

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Maria Carme Boqué Torremorell  
Universitat Ramon Llull  
MariaCarmeBT@blanquerna.url.edu

Laura García Raga  
Universitat de València  
laura.garcia@uv.es

### Resumen

Es una realidad comprobada que la convivencia se ha convertido en un tema de máxima prioridad para las sociedades actuales y que los centros docentes pueden y deben cumplir un papel primordial en su aprendizaje. Para ello resulta preciso atender a la participación real de todos los agentes educativos, entre otras respuestas educativas necesarias, si bien la realidad suele mostrarnos una escasa implicación de las familias en los proyectos de la institución educativa.

Con nuestro trabajo pretendemos crear un momento de reflexión sobre la necesaria participación de las familias en los centros educativos, así como ofrecer resultados de un cuestionario sobre la participación de las familias y su implicación en la mejora de la convivencia contestado por padres y madres de alumnado. Sin duda, para poder vivir la democracia tiene que garantizarse la participación de todos los sectores que componen la comunidad educativa, así como crear un clima de colaboración y diálogo que contribuya a la mejora de la convivencia de la institución escolar.

**Palabras clave:** participación; convivencia; familia; colaboración

## FAMILY INVOLVEMENT IN THE IMPROVEMENT OF LIVING TOGETHER IN SCHOOLS

### Abstract

It's a proven fact that living together has become a high priority topic for today's societies, and that schools can and should play a major role in this matter. Consequently, schools must address the real participation of all educational stakeholders, in addition to other educational responses required, but the reality often shows little family involvement in school projects.

With our paper we aim to create a moment of reflection on the need to engage families in schools, supported by data from a questionnaire on family participation and their involvement in improving the living together that has been answered by parents of students. Without a shade of doubt, to make democracy alive its necessary to ensure the participation of all the sectors that build the educational community, as well as the foundation of a climate of collaboration and dialogue that contributes to the improvement of the living together inside the school.

**Key words:** participation; living together; families; collaboration

## 1. Introducción

La familia es una institución social que responde a la satisfacción de necesidades diversas: subsistencia, afecto, sexualidad, procreación, cuidado, socialización, identidad personal, estatus, economía, estabilidad, educación, etc. Sin embargo, a la hora de afrontar tales necesidades, la variedad de modelos familiares y de estilos educativos familiares (Darling y Steinberg, 1993; Elzo *et al.*, 2009; Martin *et al.*, 2000) nos sitúa ante un amplio abanico de realidades y dinámicas socioeducativas. Tal pluralidad influye en gran manera en una de las funciones primordiales que comparten escuela y familia: la formación de niños y jóvenes para su inserción en lo que hemos dado en llamar sociedades-red o de la información y la comunicación (Castells, 1997; Castells *et al.*, 2007), complejas (Morin, 1995), líquidas e inciertas (Bauman, 2002, 2007), hipermodernas o del vacío (Lipovetsky, 2008), de consumo (Baudrillard, 2009), globales (Sassen, 1991; Stiglitz, 2002) y del riesgo (Beck, 1998), por poner sobre la mesa algunos de los calificativos en uso. Sea cual fuere la acepción adoptada a la hora de comprender y explicar nuestro entorno, se aprecia que los escenarios educativos se han ampliado y que el influjo de las pantallas erosiona a los agentes de socialización clásicos que, hasta ahora, tenían un papel más significativo. Además, muchas de las necesidades que tradicionalmente se resolvían en el seno del núcleo familiar, poco a poco han ido derivando en instituciones y servicios externos que realizan estas funciones con mayor eficacia. A pesar de ello, Sánchez de Horcajo (1991, 417) mantiene que “si la familia constituye un patrimonio originario de la humanidad social, habrá que deducir la extraordinaria resistencia de la familia en los avatares de la historia. Esta afirmación nos induce a desconfiar de las teorías que predicen un inminente ocaso de la familia”.

Así pues, una vez comprobada la pervivencia de la familia y siendo la educación uno de sus cometidos fundamentales, la necesidad de mutua colaboración con la escuela queda fuera de todo cuestionamiento (Epstein, 1995). No hay duda alguna sobre el hecho fehaciente de que la educación es una tarea compartida, por lo que se suele hablar de corresponsabilidad, e incluso de complicidad, entre los distintos agentes educativos, familia y escuela a la cabeza de los demás. Otra cosa muy distinta es que las constantes transformaciones en el seno de la institución familiar (Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001) faciliten tal requerimiento: la consabida falta conciliación laboral, la inestabilidad en la configuración familiar, los cambios demográficos, el desconcierto sobre el rol parental, destacan entre los factores explicativos del actual distanciamiento educativo.

