



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La participación en los centros de educación secundaria obligatoria de Castilla-La Mancha: situación actual y retos para la formación docente.

Rut Barranco Barroso

Universidad de Castilla-La Mancha, España

rut.barranco@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1888-433X>

Sonia Morales Calvo

Universidad de Castilla-La Mancha, España

sonia.morales@uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-4679>

Rosa María Marí Ytarte

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Rosa.Mari@uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1132-628X>

Recibido: 15 de junio de 2022 / Aceptado: 10 de noviembre de 2022

Resumen

La participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en la Educación Secundaria Obligatoria es un proceso complejo, pero sin duda, un factor de calidad educativa. En este artículo presentamos una investigación descriptiva, de corte cuantitativo, no experimental, mediante el método de encuesta, dirigido al profesorado, alumnado y familias que nos permite conocer la situación de la participación educativa en los institutos de la comunidad de Castilla-La Mancha. La selección de la muestra de los centros ha sido de carácter aleatorio y determinada por cada uno de los estratos combinados de hábitat poblacional y provincia. La muestra estuvo formada por 1620 participantes, distribuidos entre profesores, alumnos y familias. Se completa el análisis cuantitativo con 25 entrevistas en profundidad dirigidos a la comunidad educativa que participan en la investigación. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la falta de tiempo y la incompatibilidad horario, junto al bajo dominio o experiencia para generar procesos de participación, unido a una falta de cultura participativa e inclusiva en el conjunto de las sociedad, constituyen factores que dificultan la

participación en los institutos de Educación Secundaria de nuestra región, destacando el papel decisivo que desempeñan los docentes a la hora de favorecer la participación al resto de la comunidad educativa.

Palabras clave: Participación; formación docente; democracia; comunidad educativa

[en] Participation in compulsory secondary education centers in Castilla-La Mancha: current situation and challenges for teacher training

Abstract

The participation of the different agents of the educational community in Compulsory Secondary Education is a complex process, but without a doubt, a factor of educational quality. In this article we present descriptive research, quantitative, non-experimental, using the survey method, aimed at teachers, students and families that allows us to know the situation of educational participation in the institutes of the community of Castilla-La Mancha. The selection of the sample of the centers has been random and determined by each of the combined strata of population habitat and province. The sample consisted of 1620 participants, distributed among teachers, students, and families. The quantitative analysis is completed with 25 in-depth interviews aimed at the educational community participating in the research. The results of this study show that the lack of time and time incompatibility, together with the low domain or experience to generate participation processes, together with a lack of participatory and inclusive culture in society as a whole, are factors that hinder participation in secondary schools in our region, highlighting the decisive role played by teachers in promoting participation by the rest of the educational community.

Keywords: Stake; teacher training; democracy; educative community

Sumario: 1. Introducción y estado de la cuestión. 2. Metodología. 3.- Análisis de resultados. 3.1. Las concepciones de la participación. 3.2. El fomento de la participación. 3.2.1. Difusión de los contenidos básicos para la participación en los centros. 3.2.2. Estímulos para la participación. 3.2.3. Nivel de implementación de las herramientas participativas. 3.2.4. El trabajo participativo en el aula. 3.3. La implicación de la participación. 3.4. Frenos de la participación. 4. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción y estado de la cuestión

Uno de los retos de la escuela del siglo XXI, tal y como indica la Ley de Educación actual (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020) es educar para la ciudadanía mundial. Esta idea de ciudadanía, contemplada desde una perspectiva integradora (García Pérez y De Alba, 2007) supone incorporar una serie de dimensiones teóricas en los modelos educativos (y los aprendizajes que emanan de ellos) basados en el pensamiento crítico, la complejidad del mundo que habitamos y el desarrollo de capacidades para la acción social, así como unas formas de hacer en los centros (y en las aulas) que superen los límites tradicionales de la enseñanza (Morin, 1999, 2003, 2007). La ciudadanía, como eje vertebrador de las prácticas educativas, implica a su vez, integrar formas abiertas de participación en la vida cotidiana de los centros educativos. Tal y como señalan autores como Garcés-Cobos, Montaluisa-Varas y Salas-Jaramillo (2018), la participación como aprendizaje de la ciudadanía, supone, no tanto unos contenidos que aprender(se), como una experiencia de reflexión y praxis en el día a día de los centros educativos para toda la comunidad: estudiantes, docentes, educadores y personal, así como a las familias y al contexto social inmediato.

En este sentido, ciudadanía y participación, configuran el marco conceptual desde el que desarrollar los principios democráticos en las instituciones escolares (Segovia, 2004). Para ello, es necesario ofrecer una cultura participativa desde la que sustentar los vínculos sociales de la comunidad a partir de esos principios, proyectados en el día a día de la vida de la institución (Gimeno, 2001). Diversos

estudios (Bemak y Cornely, 2002; Henderson y Mapp, 2002; Kim, 2009; Cruz, Siles y Vreecer, 2011) han resaltado la importancia de la participación educativa en tanto que vínculo con el conocimiento y la convivencia, parámetros que tienen efectos también en la reducción de las desigualdades, la igualdad de oportunidades y la mejora académica del alumnado. En la misma perspectiva, Ochoa (2019) señala que una de las barreras para el aprendizaje y la inclusión es la falta de implicación y participación de los estudiantes en los contextos escolares, dado que es a través de la experiencia de pertenencia a la comunidad educativa (y a través de procesos participativos consolidados) cuando se pueden generar y crear las condiciones necesarias para que un estudiante pueda sentirse implicado y comprometido, tanto con su propio trabajo académico como con la creación de vínculos y relaciones sociales estables. Solo desde este “formar parte”, nos dirá el autor, es posible favorecer la inclusión educativa y el aprecio de la diversidad. Cuando hablamos de equidad educativa resulta ineludible abordar a su vez la cuestión del “clima escolar”, un clima escolar que permita, no sólo el aprendizaje de contenidos, sino también el de aquellas actitudes y valores en los que se sustenta una sociedad democrática.

En su momento, Dewey (2004) ya indicó que la democracia no es únicamente un sistema de gobierno, sino una forma de entender la convivencia y las relaciones sociales; es decir, una forma de estar y hacer juntos, a través de modelos de acción comunitaria en las que la ciudadanía pueda tener voz e implicarse. Desde entonces y hasta la actualidad, son muchos los autores que desde la Pedagogía han señalado que para que dichos modelos puedan desarrollarse en las sociedades, la educación ha de fomentar la participación a través de una praxis que es necesario aprender y vivir desde la infancia en los contextos escolares y comunitarios. (Hart, 1992; Euridyce, 2012, Feito, 2010; Caride, 2014). La inclusión y la equidad educativa serían “la piedra angular de esta educación transformadora” (UNESCO, 2015, p.7), en la que la participación constituiría uno de sus ejes vertebradores más importantes.

