bien y entre todos.* Padre voluntario.

#### **4. Conclusiones**

Nuestra investigación pone de manifiesto cómo, en el caso concreto estudiado, la participación real y efectiva de la comunidad, y más concretamente de los familiares, en la actividad del centro educativo enriquece su funcionamiento, el aprendizaje del alumnado y el clima del propio centro educativo. Ello es así especialmente cuando esta participación se da en las actividades de apoyo al aprendizaje del alumnado a través de los grupos interactivos. Estos resultados parecen coherentes con las investigaciones nacionales e internacionales sobre la colaboración centro-comunidad (Apple y Beane, 1997; Epstein y Salinas 2004; Epstein y Sanders 2006; Brooks, 2009; Price-Mitchell, 2009; Feito, 2011; Lobman, 2011; Kyle, 2012; Durand, 2013; Wringley, Thomson y Lingard, 2011; González y Jackson, 2013; Hazel y Allen, 2013; Bennett-Conroy, 2013). Asimismo, los resultados de este estudio también inciden en la relevancia de la innovación educativa por parte de los centros para proponer y desarrollar alternativas participativas que complementen los cauces legales formalmente establecidos: Consejo Escolar, Asociaciones de Familiares de Alumnado y Acción Tutorial (Anderson y Minke, 2007; Álvarez y Verdeja, 2013).

Por lo que respecta a la propuesta concreta examinada, favorecer la participación de la comunidad educativa en los centros educativos a través del trabajo mediante grupos interactivos en el aula, se puede concluir lo siguiente:

En primer lugar, éstos permiten la participación de la comunidad en los centros y abren vías para ello, logrando una implicación relevante del entorno en el desarrollo del currículum al permitir que más personas accedan a las aulas y colaboren en sus actividades académicas, que es uno de los retos actuales en la participación comunitaria (González y Jackson, 2013).

En segundo, lugar, observando la evolución del centro objeto de estudio es posible constatar que cuantas más aulas desarrollan grupos interactivos más personas voluntarias se ofrecen a participar en la escuela y más se diversifican sus perfiles. Ello supone para el centro un cambio sustantivo en materia participativa en un periodo de tiempo que se puede juzgar de breve: aunque la experiencia analizada lleva cinco años de aplicación de los grupos interactivos, es a partir del tercero cuando más se ha incrementado y diversificado el grupo de personas voluntarias.

En tercer lugar, analizando los discursos de los diferentes agentes implicados en el trabajo en los grupos interactivos se observa mucha satisfacción por parte del equipo directivo, el voluntariado, el profesorado, el alumnado y los estudiantes de prácticas. Éstos argumentan de muchas maneras su satisfacción, pero en todos los casos inciden en una idea básica: esta práctica es positiva a muchos niveles para todas las personas (aprendizaje, motivación, convivencia, etc.), y también a nivel participativo.

En cuarto lugar, abrir el centro a la participación de la comunidad a través del trabajo en grupos interactivos permite y facilita a la escuela generar nuevas prácticas participativas innovadoras (en este caso, una Comisión de Familias, una Comisión de Comedor y una Comisión de Mantenimiento e Instalaciones), continuar con otras ya existentes (en este caso, Talleres de Educación Plástica) y continuar con las establecidas desde el marco legal (Consejo Escolar, Asociaciones de Familiares de Alumnado y Acción Tutorial) sin que surjan conflictos entre las mismas. Ello contribuye a superar los importantes desencuentros que tan a menudo se dan entre los profesionales y la comunidad, puestos de relieve por la investigación disponible (Hodge y Runswick-Cole, 2008, Schoorman, Zainuddin y Sena, 2011; Trumbull y Rtohstein-Fisch, 2011).

En quinto lugar, el trabajo mediante grupos interactivos puede ser abordado como una medida para favorecer la participación de la comunidad en la escuela, como es el caso del centro examinado. Sin embargo ello no es incompatible con otras medidas identificadas como exitosas por la investigación internacional, como las llevadas a cabo en los más de ciento noventa centros del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”: la formación de familiares, la participación de la comunidad escolar en procesos de toma de decisión importantes, la participación del entorno en el desarrollo del currículo y la evaluación e implicación dentro de espacios de aprendizaje, incluyendo las aulas (Mello, 2009; Martínez y Niemelä, 2010). De hecho, cabe suponer que si se ponen en marcha más medidas, los resultados en términos de participación también sean mejores, pero esto debe ser investigado en futuros estudios.