En lo tocante al ámbito específico de la convivencia, la función de la familia resulta capital, puesto

que es a través de interacciones informales, íntimas y directas cómo el entono familiar imprime una conducta social a los hijos. Berger y Luckmann (1988) ponen de relieve, además, que los niños no escogen a sus “otros significativos” (Mead, 1991), por lo que automáticamente se identifican con ellos sin la más mínima posibilidad de elección. Queda claro pues, que no sólo importa lo que se transmite, sino el modo en cómo se realiza la transferencia. Quizás por ello, durante largo tiempo en la historia de la educación se ha considerado que le corresponde a la familia, casi en exclusiva, educar en lo tocante a la convivencia, a los sentimientos, a la gestión de los conflictos o a los valores. Sin embargo, en la actualidad, la brecha social entre el sistema de interacción familiar y el de la sociedad global, a la que ya hemos aludido, limita incluso el tiempo de convivencia en el hogar, con lo que las oportunidades educativas también se reducen. De manera que la familia ya no ejerce de garante de una buena integración social en la escuela, del cumplimiento de las normas de disciplina, de la predisposición positiva hacia el estudio, del respeto a las personas, enseres y espacios escolares y, en ocasiones, ni tan siquiera es capaz de mantener un clima de convivencia positivo en el hogar llegándose a situaciones extremas, como el síndrome del Emperador (Garrido, 2005) o lo que se conoce bajo la denominación de jóvenes “ni-ni” por su poca inclinación al estudio y al trabajo.

En el seno de las sociedades democráticas se han detectado, además, dos cuestiones preocupantes: la pervivencia entre adolescentes y jóvenes de conductas inadaptadas y antisociales, por un lado, y un déficit de participación cívica, por el otro. En relación a la primera de estas preocupaciones, cabe destacar que a pesar de la alarma general que originan los fenómenos de vandalismo, consumo de sustancias nocivas, enfrentamientos entre bandas juveniles, acoso escolar, violencia de género, xenofobia, etc., diferentes estudios (Generalitat de Catalunya, 2001, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2009) indican que, en el territorio español, las manifestaciones violentas no parecen ir en aumento en la población escolarizada, si bien cualquier conducta negativa deviene motivo de atención e intervención. En cuanto al déficit de participación democrática (Blondiaux, 1999; Rosanvallon, 2008), el Consejo de Europa, ya en 1997, ponía de manifiesto su profunda inquietud y promovía el desarrollo de un conjunto de medidas que culminaron con la declaración del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” (Eurydice, 2005), hecho que supuso un claro impulso a las actuales políticas educativas encaminadas a construir una ciudadanía activa y democrática en los diferentes países.

No son pocas, pues, las razones para comprender que la mejora de la convivencia no debe dejarse en tierra de nadie, sino que entre las esferas escolar, familiar y social tienen que desarrollarse

fuertes vínculos de cooperación. En trabajos precedentes hemos apostado por el liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa a la hora de velar por la seguridad y la salud relacional y social del entorno escolar (Boqué, 2005, 2008), y lo hemos hecho desde una concepción vinculada a la creación de capital social que toma como núcleo impulsor la escuela. Por ello, hemos puesto reiteradamente el acento en la “constitución de una verdadera comunidad educativa con un frente común contrario al uso de la violencia, la implicación en la acción educativa en los conflictos que se producen en centro, el aprendizaje de actitudes y aptitudes útiles en el trato con los propios hijos e hijas y, por supuesto, la posibilidad de ejercer de puente entre los problemas que se plantean entre las familias y el propio centro” (Boqué, 2010, Noviembre).