La escuela debe proporcionar experiencias formativas que favorezcan formas de convivencia de la que todos puedan sentirse partícipes, desde el reconocimiento y la acogida de todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa. La integración a lo común de la educación, tanto en su dimensión académica como social, requiere de una acogida previa desde la valoración y afirmación de cada sujeto particular en todo lo que tiene para aportar al conjunto de la comunidad. Es a ese reconocimiento, a ese “dar un lugar” a lo que denominamos participación. Desde esta perspectiva, la base de las prácticas educativas, en todos sus niveles y espacios, se articularía desde prácticas plurales en las que las diferencias no se asuman como déficit- y dónde la participación del conjunto la comunidad educativa esté presente en todos los ámbitos de la vida escolar. Barranco y Marí (2021) plantean que la participación constituye un reto para las instituciones educativas en las sociedades democráticas, ya que solo puede construirse desde la articulación de lo común con las individualidades que la forman. Dado que el modelo participativo apuesta por la cooperación, el trabajo colectivo y la reciprocidad, como la mejor herramienta educativa para el reconocimiento y el éxito individual, tanto en los aspectos puramente académicos como en los sociales, la participación es siempre un proyecto abierto y su aprendizaje un proceso reflexivo y dinámico en constante elaboración.

Por todo ello, la participación en la educación, tal y como señalan Rivas y Ugarte (2014), demanda una escuela flexible. Pero entender la flexibilidad en el entorno escolar, no solamente nos remite a los cambios organizativos y/o estructurales, sino que alude a un cambio de lo que denominamos “cultura escolar”. Esta, como señaló en su momento Bower (1966) puede ser entendida como el código informal que establece “como hacemos las cosas aquí”. Dicha cultura, está compuesta por normas, tradiciones no escritas y expectativas que traspasan y permean todo aquello que acontece en la institución escolar, de qué se habla, qué se prioriza, etc... (Deal y Peterson, 2009). De ahí, la importancia de impulsar desde el liderazgo docente una cultura escolar flexible y participativa, ya que, a través de este liderazgo ejercido en el centro educativo, quizás no se impacta directamente en los resultados académicos del alumnado, pero sí de forma indirecta a través de la influencia que en el

alumnado tiene la organización y la cultura escolar (Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Louis, Dretzke, Wahlstrom, 2010).

Como señala Brito (2000), dentro del contexto educativo la participación es uno de los conceptos más empleados. Sin embargo, la participación acaba por convertirse en un concepto que, aunque profusamente invocado, remite a contenidos y apreciaciones muy variadas, con una alta carga de ambigüedad y sin traducciones claras en las prácticas académicas y organizativas de los centros educativos. De ahí, que en la investigación que presentamos, dediquemos un primer apartado a establecer un marco desde el que abordar las percepciones que tienen sobre la participación los diferentes miembros de la comunidad educativa. Posteriormente nos adentramos en el estudio de los mecanismos para el fomento de la participación de los centros educativos y en el análisis de la implicación de la comunidad educativa en la misma. Por último, analizamos aquellos obstáculos que la comunidad educativa manifiesta tener a la hora de participar y que nos ayuden a arrojar luz en la mejora de la participación en los institutos y escuelas.

2. Metodología

En la investigación que presentamos, hemos empleado un método cuantitativo de corte no experimental, tipo encuesta, de carácter descriptivo y exploratorio dirigido al profesorado, alumnado y familias vinculadas a los cursos de 1º y 4º de la ESO en los centros públicos de Castilla-La Mancha que se completa con 25 entrevistas en profundidad dirigidas a la comunidad educativa de los centros participantes profundizando sobre aspectos claves dirigidos a la participación educativa.

El instrumento de recogida de información fue un cuestionario tipo Likert, configurado por 95 ítems y cinco dimensiones dirigidas a: clima de comunicación, fomento de la participación, alineamiento personal con la participación y formación y satisfacción.

La selección efectiva de la muestra de centros se llevó a cabo mediante procedimiento sistemático con una semilla de aleatorización determinada para cada uno de los estratos combinados del hábitat poblacional y la provincia (tabla1).

El trabajo de campo fue realizado entre los meses de mayo a junio de 2021.

Tabla 1

Distribución de la Muestra Participante en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Unidades de análisis	Universo	MUESTRA TEÓRICA		MUESTRA VÁLIDA	
		Muestra	Error	Muestra	Error
Alumnado	89.219	597	4%	769	3,52%
Profesorado	3.015	185	7%	247	5,98%
Familias	75.609	265	6%	582	4,05%
Total	N= 167.843	n= 1.047	e=3,02	n= 1.620	e= 2,42%
Centros	214	37		60	

Nota. Error asociado al colectivo para un intervalo de confianza del 95%

Fuente: Elaboración propia

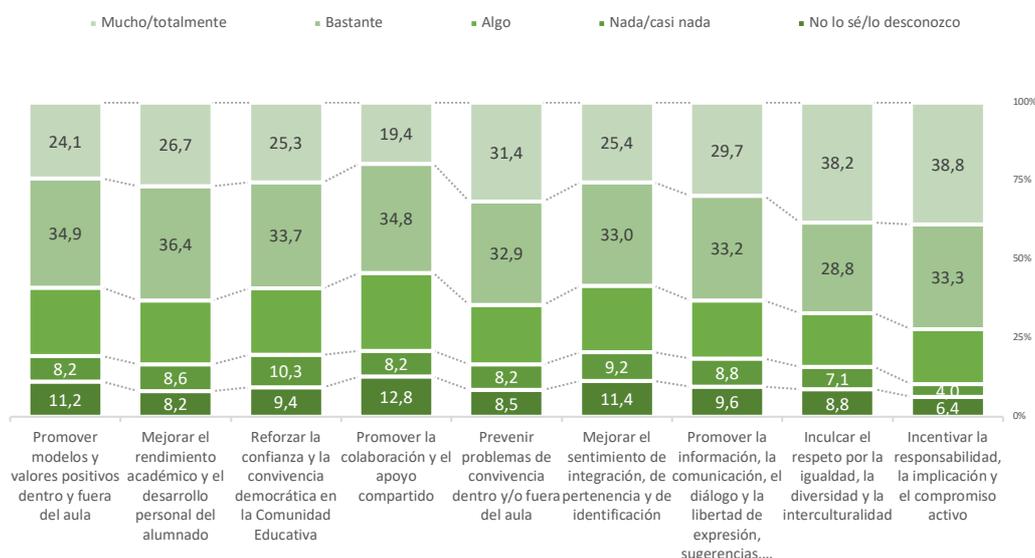
3. Análisis de resultados

3.1. Las concepciones de la participación

Según los datos extraídos de la encuesta realizada, para la comunidad educativa castellanomanchega de educación secundaria obligatoria la participación educativa se considera en primer lugar como un vehículo fundamental para promover la reponsabilidad, la implicación y el compromiso activo de los agentes asociados a la vida de los centros. Tay y como podemos ver en la siguiente figura.