En último lugar es posible destacar que, cómo en todo proceso innovador en materia de participación, aparecen resistencias que entorpecen el proceso. En el caso examinado se trata de los temores mostrados por parte de algunos profesores que se resisten a la colaboración con el entorno y los de algunas familias que no se atreven a involucrarse en el desarrollo de los grupos interactivos. La clave para superar dichas resistencias está en contar con una información adecuada y veraz con respecto al significado y alcance de la colaboración entre el centro y la comunidad.

Señalemos finalmente que una limitación de este trabajo es su carácter de estudio de casos a partir de un caso único. Ello impide la generalización de sus resultados sin que se tomen determinadas precauciones. Tratándose de una unidad pequeña de observación, solo el detalle del análisis que se ofrece puede facilitar una comprensión mayor del fenómeno estudiado: los grupos interactivos en el contexto de una escuela volcada en la mejora educativa. La aplicación más amplia de los resultados de este estudio requiere, además de su comprensión, contrastar en otros contextos lo que aquí se ha descrito. De este modo podríamos aspirar en el futuro, como sería nuestro deseo, a ampliar el foco de la investigación para poder realizar varios estudios multi-caso. Asimismo, también sería deseable analizar este fenómeno con metodologías cuantitativas, empleando cuestionarios con voluntariado, profesorado y alumnado. Sin olvidar la necesidad de mejora, algo imprescindible en toda innovación educativa, y el requerimiento de investigaciones que amplíen y profundicen nuestros conocimientos, los resultados de este estudio nos permiten sostener que los grupos interactivos constituyen una práctica educativa que mejora la participación de la comunidad en la escuela y estrecha sus vínculos, a la par que genera mejoras formativas, de convivencia y motivacionales, incluso cuando no se aplican en un entorno consolidado como Comunidad de Aprendizaje, lo que viene a demostrar su valor como práctica educativa.

## 5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Verdeja, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: dos estudios de caso. *Intangible capital*, 9(3), 883-902.
- Anderson, C. J. K. y Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parent's Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bennett-Conroy, W. (2013). Engaging Parents of Eighth Grade Students in Parent-Teacher Bidirectional Communication. *School Community Journal*, 22, 87-110.
- Brooks, S. M. (2009). A Case Study of School-Community Alliances that Rebuilt a Community. *School Community Journal*, 19, 59-80.
- Buarque, M. B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 20, 48, 285-298.
- Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123-136.
- Durand, T. M., (2013). Continuity and Variability in the Parental Involvement and Advocacy Beliefs of Lation Families of Young Children: Finding the Potential for a Collective Voice. *School Community Journal*, 23, 49-79.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15, 177-189.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81-120.
- Epstein, J. L. y Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.

- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Flecha, A., García, C., Gómez, J. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21, 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21, 157-169.
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- García, R., Mircea, T. y Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de psicodidáctica*, 15, 177-189.
- González, J.F. (2004). La participación social en los centros de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Asturias. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Tesis doctoral.
- González, R. y Jackson, C. (2013). Engaging with parents: the relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School effectiveness and School Improvement*, 24, 3, 316-335.
- Hazel, C. E., & Allen, W. B. (2013). Creating inclusive communities through pedagogy at three elementary schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. 24 (3), 336-356.
- Hodge, N. y Runswick-Cole, K. (2008). Problematising parent-professional partnerships in education. *Disability and Society*, 23(6), 637-647.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an exploratory model. *Educational Review*, 63, 37-52.
- Kratochwill, T.R., McDonald, L., Levin, J.R., Scalia, P.A. y Coover, G. (2009). Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups of children at risk. *Journal of School Psychology*, 47, 245-265.
- Kyle, D. W. (2012). Families' Goals, School Involvement, and Childrens' Academic Achievement: A Follow-up Study Thirteen Years Later. *The School Community Journal*, 21, 9-24.
- Lobman, C. (2011). Democracy and development: the role of outside-of-school experiences in preparing young people to be active citizens. *Democracy & Education*, 19, 5.
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56, 69-77.
- McBride, B., Schoppe-Sullivan, S. y Ho, M. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181.
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Palomares, J. y Collado, D. (2011). Estudio cualitativo del impacto de los Consejos Escolares en relación con las demandas formativas de sus miembros en las zonas rurales de Australia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 106-117.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19, 2, 9-26.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.

- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38.
- Schoorman, D., Zainuddin, H. y Sena, S. R. (2011). The Politics of a Child Study Team. Advocating for Immigrant Families. *Multicultural Education*, Summer, 2011, 32-38.
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Trumbull, E. y Rothstein-Fisch, C. (2011). The Intersection of Culture and Achievement Motivation. *The School Community Journal*, 21(2), 25-53.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43, 17-33.
- Wringley, T.; Thomson, P. y Lingard, R. (2011). *Changing schools: alternative ways to make a world of difference*. London: Routledge.