## 2. La participación de las familias

La implicación de las familias en la educación que sus hijos e hijas reciben en la escuela puede entenderse bien como apoyo a las tareas escolares (deberes, estudio, asistencia, entrevistas con los maestros, etc.), bien como participación en las instancias representativas del centro (AMPA, Consejo escolar, escuela de padres, fiestas, actividades extraescolares, etc.) o bien como parte del capital social de la comunidad a la que pertenece la escuela (Torres Sánchez, 2004). En un estudio que hemos realizado acerca de la participación en los centros de educación secundaria obligatoria, sobre una muestra de 1.386 familias de la demarcación de Barcelona, el 96% declaró que no percibía el instituto como un referente en la vida de la comunidad, sino tan solo como un centro educativo donde se desarrollan los procesos de aprendizaje (Pañellas, Alguacil y Boqué, 2010), dato que nos remite a una concepción todavía muy centrada en las tareas escolares. Otras investigaciones señalan el decrecimiento en la participación de la familia a medida que aumentan los años de escolaridad, de modo que se constata una diferencia sensible a la hora de contar con padres y madres en la etapa infantil, en la primaria o en la secundaria (INCE, 1997; Sarramona, 2002; Ordóñez Sierra, 2002; Garreta, 2008).

Ahora bien, para poder vivir la democracia tiene que garantizarse la posibilidad de participación de todos los sectores que componen la comunidad educativa y la escuela ha de emplear estrategias que posibiliten un verdadero aprendizaje de la ciudadanía democrática, así como crear un clima de colaboración y diálogo que contribuya a la mejora de la convivencia escolar (García Raga, 2010). Que las familias participen en la dinámica organizativa del centro implica un reconocimiento de su responsabilidad, consiguiéndose, al mismo tiempo, un mayor grado de identificación de éstas con el centro escolar. No obstante, no parecen suficientes las medidas adoptadas para fomentar la

implicación de las familias y, en numerosas situaciones, se sienten al margen de las decisiones del profesorado y de los centros docentes a los que asisten sus hijas/os.

A la hora de promover e incrementar la participación de padres y madres, el centro puede limitarse a la creación y apertura de espacios de encuentro e interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad. Sin embargo, en muchos casos, se hará necesario prever las necesidades formativas de las familias, o lo que es lo mismo, el desarrollo de aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones que van a hacer posible y efectivo su compromiso cívico. Esto último, como indica Bolívar (2006), exige la creación de altos niveles de confianza recíproca, la existencia de consenso acerca de un conjunto de normas compartidas y la generación de ámbitos y estructuras coordinadas de trabajo cooperativo en equipo. En la siguiente figura (*figura 1*) mostramos los elementos comunes a la participación de los diferentes sectores en la comunidad educativa, que luego nos han de servir para detectar e interpretar las percepciones de las familias sobre su rol en la mejora de la convivencia, sus debilidades y necesidades y los espacios en los cuales se involucran.

*Figura 1. Elementos para la participación en la comunidad educativa* (Fuente: Adaptado de Báez Padrón, 2010)

Un elemento que empuja fuertemente hacia el aumento de la participación de los distintos agentes socioeducativos en la escuela es la actual tendencia hacia la autonomía de centros. Un centro autónomo tiene que construir redes relacionales de apoyo mutuo con la comunidad circundante para poder llevar a cabo la tarea educativa con plenitud y acierto. Además, una mayor conciencia cívica hace cada vez más viable un viraje democrático y democratizador en todas las esferas de la sociedad:

“Ahora sí es posible este cambio porque en los últimos años se ha producido una rápida ‘maduración’ de las capacidades necesarias para que los súbditos se conviertan en ciudadanos del mundo y adquieran una conciencia global y, por tanto, la posibilidad de comparación, base ética fundamental; el incremento de mujeres en el escenario público y en los procesos de toma de decisión; y, por fin, la posibilidad de participación no presencial, a través de las modernas tecnologías de comunicación (Internet, SMS...)” (Mayor Zaragoza, 2009).

Opinamos, pues, que el impulso de la participación “it also requires a deep and critical reflection on the functions and tasks to be taken on by every agent, bearing in mind that education is built on the basis of recognising every person’s specific responsibilities... Nevertheless, there is a general

positive predisposition towards a closer relationship between family and school, although the time and specific actions to solve this gap situation have not been met yet” (Pañellas, Alguacil y Boqué, 2010, 302).