Figura 1

Grado de coincidencia de las conceptualizaciones de participación en los centros educativos

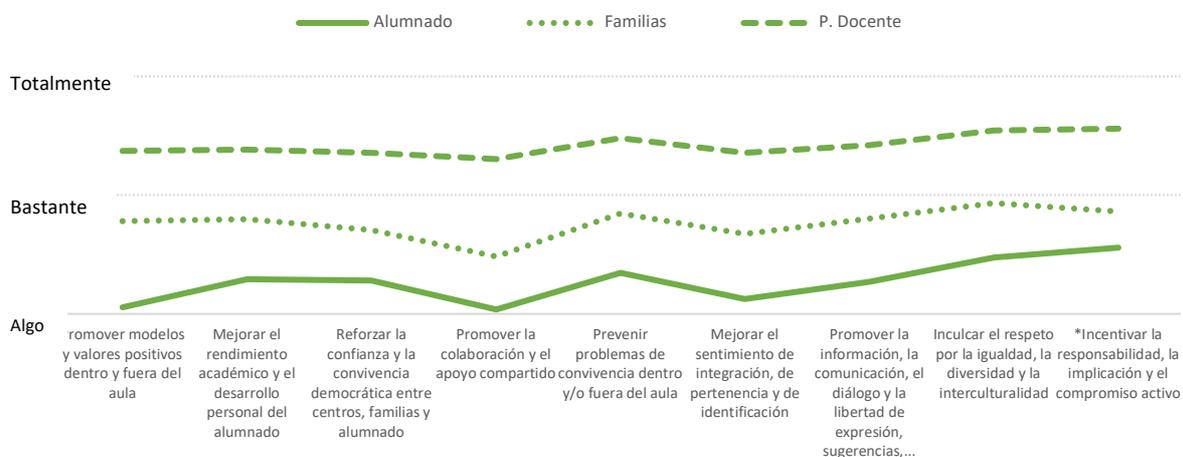


Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos, se ha observado que la manera de interpretar la participación educativa adquiere también importantes matizaciones en función del colectivo hacia el que se dirija la mirada. En este sentido, el convencimiento sobre la utilidad y conveniencia de implementar actuaciones orientadas a mejorar la convivencia e inclusión educativas estratifica perfectamente a cada uno de los colectivos de estudio, poniendo de relieve la diferencia de valoración del profesorado frente a las familias y al alumnado. Siendo el profesorado el colectivo que más grado de utilidad confiere a la participación educativa, seguido de las familias. Sin embargo, el alumnado se descuelga y se muestra mucho menos convencido de los beneficios de la participación. Tal y como podemos ver en el gráfico que mostramos a continuación.

Figura 2

Identificación del Concepto de Participación Educativa en ESO según el Colectivo (escala 1 a 5)



Fuente: Elaboración propia

3.2. El fomento de la participación

3.2.1. Difusión de los contenidos básicos para la participación en los centros

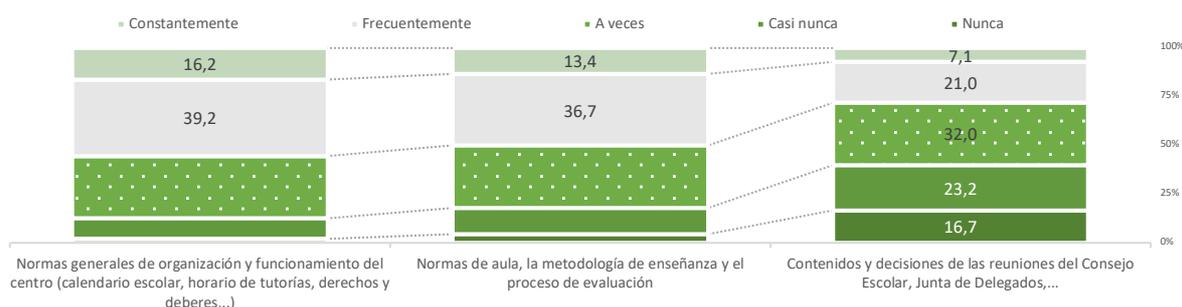
La información básica acerca de la participación que habitualmente difunden los centros de secundaria obligatoria al conjunto de colectivos de la comunidad educativa suele estar relacionada con las normas básicas de organización y funcionamiento -tanto a nivel de centro como de aula- y con los aspectos metodológicos asociados a las prácticas docentes y académicas. La frecuencia y constancia en la difusión resulta óptima en términos generales para la mitad de la muestra, lo que de partida deja fuera a un amplio contingente de población del estudio.

Otro de los aspectos que cabe destacar, teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, es el gran desconocimiento existente en cuanto los contenidos y decisiones que emanan de los órganos participativos habilitados en los centros. Mostrándose, especialmente relevante, aquellas decisiones tomadas en el seno de los Consejos Escolares.

- 4 de cada 10 personas de la muestra manifiestan no tener noticias, nunca o casi nunca, del contenido y resoluciones abordados en tales órganos.
- Apenas 3 de cada 10 miembros de la comunidad educativa califica de frecuente o constante la información que reciben en relación con la gobernanza de los centros.

Figura 3

Frecuencia de información de los centros educativos sobre contenidos básicos de participación



Fuente: Elaboración propia

Estos desajustes de información son muy generalizados, aunque no son transversales para el conjunto de la comunidad educativa, cuestión que pone de relieve el importante gap entre los principales colectivos y la posición más cualificada de dos grandes subgrupos:

- Por un lado, el personal docente en relación con el alumnado y de manera destacada con sus familias. Dentro de ello, los equipos directivos manejan el mayor contingente de información, acompañados del profesorado tutor.
- Por otro, los/as integrantes de los Consejos Escolares frente al resto de colectivos y subgrupos, lo que sugiere la baja efectividad en la transmisión de información desde los/as representantes que los integran hacia sus representados/as.