A partir de la ya clásica tipología de Hart (1993), Trilla y Novella (2001) plantean una escala de participación de cuatro niveles: participación simple, que conlleva la implicación en el proceso en tanto que espectador que toma parte en actividades propuestas y dirigidas por otros; participación consultiva, donde se escucha a los sujetos y se les anima a opinar facilitándoles los canales y espacios necesarios; participación proyectiva, en la cual el sujeto siente como suyo el proyecto llegándose a convertir en agente; y metaparticipación, modelo en el cual los sujetos reclaman el derecho a tomar parte en las decisiones y generan nuevos espacios y mecanismos de participación y que, dicho sea de paso, es el que adoptamos en nuestros planteamientos.

Partiendo de estas consideraciones, los objetivos concretos de nuestro estudio son:

- Conocer la percepción de las familias sobre su participación en los centros educativos.
- Identificar espacios de participación de las familias en los centros educativos.
- Detectar necesidades de las familias para participar en los centros educativos.
- Descubrir el significado que las familias otorgan al concepto de convivencia escolar.
- Analizar las opiniones de las familias en relación con su papel en la convivencia escolar.

### **3. Metodología**

La investigación, de clara orientación hermenéutica, busca describir y comprender las percepciones de familias sobre su participación en los centros educativos, así como su concepción sobre la convivencia escolar y la vinculación de la misma con su implicación. Se considera que los sujetos son interlocutores válidos que interpretan su contexto, lideran su praxis educativa y manifiestan una determinada manera de comprender el mundo, con lo que los datos empíricos que nos proporcionan nos acercan, sin lugar a dudas, a la realidad.

La muestra objeto de la investigación está constituida por 89 madres y padres, siendo el 18% hombres y el 82% mujeres, procedentes de 31 localidades diferentes de la geografía aragonesa y de la Comunidad Valenciana: el 33,7% pertenecen a localidades de Aragón y el 66,3% a localidades de la Comunidad Valenciana. En cuanto a la edad los participantes del estudio, cabe decir que se encuentra entre los 41 y 46 años, siendo el mínimo de 35 y el máximo de 56. Por otra parte, el 73% de las madres y padres tienen hijos o hijas que asisten a centros públicos y el 16% señalan centros concertados o privados. Respecto al número de hijos e hijas, se detecta que la muestra tiene entre 1

y 4, predominando las familias que afirman tener 2 hijos o hijas (un 67,4%) y siendo una minoría las de 4 (1,1%). Sus edades varían entre uno y treinta y un años, si bien una mayoría de los hijos y las hijas tienen edades comprendidas entre 5 y 14 años (un 67,74% de la totalidad). De esta manera, el estudio abarca a familias cuyos hijos e hijas son alumnos y alumnas de diferentes etapas educativas, siendo más frecuentes aquellas que afirman tener hijos e hijas que cursan desde tercero de la Educación Infantil hasta segundo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, todas las personas que configuran la muestra asistieron durante el año 2011 a cursos de formación impulsados por la Confederación Estatal de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA) y sus respectivas federaciones autonómicas y provinciales (FAPAR Aragón, FAPA Valencia, FAPA Castellón), que se ofrecen a familias con hijos e hijas que son alumnos y alumnas de diferentes etapas educativas y cuyas temáticas se encuentran vinculadas con la convivencia escolar y gestión de conflictos. Ello supone que se trata de un grupo interesado y sensibilizado en el tema de la participación fundamentalmente porque gran parte de las personas que lo conforman pertenecen a las asociaciones de madres y padres de los centros escolares que asisten sus hijos e hijas (AMPAS).

Para obtener los datos hemos utilizado un cuestionario de elaboración propia, validado por expertos procedentes de la Universitat de València y la Universitat Ramon Llull y conformado por 31 ítems, de los cuales tres son abiertos y 29 de naturaleza cerrada con la posibilidad de escoger entre cuatro opciones: 1 (nada de acuerdo), 2 (un poco de acuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Por otra parte, los ítems se agrupan en 6 dimensiones, que titulamos de la siguiente manera:

- A. En mi centro
- B. A la hora de participar
- C. Espacios de participación
- D. Necesidades de las familias
- E. Entiendo por convivencia positiva en el centro
- F. El papel de la familia en relación con la buena convivencia en el centro es

El procedimiento que se siguió fue pasar el cuestionario a los asistentes de tres de los cursos formación impulsados por CEAPA ya mencionados y celebrados concretamente en tres localidades: Zaragoza, Valencia y Castellón.

Finalmente, cabe resaltar que para analizar la información obtenida se ha utilizado el programa estadístico SPSS 17.0, realizándose análisis de frecuencias y descriptivos, además de estudiar si se han dado diferencias significativas respecto a la opinión de los participantes en función del género.



Ahora bien, quiere dejarse constancia de que se trata de una investigación que estudia un grupo de variables con posibilidades de estudios posteriores atendiendo a otros criterios de análisis e intereses del equipo de investigación.

#### 4. Resultados

Ya centrándonos en el cuestionario y en los ítems de respuesta cerrada, resaltaremos algunos de los datos más significativos de cada una de las dimensiones, para posteriormente aportar algunas interpretaciones y conclusiones.

En cuanto a la primera dimensión (*“En mi centro”*), se detecta que más de dos terceras partes (69,7%) están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las familias, en general, “sólo se preocupan de lo que afecta a su hijo/a” (ítem 1). Esta tendencia se manifiesta igualmente al responder al ítem 2 “si las familias que participan en cuestiones que afectan a toda la comunidad educativa son siempre las mismas”, ya que un 83,2% de padres y madres señalan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con tal afirmación. Por otra parte, parece una realidad bastante generalizada (un 83,3% así lo considera) que “las madres se implican con la escuela más que los padres” (ítem 3), si bien en relación con esta afirmación se detectan diferencias significativas al 95% ( $p \leq 0,05$ ) entre la opinión de madres y padres, ya que las madres demuestran estar más de acuerdo ( $=3,34$ ) que los padres en esta cuestión ( $=2,88$ ). Finalmente, llama la atención que cerca de la mitad de las familias (43,8%) considera que “el equipo directivo y el profesorado prefiere que las familias no participen demasiado en el funcionamiento de los centros” (ítem 4).

Deteniéndonos en los resultados de la segunda de las dimensiones (*“A la hora de participar”*), se observa que más de la mitad de las familias (64%) considera que “el AMPA está formada por una minoría de familias del centro” (ítem 5) y más de dos terceras partes (74,1%) señala que “cuando se han de proponer miembros para el Consejo Escolar es difícil encontrar candidatos” (ítem 6). Por otra parte, más de la mitad de las familias (60,7%) responden “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que tan sólo “se cuenta con ellas a la hora de organizar actividades extraescolares” (ítem 7). A pesar de este sentimiento de malestar, cerca de la mitad (40,4%) manifiestan que “no disponen de tiempo para colaborar con la escuela” (ítem 8).

En una tercera dimensión (*“Espacios de participación que existen en mi centro”*), pasamos a estudiar los espacios de participación existentes en los centros a los que asisten sus hijos e hijas y los reflejamos en el siguiente gráfico (*figura 2*). Como puede observarse, la Escuela de Padres es el espacio de participación más habitual en los centros educativos, ya que así lo considera un 56,2% de

las familias (ítem 12), seguido de los grupos de trabajo o comisiones promovidas por el AMPA (ítem 10), si bien estos espacios tan sólo existen para un 37% de las familias. Por otro lado, en relación con estos últimos espacios de participación, cabe resaltar que se han detectado diferencias significativas al considerar la opinión de madres y padres ( $p \leq 0,05$ ) puesto que los hombres manifiestan tener mayor conocimiento de estos espacios ( $= 2,63$ ) que las mujeres ( $= 2,04$ ). Por otra parte, tanto las juntas de padres y madres delegados de curso o clases y los grupos de trabajo o comisiones mixtas formadas por diferentes miembros de la comunidad educativa no parecen ser los espacios más habituales de participación de las familias, ya que el primer de los espacios es sólo señalado por un 21,9% de las familias (ítem 9) y es únicamente el 24,7% de las familias quienes señalan los grupos de trabajo o comisiones mixtas (ítem 11).

*Figura 2. Espacios de participación que existen en los centros de las familias objeto de estudio*

(Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios)

Una cuarta dimensión está vinculada con las necesidades de las familias (“*Necesidades de las familias*”), lo cual nos permite seguir profundizando en la temática. Mostramos en la siguiente tabla (*tabla 1*) las necesidades que ofrecíamos a las familias como opciones posibles y destacamos los porcentajes de respuesta de “muy de acuerdo” y “de acuerdo” que contestaron las familias objeto de nuestro estudio. Como se detecta, la mayor necesidad se relaciona con disponer espacios de intercambio y reflexión educativa como grupos de apoyo, talleres... (ítem 15), ya que casi la totalidad de las familias (94,4%) señala estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la misma. No obstante, llama la atención que tan sólo el 24,4% de las familias detecta como necesario intervenir

en el centro activamente, opinando y participando en la toma de decisiones que afectan a la comunidad educativa (ítem 18).