En el lado opuesto, otros grupos denuncian su menor accesibilidad a la información básica para la participación en el centro:

- El nivel de información que llega a las familias es inferior en lo relativo a las normas o metodologías de trabajo en las aulas, siendo claramente insuficiente respecto a los contenidos y resoluciones del Consejo Escolar. Tampoco el hecho de pertenecer al AMPA parece representar una mejora en esta desinformación.
- Para el alumnado el desconocimiento sobre lo acordado y debatido en las estructuras de participación del centro constituye el aspecto más deficitario. La discreta relevancia que el alumnado representante ostenta dentro de la gobernanza de los centros se ratifica por el hecho de que el nivel de información que manejan los delegados/as y miembros de las Juntas de Delegados no difiere ni es más amplia si la comparamos con la obtenida con la del resto de sus compañeros/as.

El análisis factorial y las correlaciones realizadas, ratifican como la información de los centros, dentro de su contexto de escasez y/o discontinuidad, tiende a centrarse en las normas generales de organización y funcionamiento o en las metodologías docentes, circunscribiendo los contenidos y resoluciones que emanan de los Consejos Escolares a un ámbito mucho más reducido y dominado por el personal docente e integrantes de estos órganos de gobernanza y participación, tal y como reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 2

Nivel de Accesibilidad a la Información Básica para la Participación en los Centros

	Normas generales de organización y funcionamiento	Normas de aula, la metodología de enseñanza y evaluación	Contenidos y decisiones del Consejo Escolar, Junta de Delegados
Normas generales de organización y funcionamiento	1	,655**	,545**
Normas de aula, la metodología de enseñanza y evaluación	,655**	1	,573**
Contenidos y decisiones del Consejo Escolar, Junta de Delegados	,545**	,573**	1

Análisis factorial de la difusión de contenidos por los centros

	Componente 1	Componente 2
Normas generales de organización y funcionamiento del centro (calendario escolar, horario de tutorías, derechos y deberes,)	0,889	
Normas de aula, la metodología de enseñanza y el proceso de evaluación	0,826	
Contenidos y decisiones de las reuniones del Consejo Escolar, Junta de Delegados,		0,946

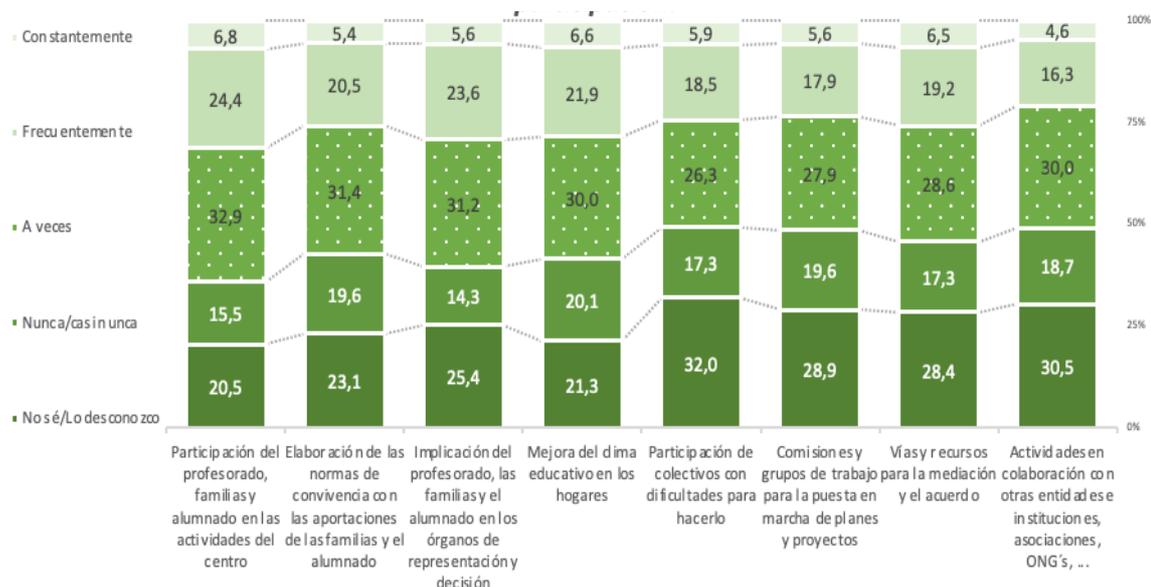
Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. 3 iteraciones. KMO: 0,841; % var. Explicada: 70,1

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Estímulos para la participación

El impulso que los centros educativos están dedicando para promover la participación educativa y social del conjunto de la comunidad educativa carece aún de la suficiente constancia.

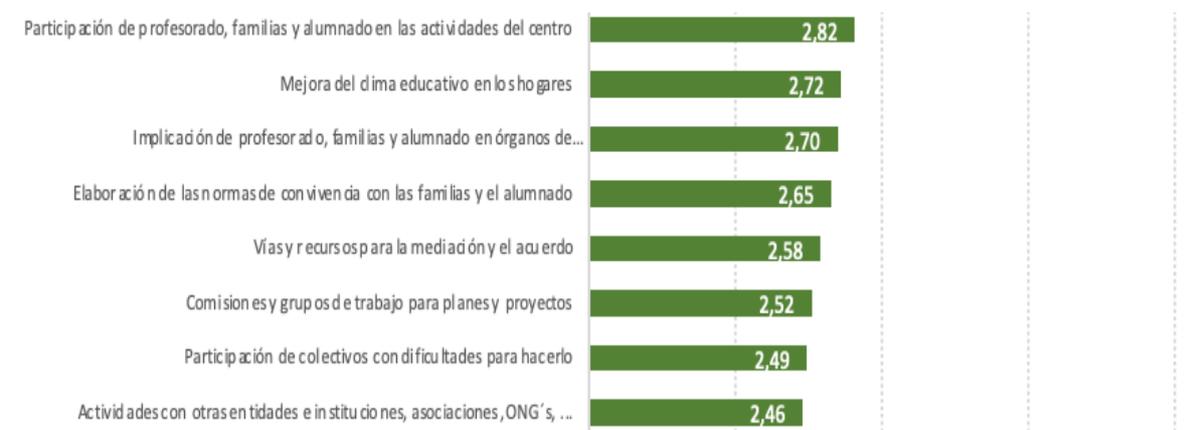
Figura 4
Aspecto de Mejora Educativa Promovido por el Centro



Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la figura 4, un 26,26 % de la comunidad educativa desconoce totalmente las actividades que se impulsan en el ámbito educativo para la mejora de la convivencia; un contingente que puede alcanzar a casi la mitad de la comunidad educativa (44,20%) si se incluyen quienes consideran que casi nunca se promueven acciones en esta línea.