NECESIDADES DE LAS FAMILIAS	PORCENTAJE DE FAMILIAS QUE ESTÁN MUY DE ACUERDO	PORCENTAJE DE FAMILIAS QUE ESTÁN DE ACUERDO
Es suficiente con que las familias reciban información del centro para así poder apoyar la labor docente	19,1%	5,6%
Es conveniente disponer de espacios de intercambio y reflexión educativa, como grupos de apoyo, talleres, etc.	24,7%	69,7%
Se advierte interés por formarse sobre temas educativos	29,2%	12,2%
Padres y madres desean que los hijos estén atendidos en el centro el máximo de tiempo posible	39,3%	31,5%
Padres y madres desean intervenir activamente en el centro, opinando y participando en la toma de decisiones que afectan a la comunidad educativa	20,2%	4,2%

Tabla 1. *Necesidades de las familias objeto de estudio* (Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios)

Descritas estas dimensiones estrechamente vinculadas con la temática de la participación, pasamos a detenernos en las dos últimas relacionadas más directamente con la convivencia.

Respecto a la quinta dimensión (“*Entiendo por convivencia positiva en el centro*”), nos interesaba conocer las percepciones que tienen las familias sobre el significado de convivencia positiva, ya que se trata de un concepto que puede ser entendido desde perspectivas más estáticas, relacionadas con la “calma” o el “control”, hasta interpretaciones más dinámicas vinculadas con la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y gestión pacífica de conflictos.

Como puede observarse en la *figura 3*, casi la totalidad de las familias (98,90%) escogen la opción “de acuerdo” o “muy de acuerdo” respecto a que “identifican la convivencia positiva con la solución de los problemas mediando el diálogo y acuerdos” (ítem 21), así como “con las relaciones respetuosas y cordiales” (ítem 23). Ahora bien, respecto al ítem 23, cabe destacar que se observan diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre lo que opinan madres y padres, ya que las mujeres manifiestan mayor grado de acuerdo (= 3,85) que los hombres (= 3,63) en que la convivencia significa que las relaciones sean respetuosas y cordiales.

También una gran mayoría (87,60%) de participantes, entiende la “convivencia como la ausencia de

violencia entre las personas del centro” (ítem 22) y “la creación de relaciones de buena amistad entre todas y todos” (ítem 24) (84,30%). Por otro lado, un poco más de la mitad de las familias (56,20%) identifica “la convivencia positiva con la ausencia de conflictos” (ítem 19), y cerca de la mitad (47,20%) con la “aplicación de normas de disciplina cuando surjan conflictos” (ítem 20).

### **Entiendo por convivencia positiva en el centro:**

*Figura 3. Significado de la convivencia positiva según las familias objeto de estudio*

(Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios)

Finalmente, nuestra intención fue conocer “el papel de la familia en relación con la buena convivencia en el centro” (sexta dimensión). Se trataba de estudiar si entendían que su contribución consistía en educar a sus hijos o hijas en el ámbito privado o más bien en su implicación en el centro educativo. Obtenidos los datos y tal y como se observa en el diagrama de barras (*figura 4*), se puede afirmar que las familias entienden que su papel prioritario para la buena convivencia escolar consiste en “educar a los hijos e hijas para que sean respetuosos con los demás” (ítem 25). Esto se comprueba al detectar que la totalidad de las familias objeto del estudio señalan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta cuestión, seguida de otras opciones, tales como “acudir al centro para hablar con el tutor/a sobre los problemas de disciplina” en las que estas mismas familias señalan “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” (86,5%) (ítem 27) y “formar parte de una comisión promotora de la buena convivencia” (85,40%) (ítem 28). No obstante, existen dos opciones no tan destacadas, ya que un 79,8% de las familias considera que el papel de las familias en relación con la convivencia escolar consiste en “educar a los hijos e hijas para que obedezcan las instrucciones de los docentes” (ítem 27) y un 68,6% de las mismas en “ser mediador o mediadora formando parte del equipo de mediación” (ítem 29).