Figura 5
Frecuencia con la que los Centros Educativos Promueven la Mejora Educativa y la Participación



Fuente: Elaboración propia

A la hora de identificar las grandes áreas sobre las que los centros promueven dinámicas participativas entre su comunidad educativa de referencia se observan tres dimensiones:

1. La más habitual, que focaliza las actuaciones para implicar al conjunto de la comunidad educativa en las actividades de los centros, pero también a la hora de elaborar las normas de convivencia y confeccionar los órganos de representación y decisión.
2. Un segundo bloque, más escaso aún, que concreta ámbitos de trabajo y vías específicas para llevarlos a cabo.
3. Por último, el contacto con otras entidades e instituciones del entorno constituye el aspecto más deficitario del conjunto, poniendo de relieve la mayor necesidad de apertura de los centros.

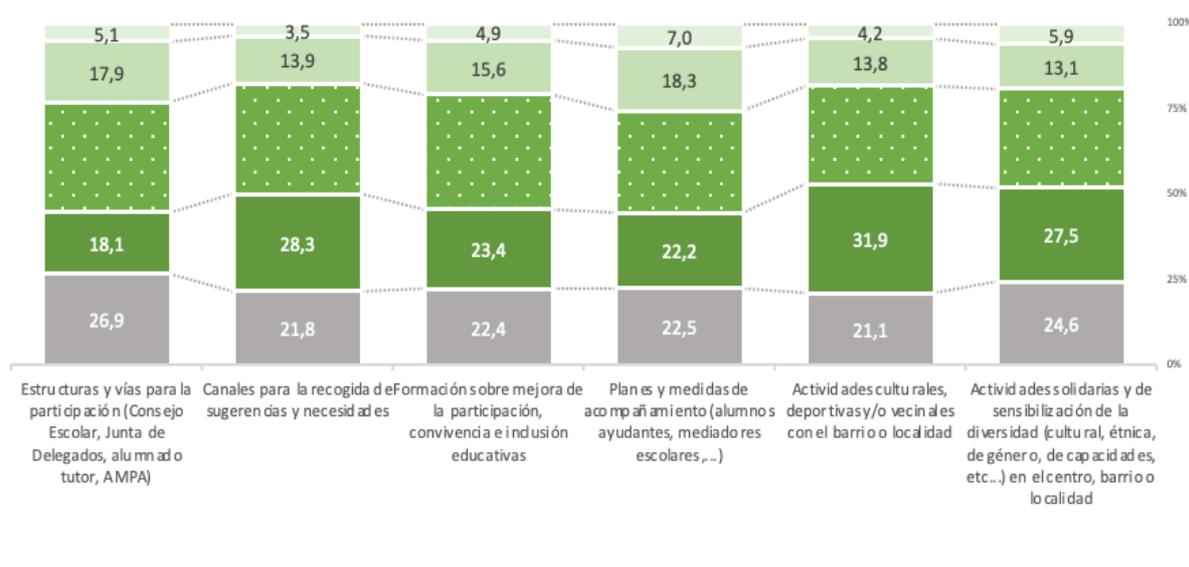
El hecho de pertenecer a uno u otro colectivo de la comunidad educativa modula notablemente la percepción sobre la constancia que se atribuye a los centros para promover políticas y dinámicas participativas.

3.2.3. Nivel de implementación de las herramientas participativas

La puesta en marcha de actuaciones concretas para hacer realidad las políticas participativas e inclusivas en los centros de educación secundaria mantiene un elevado grado de consistencia con los esfuerzos que se perciben para su promoción dentro de ellos. En esta línea, el sentir generalizado vuelve a identificar una notable insuficiencia y discontinuidad en la forma en la que estas herramientas se están implantando en los institutos de Castilla La Mancha.

Figura 6

Grado de Implementación de Herramientas internas para Mejorar la participación, Convivencia e Inclusión en los Centros Educativos



Fuente: Elaboración propia

La escasez en la implantación de estas herramientas resulta transversal en las seis áreas de estudio analizadas, siendo más explícita, en cuanto al feedback necesario para la mejora –canales para la recogida de sugerencias y necesidades- y el trabajo con los colectivos vulnerables y las entidades socio comunitarias.

De nuevo sobrevuela la sospecha sobre el carácter residual y formal que la implementación de las políticas participativas puede estar adquiriendo en los centros. Una formalidad que no se traduce en igual medida en la gestión democrática de la información, la gestión de la diversidad y la apertura de los centros al entorno comunitario más próximo.

Figura 7

Nivel Medio de Implementación de Herramientas Internas para Mejorar la Participación, Convivencia e Inclusión en los Centros de ESO



Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, el mapa sobre la implementación que se percibe de las políticas orientadas a la participación delimita claramente dos niveles de intensidad en cuanto a las herramientas más utilizadas, siempre dentro del contexto de insuficiencia ya resaltado en los apartados anteriores.

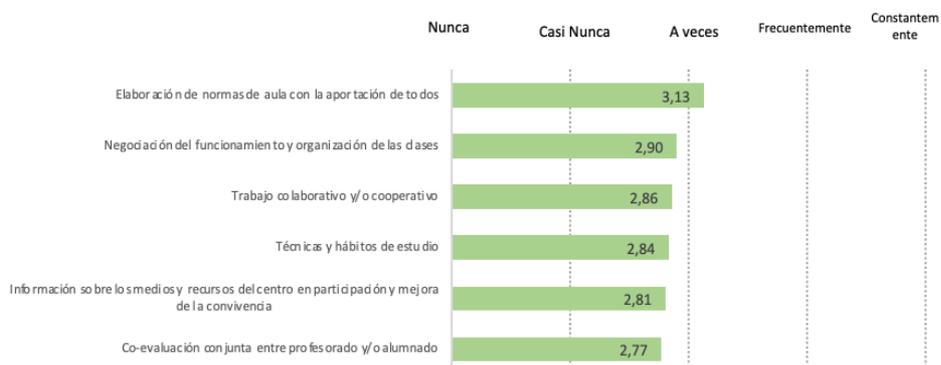
- De un lado, se engloban las actuaciones internas orientadas a establecer las condiciones organizativas, comunicativas, formativas y de acompañamiento óptimas para estimular una convivencia positiva. En este conglomerado, la formación para la mejora de la participación, la convivencia y la inclusión se considera íntimamente vinculada al desarrollo de canales de comunicación más democráticos que repercutan en una mejora consensuada.
- De otro, las actuaciones específicas para promover la diversidad y el trabajo con el entorno vecinal.

3.2.4. El trabajo participativo en el aula

Los resultados obtenidos a nivel de aula indican que la introducción de dinámicas participativas tiene una baja incidencia y que estas suelen ser empleadas de forma más esporádica que aquellas que se dirigen al conjunto del centro o comunidad educativa. La medida más señalada, por los distintos grupos de la comunidad educativa, hace referencia a la habitual elaboración de las normas de aula, seguida de la concreción del funcionamiento y la organización docente prevista para abordar los objetivos curriculares. Entre los aspectos que se definen, la coevaluación conjunta entre el profesorado y el alumnado constituye la alternativa menos utilizada o conocida.

Figura 8

Nivel Medio de Implementación de Medidas en el Aula para Mejorar la Participación, Convivencia e Inclusión en ESO

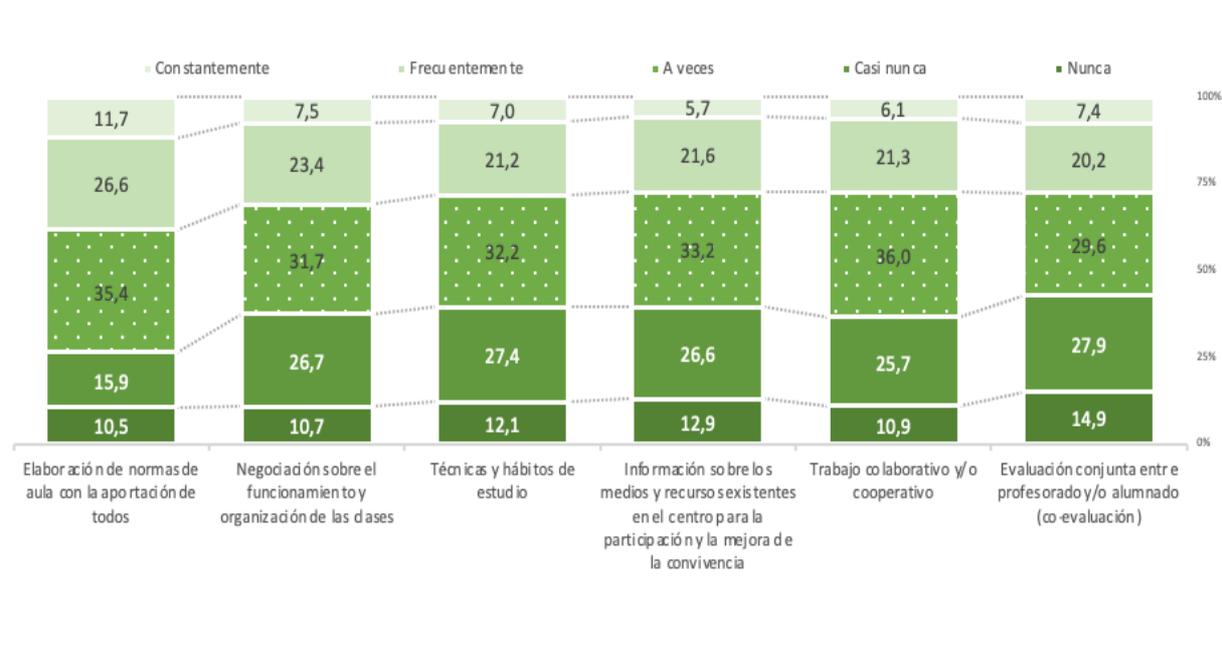


Fuente: Elaboración propia

El uso de metodologías participativas y de dinámicas para la mejora de la convivencia suele ser habitual y constante para una tercera parte de la comunidad educativa, aunque lo más frecuente es que este contacto sea, como ya hemos señalado, esporádico y discontinuo. Por otra parte, resulta llamativo que el 36% de la muestra manifieste desconocer las medidas que se implementan a nivel de aula o que considere que su puesta en práctica es muy ocasional.

Figura 9

Grado de Implementación de Medida a Nivel de Aula para Mejorar la Participación, Convivencia e Inclusión



Fuente: Elaboración propia

El análisis factorial identifica 4 grandes grupos de medidas que se abordan a nivel de aula.

- Por un lado, la información para establecer el “campo de juego” en el que las relaciones entre el alumnado y las de este con el profesorado faciliten alcanzar los objetivos pedagógicos y curriculares para cada grupo aula. En este ámbito se ubican la elaboración conjunta de las normas de aula respecto a la organización y funcionamiento en el día a día.
- En otra esfera, se pueden identificar los apoyos y recursos para promover tanto los hábitos eficientes de estudio como la participación y convivencia positiva.
- La coevaluación, que parece quedar excluida de los aspectos a debatir o regular respecto al funcionamiento y organización de las clases, y constituye también el aspecto menos recurrente para el conjunto de los grupos.
- Un cuarto aspecto para el estímulo participativo dentro del aula lo constituye el trabajo colaborativo y/o cooperativo, herramientas que la comunidad educativa estima muy útiles para la organización de las clases y para la mejora de la convivencia en el aula.

En este sentido, las versiones del personal docente y del alumnado se distancian considerablemente en todos los casos, acercándose al consenso únicamente respecto al bajo uso de la coevaluación como instrumento educativo para la participación. Para el profesorado, el uso de herramientas participativas

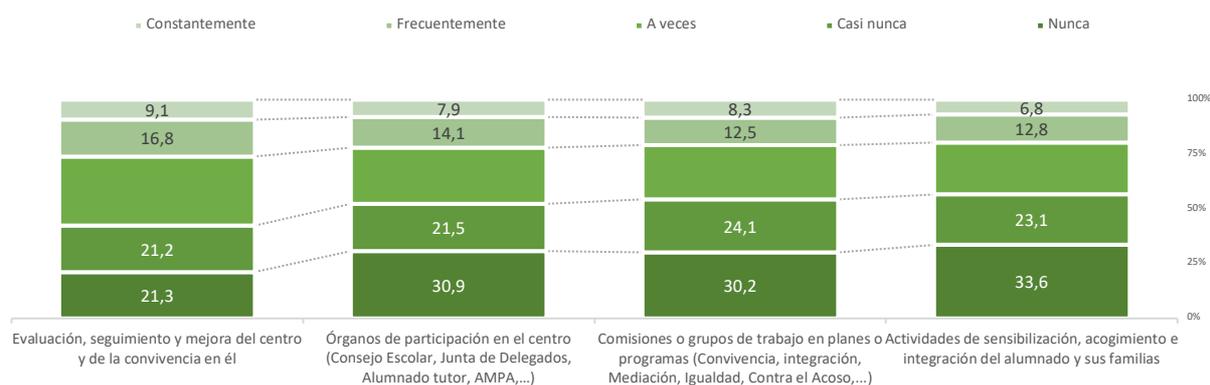
constituye una práctica frecuente del día a día en el aula (40, 28%), frente al 22,50 % que señala el alumnado, lo que nos indica una distorsión conceptual respecto a lo que para uno y otro grupo constituyen y significan estas herramientas.