*Figura 4. Papel de las familias objeto de estudio en la convivencia escolar*

(Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios)

## 5. Conclusiones

Como destacábamos en nuestra introducción, al hablar de participación de las familias en la escuela estamos ante un amplio abanico de realidades, lo cual ha quedado corroborado en nuestro estudio. No obstante, existen algunos aspectos bastante generalizados sobre los que quisiéramos reflexionar brevemente.

En primer lugar, se ha detectado que las familias, en su gran mayoría, se muestran preocupadas por cuestiones particulares vinculadas con sus hijos o hijas y no tanto con el centro en general, con lo que no perciben como necesario participar activamente en las decisiones que afectan a toda la comunidad educativa, en las que, según indican, siempre participan las mismas familias (déficit motivacional). Al respecto, cabe destacar, además, que cerca de la mitad de las familias opinan que el equipo directivo y el profesorado prefieren que no participen en el funcionamiento de centro, si bien todos sabemos que resulta evidente que la tarea educativa de los docentes requiere un apoyo de las familias y trabajo conjunto (déficit organizativo). Vemos necesario, por tanto, incrementar la toma de decisiones conjuntas para facilitar la implicación de las familiar y lograr un mejor funcionamiento de los centros docentes.

Por otra parte, la mayoría de familias destacan la necesidad de formarse en temas educativos, así como disponer de espacios de intercambio y reflexión (déficit formativo). En relación con las necesidades formativas, identificamos que más de la mitad de las familias sí disponen de escuelas de padres en los centros educativos a los que asisten sus hijos o hijas, pero son escasos otros espacios de participación como los grupos de trabajo o comisiones mixtas (formadas por diferentes

miembros de la comunidad educativa) y todavía más ausentes son las juntas de padres y madres delegados de curso o clase. Seguramente, estos dos espacios les permitirían cubrir las necesidades que señalan, ya que resulta importante la formación que puedan recibir a través de distintos canales, pero también son necesarios aquellos ámbitos en los que los padres y madres pueden expresar sus diversas preocupaciones, así como intercambiar sus experiencias.

En cuanto a la concepción que las familias objeto de estudio manifiestan sobre el significado de la convivencia escolar, se observa que tienden mayoritariamente a entenderla como un concepto dinámico, vinculado con la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y gestión pacífica de conflictos. No obstante, ello no impide que más de la mitad de las familias la identifiquen con la ausencia de conflictos y ausencia de la violencia, una visión mucho más estática de la misma.

Ahondando todavía más en la temática de la convivencia, se observa que todas las familias consideran que su rol en la convivencia escolar debe ser educar a los hijos e hijas para que sean respetuosos con los demás y una gran mayoría opina que deben educar a los hijos e hijas para que obedezcan las instrucciones de los docentes. Como puede deducirse, las familias sienten que sus funciones prioritarias se desempeñan en el ámbito privado con sus hijos o hijas, cuestiones particulares como ya destacábamos previamente; no obstante, consideramos que sus funciones deberían extenderse más allá de estos límites si pretendemos construir convivencia. Ello explica que una mayoría de las familias expresen su dificultad para proponer miembros para el Consejo Escolar por no existir candidatos. Aún así, cabe decir que más de la mitad de las familias entienden que para promover la convivencia sus funciones van más allá del ámbito personal y las familias deben formar parte de una comisión promotora de convivencia o ser mediador o mediadora formando parte del equipo de mediación.

Por otra parte, parece ser que, en general, no se han detectado diferencias significativas respecto a la opinión que muestran los participantes según el género a excepción de tres ítems (3, 10 y 23). Únicamente se ha observado que las madres son más conscientes de su participación e implicación en los centros, así como que manifiestan un mayor grado de acuerdo en que la convivencia implica relaciones ser respetuosas y cordiales, mientras que los padres parecen conocer mejor algunos de los espacios de participación en los centros escolares, como los grupos de trabajo o comisiones promovidas por el AMPA. De todos modos, nuestra intención en siguientes investigaciones –como ya destacábamos– se dirigirá a considerar otras variables, como la localidad o tipo de centro, para detectar si existen o no diferencias significativas en función de las mismas y seguir profundizando

en la temàtica. Por otro lado, resulta conveniente estudiar los ítems de respuesta abierta y ampliar la investigación a otras familias, todo lo cual nos permitirá constatar las conclusiones señaladas o contrastar la información obtenida.

## 6. Referencias

- Báez Padrón, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 347-362.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos y sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1988). *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boqué, M. C. (2005). Pares i mares com a mediadors de conflictes. *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 47, 10-11.
- Boqué, M. C. (2008, Noviembre). *Gestión de la formación y la innovación para la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos*. Ponencia presentada en el I Congreso nacional sobre convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos, Málaga, España.
- Boqué, M. C. (2010, Noviembre). *La participación de las familias en la mejora de la convivencia en la escuela: la mediación*. Ponencia presentada en el XIII Congresso Internazionale Dire e Fare Biennialina - Salone nazionale dell'infanzia. Association Internazionale de Formation et de Recherche en Education Familiare (AIFREF-2010). Firenze, Italia.
- Blondiaux, L. et al. (1999). *La démocratie locale: représentation, participation et espace public*. Paris: Le Seuil.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3 vols.). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., & Roca, M. (2007). *La transició a la societat en xarxa*. Barcelona: Ariel.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological*

*Bulletin*, 113 (3), 487-496.

- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Extraído el 19 Marzo, 2011 de <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Elzo Imaz, J. (Coord.), Laespada Martínez, M. T., & Martínez Pampliega, A. (2009). *Models educatius familiars a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Extraído el 17 Octubre, 2010 de <http://www.csi-csif.es/ense/modules/debatedigital/003509.pdf>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- EURYDICE. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Brusel·les: Eurydice.
- García Raga, L. (2010, Noviembre). *La participación de las familias como respuesta pedagógica paramejorar la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el XIII Congresso Internazionale Dire e Fare Biennialina - Salone nazionale dell'infanzia. Association Internazionale de Formation et de Recherche en Education Familiare (AIFREF-2010). Firenze, Italia.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de Madres y Padres de alumnos en España*. Extraído 16 Febrero, 2011 de <http://www.ceapa.es/files/documentos/File00079.pdf>
- Garrido Genovés, V. (2005). *Los hijos tiranos. El síndrome del Emperador*. Barcelona: Ariel.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions institucionals i participació i Departament d'Educació. *Juventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000-2001*. Extraído el 15 Enero, 2010 de [www.gencat.cat/interior/docs/int\\_js.preambul.htm](http://www.gencat.cat/interior/docs/int_js.preambul.htm)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions institucionals i participació i Departament d'Educació. *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006. Informe ampliat. Problemes de convivència dintre i fora de l'escola*. Extraído el 5, Febrero, de [www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm](http://www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm)
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Editorial Nueva Gente.
- INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación). (1997). *Diagnóstico del sistema educativo. La*



*Escuela Secundaria Obligatoria.* Extraído el 26 Enero, 2011 de  
<http://www.ince.mec.es/elem/index.htm>

- Lipovetsky, G. (2008). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, E. *et al.* (2000). La difícil transición del respeto a la confianza. En AA.VV., *Familias de clase obrera y escuela* (pp.271-34). San Sebastián: Iralka.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). Ahora sí, otro mundo es posible. *El País*, 27/07/09, Tribuna.
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55, 165-186.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados.* (2009). Extraído el 20 Diciembre, 2010 de  
[http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf)
- Ordoñez Sierra, R. (2002). *Responsabilidades educativas que se atribuyen a la familia y la escuela en el ámbito educativo*. Extraído el 10 Enero, 2011 de  
<http://www.classerisera.it/workshop06/articoli7/spa-articoli.doc>
- Pañellas, M., Alguacil, M. y Boqué, M. C. (2010). Family involvement as a priority element in high school. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 5 (3/4), 301-314.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Rosanwallon, P. (2008). *La légitimité démocratique*. Paris: Le Seuil.
- Sánchez de Horcajo, J. J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación*. Madrid: Libertarias.
- Sarramona, J. (Director) (2002). *Recerca sobre la participació dels pares al sistema educatiu*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, Generalitat de Catalunya.
- Sassen, S. (1991). *La ciudad global*. Buenos Aires: Kaz.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Torres Sánchez, M. (2004). *El capital social en asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización*. Granada: Universidad de Granada.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.