En un tercer plano, las familias quedan muy descolgadas y manifiestan escasas referencias sobre las medidas que en esta línea se llevan a cabo dentro de las aulas. Curiosamente, su jerarquía de respuestas varía drásticamente frente al profesorado y el alumnado, presuponiendo que el aspecto más habitual en las clases es la evaluación conjunta entre ambos.

3.3. La implicación de la participación

La jerarquía de las respuestas ofrecidas por el conjunto de la comunidad educativa de secundaria en Castilla La Mancha vuelve a sugerir una concepción muy teórica de la participación en los espacios educativos, anteponiendo los aspectos formales a los operativos. En ese sentido, dentro del discreto entusiasmo que se aprecia, se observa una mayor inclinación para evaluar y proponer actuaciones, preferentemente a través de los órganos representativos, que para integrar las comisiones o grupos de trabajo que concreten y hagan visibles tales medidas o actuaciones de sensibilización con el alumnado y sus familias.

Figura 10
Frecuencia de Participación en Órganos o Actividades



Fuente: Elaboración propia

El análisis factorial identifica tres vertientes desde las que la comunidad educativa entiende la implicación en el ámbito educativo:

- En primer lugar, confirma la importancia de incentivar el desarrollo de grupos de trabajo para abordar el establecimiento de planes y medidas de sensibilización para la mejora de la convivencia. El nivel de desarrollo de este tándem determina la operatividad y cercanía de las políticas participativas puestas en marcha por los centros.
- Las tareas de representación y decisión que conlleva la implicación y participación con los máximos órganos de gobernanza y decisión tanto del centro como de los distintos colectivos que los integran, y la máxima responsabilidad que implica, confieren a este aspecto un espacio autónomo cuando se pregunta por el nivel de compromiso con los órganos y actividades para la participación en los institutos de secundaria.
- La evaluación y el seguimiento de esta convivencia en los centros también se interpreta como un aspecto independiente. Dentro de ello se atribuye una mayor responsabilidad para llevarla a cabo a

los equipos que despliegan los planes y las medidas del centro que a los Consejos Escolares, Juntas de Delegados/as o Ampas.

En función de los colectivos, el personal docente manifiesta la asiduidad más elevada del conjunto, destacando frente a la participación ocasional del resto de grupos. Sin embargo, las familias vuelven a quedar rezagadas en todos los ámbitos de estudio constituyendo el colectivo con menor participación en las actividades de los centros relacionadas con la participación, la convivencia y la inclusión, especialmente cuando ello implica integrarse en comisiones y grupos de trabajo para llevar a cabo tareas de sensibilización entre la propia comunidad educativa.

3.4. Frenos a la participación

A la hora de preguntar sobre los aspectos que dificultan la participación, la convivencia y la inclusión en los institutos de ESO de la región hay un factor que destaca prioritariamente sobre el resto:

- La falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en estas iniciativas. Al menos 4 de cada 10 personas (44,2%) señalan la incompatibilidad horaria como argumento que impide o dificulta bastante su participación en las propuestas que se plantean y llevan a cabo.

Completan el pódium de los principales frenos para la participación educativa:

- El bajo dominio o la falta de experiencia que todavía pervive en una parte mayoritaria de la comunidad educativa sobre estas materias. Tres de cada diez respuestas (39,2%) reconocen su desconocimiento sobre estos ámbitos como obstáculo para una mayor implicación en el centro educativo.
- La falta de una cultura participativa e inclusiva en el conjunto de la sociedad (40,0%).

El análisis factorial, tal y como podemos ver en la Tabla 3, confirma la relación entre tres factores:

La falta de una cultura participativa acota el interés hacia estos temas y el tiempo que los miembros de la comunidad educativa dedican para desarrollar líneas de trabajo en estas materias.

Junto a este subgrupo de factores más culturales, se identifican otros de carácter más operativo relacionados con las limitaciones en los recursos y el uso o acceso a nuevas tecnologías, junto con las dificultades para conseguir resultados a corto plazo, máximo cuando los centros crecen en tamaño y en oferta de distintas etapas educativas.

La influencia que el tamaño del centro puede tener de cara a facilitar la convivencia y la inclusión, se interpreta como un aspecto poco relacionado con los anteriores subgrupos.

Tabla 3

Dimensiones Latentes en la Comunidad Educativa sobre los Frenos para implementar Políticas de Participación en Centros de ESO

	Componente 1		
Falta de una cultura participativa e inclusiva en general en la sociedad	0,843		
Bajo conocimiento y experiencia sobre estos temas	0,836		
Falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en ellas	0,743		
		Componente 2	
Dificultades en el acceso y/o uso de nuevas tecnologías		0,797	
Falta de agilidad para implementar y alcanzar resultados positivos		0,785	
Falta de canales y recursos para promover o financiar estas políticas		0,777	
			Componente 3
El tamaño del centro, su diversidad de enseñanzas y/o etapas educativas, ...			0,915

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Tanto el profesorado como las familias valoran los múltiples beneficios de la participación educativa. Sin embargo, vemos como la realidad de esta en los centros educativos de Castilla-La Mancha se limita, en general, a todo aquello relativo al establecimiento de las normas generales de organización y funcionamiento (tanto del centro como del aula), además de estar dirigida fundamentalmente por el personal docente. Estos datos, coinciden a su vez con los trabajos realizados por Ochoa, Pérez y Salinas (2018) citados en el primer apartado.

Como hemos visto, sólo 3 de cada 10 miembros de la comunidad educativa, califican de frecuente o constante la información que reciben en relación con la gobernanza del centro. Además, dicha información se concentra fundamentalmente en el profesorado, en los equipos directivos y profesores tutores en primer lugar y en los miembros del Consejo Escolar (dónde el profesorado es el colectivo más representado), en segundo lugar. Por todo ello, los resultados obtenidos, corroboran los obtenidos en otros estudios que muestran al profesorado como los que estimulan y posibilitan la participación en los centros (Comellas, 2009; Consejo Escolar del Estado, 2015; Trujillo, 2012; Andrés y Giró, 2016).

Además, la baja efectividad en la transmisión de la información desde los/as representantes del Consejo Escolar hacia sus representados, pone también de manifiesto la necesidad de generar en los centros tiempos y espacios reales de deliberación compartida (y no meramente formales) desde los que los distintos miembros de la comunidad educativa puedan construir una auténtica participación (Anderson, 2002; Cornejo, González y Caldichoury (2007). El sentido de tales espacios y grupos de trabajo sería el de revertir que la participación escolar quede reducida a una mera democracia representativa definida por las leyes y políticas educativas.

Respecto al nivel de implantación de las herramientas participativas en los centros, se ha podido identificar una notable insuficiencia, destacando la escasez de canales de recogida de necesidades de la comunidad educativa y la falta de apertura de los centros a su entorno comunitario. Tal y como señala el estudio realizado por Díez Palomar, Gatt, y Racionero. (2011), los centros escolares tienen menos probabilidades de alcanzar el éxito académico y social si trabajan desde el aislamiento. De ahí, la necesidad de impulsar una formación del profesorado que posibilite una adecuada participación de todos los agentes de la comunidad educativa. Sobre este aspecto, tal y como indican García-Luna, Tamez y Lozano (2015), se torna imprescindible impulsar a los docentes hacia una auténtica profesionalización que permita erradicar aquellas actitudes y mecanismos que hacen que se perpetúe un modelo de enseñanza tradicional, centrado exclusivamente en la adquisición de conocimientos. Para ello, sería necesario poner en valor y reconocer la tarea que estos deben desarrollar para la implicación de toda la comunidad educativa en la vida del centro y de la comunidad donde este se inscribe. Tal y como nos revelan los datos de este estudio, la implicación de las familias y del alumnado siguen siendo muy deficientes para la implementación de una cultura de la participación que vincule al conjunto de la comunidad educativa y a esta con las instituciones y entidades cercanas al contexto comunitario del que forman parte.

Educación para la ciudadanía y para la participación no concierne solo al profesorado pero, si tal y como vemos en esta investigación, la información que llega a las familias es limitada (algo que sin duda condiciona sus posibilidades reales de participación) y las dinámicas participativas en el aula tienen baja incidencia y son poco frecuentes, el papel del profesorado es clave para ejercer un liderazgo respecto del resto de grupos en el impulso de prácticas participativas que permitan recuperar el sentido comunitario de la educación. Es desde su implicación en la cultura de la participación, que se pueden generar espacios y tiempos de calidad para que el resto de los miembros de la comunidad educativa puedan asumir su responsabilidad en la generación de sujetos democráticos. Es además importante resaltar la importancia de programas de apoyo al profesorado y personal de los centros para que puedan desarrollar estos objetivos. Ello es así, porque tal y como hemos visto en este

estudio, los bajos niveles de conocimiento en este ámbito y la falta de una cultura participativa, son dos de los mayores frenos a la participación en los centros educativos. Aunque cabría destacar que, una cultura institucional ya de por sí poco participativa puede resultar desmotivadora a la hora de querer mejorar los conocimientos sobre la participación escolar e implicarse en su realización.

Para lograr una cultura participativa, los docentes necesitan competencias interpersonales (Copeland y Neeley, 2013), pero sobre todo la facultad de promover una motivación trascendente en sus colaboradores (otros miembros de la comunidad educativa), estimulando así la construcción de un sentido de pertenencia hacia la institución escolar que se consigue fundamentalmente haciendo partícipes a las personas de la toma de decisiones y su deliberación (Leonard, Lewis, Freedman, Passmore, Lines y Selart, 2013).

Podemos concluir que, para mejorar los niveles de participación en los centros escolares, resulta imprescindible ofrecer una formación al profesorado en materia de participación, así como un adecuado reconocimiento de su trabajo. Según los resultados obtenidos en esta investigación, el profesor es una figura clave para posibilitar y favorecer la participación del resto de los componentes de la comunidad educativa, especialmente la implicación del alumnado. De ahí, la importancia de diseñar un modelo de formación docente que ofrezca al profesorado una serie de competencias y estrategias motivadoras para el fomento de un clima participativo abierto al conjunto de la comunidad educativa, favoreciendo la participación real de todos los agentes educativos y posibilitando la apertura del centro a su entorno.

Referencias

- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski (Compilador). *Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Editorial Granica.
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245_461
- Barranco, R. y Mari, R. (2021). La participación como desafío educativo. En R. Mari y R. Barranco (Coords). *La participación educativa en os centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales* (pp. 7-10). Graó.
- Bemak, F. y Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322--331.
- Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. McGraw-Hill.
- Brito, J.M. (2000). *Clima escolar, participación, motivación y profesorado*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Trabajo inédito de investigación.
- Caride, J.A (2014). Editorial. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (23), 7-9.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Graó
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Copeland, G. y Neeley, A. (2013). Identifying Competencies and Actions of Effective Turnaround Principals. *Briefing Paper Southeast Comprehensive Center at SEDL*. Extraído el 3 de abril del 2013, de http://secc.sedl.org/resources/briefs/effective_turnaround_principals/
- Cornejo, R. González, J. y Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad en las políticas educativas*. El caso Chileno. Santiago: Foro Latinoamericana de Políticas educativas.
- Cruz, I.S., Siles, G. y Vreecer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197-208.

- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Josey-Bass.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Díez Palomar, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice
- Feito, R. (2010). Democracia participativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (3), 20-40.
- Garcés-Cobos, L.F.; Montaluís-Vivas, A. y Salas-Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su implicación en los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles. Revista de Estilos de Aprendizaje*. (1) 376, 146-174.
- García Luna, A. J; Tamez, C. Lozano, A. (2015) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de en alumnos de segundo grado de secundaria. *Journal of Learning Styles. Revista de Estilos de Aprendizaje*. (8) 15, 231-24874.
- García Pérez, F.F y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, (9), 243-258. <http://hdl.handle.net/11441/16332>
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Annual Synthesis, 2002. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80--102.
- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M., Passmore, J., Lines, R. y Selart, M. (2013). *Participation and Organizational Commitment during Change. From Utopist to Realist Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morin, E. (2004). *Pour entrer dans le XXI siècle*. (1981/2004). Éditions du Seuil.
- Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L. M., y Salinas de la Vega, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación* (76) 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación* (2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, (27), 153-168.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Segovia, J.D. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2) 10-25.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4-Educación 2030. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover actividades de aprendizaje permanente para todos. <https://bit.ly/2AQmz1Z>

Financiación

Este artículo es el resultado de una investigación más amplia desarrollada en el ámbito educativo de la comunidad Castilla-La Mancha durante los años 2020 y 2021. El proyecto en el cual se inscribe - *Estudio sobre participación, convivencia e inclusión en la ESO en Castilla la Mancha* (Referencia SBPLY/19/180501/000345)- ha sido financiado por Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Esta investigación ha sido liderada por el Grupo de investigación en Educación y Sociedad (GIES) de la Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Contribución de autores

Las autoras han contribuido al artículo participando en distintas fases de la investigación, en su planificación y en su redacción.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons