



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

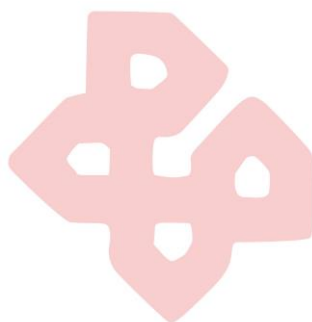
DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8394

Fecha de recepción: 09/02/2017

Fecha de aceptación: 05/09/2017

UN MODELO DE EDUCACIÓN COMUNITARIA PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES ENTRE LAS FAMILIAS, ESCUELAS Y COMUNIDADES: REVISIÓN DE LAS EXPERIENCIAS LOCALES EN CATALUÑA, COMUNIDAD DE MADRID, COMUNIDAD VALENCIANA Y CANARIAS

A community education model for improving relationships among families, schools and the community partners: Review of local experiences in Catalonia, Madrid, Valencian Autonomous Community and the Canary Islands



Pere Grané Feliu

Meritxell Argelagués Besson

Universidad Autónoma de Barcelona, España.

E-mail: peregranfeliu@gmail.com

txellu54@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8597-2559>

[0000-0002-8794-1318](https://orcid.org/0000-0002-8794-1318)

Resumen:

El artículo aborda las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad como elemento clave para favorecer el éxito educativo de los niños/as y jóvenes. Desde una perspectiva basada en la adhesión educativa, la implicación familiar y la educación comunitaria, el artículo presenta el Modelo de Educación Comunitaria para Familias, Escuelas y Comunidades (en adelante, MECFEC) para la mejora de relaciones entre estos agentes. El MECFEC fue el resultado de un proceso de investigación que se llevó a cabo entre los años 2013 y 2016 fundamentado en las investigaciones de J. L. Epstein. La principal metodología de investigación es la investigación-acción. Concretamente, en este artículo se presenta la última fase del proceso, realizada entre 2015-2016, en la cual se llevaron a cabo diversas experiencias locales en 14 centros educativos de 4 comunidades autónomas del estado español: Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. El análisis de la implementación de este modelo aporta evidencias de éxito cuando los procesos de educación comunitaria se fundamentan en: papel activo de las direcciones de los centros; liderazgos basados en la colaboración; fomento de la corresponsabilidad educativa, especialmente entre las familias; generación de espacios de encuentro comunitario; apropiación del modelo por parte de uno o más agentes.

Palabras clave: Relación escuela-comunidad, comunidad, educación comunitaria, familia y sociología de la educación

Abstract:

This paper focus on relationships among families, schools and the community partners, considered to be a key element to promote the educational success among children and young people. From an educational perspective based on educational success, family involvement and community education, the paper presents the The Model of Community Education for Families, Schools and Communities (MECFEC, after the Spanish abbreviation) for improving among the agents of the community. The MECFEC was the result of a research process that was developed between 2013 and 2016 according to J. L. Epstein's research. The main methodology used in this research is action research. In particular, this article presents the last stage of this process, conducted on 2015-2016, in which several local experiences were developed in 14 educational centers in five autonomous communities of Spain: Catalonia, Madrid, Valencian Autonomous Community and the Canary Islands.

The analysis of the implementation of this model provides evidence of success when the processes of community education are based on: active role of the school director; leadership based on collaboration; promotion of educational co-responsibility, especially among families; generation of community meeting spaces; appropriation of the model by one or more agents.

Key Words: Relationship school-community, community, community education, family and sociology of education

1. Introducción

Todavía hoy, cuando se habla de «éxito» en educación se suele enfatizar en el rendimiento académico de los alumnos/as (Epstein, 2016). Sin embargo, según Albaigés y Ferrer-Esteban (2012), el éxito educativo va más allá del sistema escolar y tiene que ver con otros ámbitos, como por ejemplo el laboral, el de las familias, el ocio, la participación política o la cultura. Estos autores identifican cinco dimensiones que configuran un modelo de éxito educativo: equidad, rendimiento, adhesión educativa, transición educativa y retorno de la inversión en educación. Así,

el éxito educativo depende de la interacción de variables individuales -cognitivas y emocionales-, socioculturales -contexto familiar, social, político y comunitario- y escolares -currículum, organización escolar, legislación, métodos y recursos de educación- (Olvera, 2009 en Longás, Longás, Hernández y Vinagre, 2015). Diversos autores han mostrado que tanto el éxito educativo como los resultados académicos del alumnado pueden mejorar cuando la acción educativa se focaliza en las relaciones entre los agentes educativos de la comunidad y su implicación en la escuela (Epstein, Van Voorhis, Maier, Lloyd, y Leung, 2013; Collet, Tort, 2015). En particular, en este artículo se entiende el éxito educativo como la consecuencia del desarrollo de procesos -individuales y colectivos- que incluyen alguno de los factores anteriormente descritos. De acuerdo con esto, la presente investigación parte de la hipótesis de que la realización de procesos basados en la educación comunitaria liderados por la escuela, mejora las relaciones entre las familias, la escuela y la comunidad. Para abordar esta cuestión, a continuación se presentan los conceptos siguientes: «adhesión educativa», «implicación familiar», «relaciones familia-escuela-comunidad» y «educación comunitaria».

2. De la implicación familiar a la educación comunitaria como estrategia para el éxito educativo

Cuando se habla de «adhesión educativa» se hace referencia a las diversas actitudes ante la escuela en función de la identificación expresiva e instrumental. De acuerdo con Enguita (1988), se pueden identificar cuatro tipos ideales de actitudes: adhesión, acomodación, resistencia y disociación. Concretamente, se puede hablar de «adhesión» cuando se fomenta la participación en educación, hay una identificación y vinculación positiva de los individuos con el ámbito educativo y se otorga sentido al acto de formarse. Concretamente, en esta investigación el concepto se emplea para hacer referencia a la participación en ofertas educativas existentes en la comunidad, la apropiación de recursos educativos y la identificación con los objetivos de las acciones educativas (Albaigés y Ferrer-Esteban, 2012). Esto favorece que la institución y el grupo de iguales empujen en la misma dirección. En el caso de las familias, existen diferencias en la valorización de la escuela, la ayuda que brindan a sus demandas y también en la participación y relaciones que establecen con el profesorado (Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014). “No deja de ser un hecho, en ocasiones preocupante, el distanciamiento, el cierto desapego y lejanía a los que tienden estas dos instituciones que comparten objetivos comunes en torno a la educación del alumnado o de los hijos/as, según la perspectiva de cada una de ellas” (Moreno, 2010, en Parra y otros, 2014, p. 143). Para diversos autores un elemento central de la adhesión educativa es la equidad (Albaigés y Ferrer-Esteban, 2012; Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort, 2014). En consecuencia, la baja adhesión educativa produce un sentimiento de extrañeza, de cosificación y lejanía hacia la escuela que contribuye a reproducir las desigualdades existentes. Esto, entre otras cuestiones, se explica por el *habitus* de clase y el origen cultural de las familias. “Hay un «choque cultural» entre unas familias plurales y diversas en recursos,

capitales, capacidades, conocimientos, poderes y saberes y una escuela que funciona sobre todo desde parámetros de clase media en sus lenguajes, sus actuaciones, sus objetivos, sus contenidos...” (Collet-Sabé y otros, 2014, p. 14). Ante esta cuestión, algunos autores abogan por reinventar la relación familia-escuela e instan a los centros escolares a estimular la relaciones efectivas entre ambos agentes para fomentar la colaboración y comunicación (Parra y otros, 2014). De acuerdo con esto, resulta prioritario que exista un trabajo conjunto entre familias y centros educativos, lo que está estrechamente relacionado con la «implicación familiar».

El planteamiento general de la «implicación familiar» es que las familias y las escuelas son instituciones educativas complementarias y que deben mantener relaciones de cooperación para que exista coherencia y continuidad entre ambos agentes. “Se plantea la colaboración como un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 9). La implicación familiar va más allá del derecho a participar formalmente en el gobierno de los centros educativos y su gestión. Por lo tanto, la participación es una de las facetas de la implicación familiar, la cual tiene que ver con el acompañamiento a hijos/as a lo largo de la trayectoria escolar. Las principales acciones en este ámbito han buscado: mejorar el acceso a la información sobre el sistema escolar por parte de las familias, incluir los miembros de las familias en los equipos de inspección y de evaluación de centros educativos y fomentar estrategias de partenariatio entre familias y centros. En contraposición, algunos autores advierten que una perspectiva que no considere elementos estructurales e institucionales, “de maneras más o menos implícitas, responsabiliza en última instancia a las propias familias del alto o bajo grado de adecuación, adaptación y pertenencia a la cultura escolar y de sus consecuencias” (Collet-Sabé y otros, 2014, p. 9). A pesar de que el término «implicación familiar» se usa de forma genérica, estos autores afirman que nunca se hace desde la neutralidad, porque responde a un modelo de relación entre familias y centro escolar. Desde determinados modelos de educación se consideran las familias como clientes que mantienen una relación instrumental con la escuela; otros las conciben como *partners* que dan un determinado apoyo al centro; y, finalmente, hay los que las reconocen como ciudadanas que participan activamente en la construcción de un espacio compartido. Particularmente, esta investigación se posiciona con esta última tipología. Para abordar estas cuestiones hay que considerar las relaciones entre las familias, las escuelas y, también, las comunidades.

En primer lugar, hay que remarcar que el rol y la estructura de las familias se han diversificado considerablemente (Musitu y Cava, 2001; Terradellas, 2007; Martínez, 2014). Comprender a las familias en toda su pluralidad permite plantear modelos de colaboración adecuados a las particularidades de cada familia. “Esa diversidad debería evitar, precisamente, que unos mayores vínculos entre docentes y familias se conviertan en fuente de nuevas o de mayores desigualdades entre niños y niñas” (Collet-Sabé y otros, 2014, p. 13). Esto comporta abordar las relaciones con las familias desde la complejidad y también tomar en consideración la superposición

de contextos que inciden en el éxito educativo de alumnos/as y en sus vidas (Epstein, 2016). Por otro lado, el término «relaciones familia-escuela» es un concepto multidimensional que engloba muchos tipos de acciones: la comunicación entre profesorado y familias; acciones que las familias realizan para favorecer el aprendizaje; la colaboración de éstas en las actividades de la escuela o su participación en asociaciones y órganos colegiados (Consejo Escolar del Estado, 2015). Hay que apuntar que en esta investigación se utiliza el término «escuela» porque la mayoría de las experiencias locales se han realizado en centros escolares. Además, se considera clave incorporar la «comunidad» para reconocer que familia, escuela y comunidad son corresponsables de promover el éxito educativo. Tal y como demuestran contribuciones recientes (Longás y otros, 2015), la colaboración entre centros educativos y otros agentes de la comunidad, dando soporte a la función educativa de las familias y mejorando la calidad educativa del entorno, son estrategias clave para mejorar el éxito educativo. En coherencia con esto, en esta investigación se incorpora la perspectiva comunitaria tanto en el análisis como en la acción educativa.

Los principales fundamentos teóricos que orientan el modelo que se presenta a continuación son las contribuciones de Epstein (2002, 2011, 2013 y 2016). Para esta autora, los términos «implicación familiar» se centran en las acciones de las familias, motivo por el cual propone cambiar de terminología y hablar de *school, family and community partnership*. Sus investigaciones parten de la premisa de que si las familias, las escuelas y las comunidades trabajan conjuntamente y comparten responsabilidades en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, el éxito educativo será mayor. Por lo tanto, el fomento de la relación entre estos agentes aumenta la probabilidad de que las acciones educativas sean comunes y coherentes. Los principales factores para mejorar el sistema de relaciones para el éxito educativo son: la crianza positiva, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad. Esta dimensión comunitaria, donde se contemplan también las necesidades de las familias, es lo que nosotros identificamos con la «educación comunitaria». Se trata de “iniciativas en las que participan de forma estable, aunque sea con desigual intensidad, los distintos agentes socioeducativos de un territorio [...] para articular la colaboración entre ellos y, de ese modo, mejorar los resultados educativos” (Civís y Longás, 2015, p. 218).

Esta concepción de la educación comunitaria está vinculada al trabajo en red, la colaboración entre agentes educativos y la implicación de la ciudadanía como un esfuerzo colectivo para dar respuestas integrales (Subirats, 2009). Esto permite visibilizar y armonizar el papel que desarrollan los diversos agentes educativos de las comunidades. Además, conecta con aquellas visiones que consideran que la educación tiene que ser global, sistémica, que promueva la corresponsabilidad y la inclusión social; como condición necesaria para transformar la acción educativa. De acuerdo con esto, “la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive” (Longás, Civís y Riera, 2013, p. 119). Estas cuestiones deben ser percibidas como centrales por parte de la acción docente y

asumidas por la institución escolar; de manera que la escuela se sitúe en el núcleo del entramado y favorezca la cooperación tanto con las familias como con las comunidades en las que se insertan (Collet-Sabé y otros, 2014; Consejo Escolar del Estado, 2015). La misión de la escuela tiene que ver con el trabajo compartido y la corresponsabilidad de los agentes de la comunidad. Por lo tanto, modelos en los que la escuela lo centraliza todo o proyectos educativos que relegan a la escuela a un papel marginal no son deseables (Civís y Longás, 2015). Una escuela que se abre a la comunidad es una escuela democrática que reconoce la diversidad de visiones; donde los conflictos y las incomodidades que esa diversidad implica se abordan desde el diálogo; y que promueve una cultura de colaboración que incorpora otras voces de la comunidad para avanzar hacia vínculos y consensos amplios. No obstante, la relación entre escuela y comunidad no se ha desarrollado mucho. Si existe un acercamiento entre los centros escolares y las comunidades, a veces, se hace para legitimar determinada política u obtener el apoyo necesario de grupos de interés concretos para realizar intervenciones específicas. Así, la educación comunitaria evita que la acción educativa sea restringida y abre la oportunidad a promover el éxito educativo.

En los últimos 20 años en el Estado español la investigación en estos ámbitos se han centrado en analizar la participación de las familias en las escuelas, mayormente, en los ámbitos formalizados. Tal y como sucede con los conceptos anteriores, cuando se habla de «participación» se puede hacer referencia a diversas cuestiones. “Los diversos tipos de participación oscilan desde modelos caracterizados por una acción menos activa de las familias hacia modelos de coimplicación de estas en la labor educativa” (Parra y otros, 2014, p. 127). Estos autores diferencian entre la participación directa o efectiva, llevada a cabo en el contexto familiar para fomentar la educación, y la participación indirecta o formal, relacionada con los órganos colegiados. Según Hernández, Gomariz, Parra y García (2016), la participación de las familias al unísono con los centros educativos reduce el abandono y el absentismo, mejora el rendimiento del alumnado y fomenta la educación inclusiva. Sin embargo, investigaciones recientes confirman que en el Estado español las familias asumen un rol de usuarias de servicios más que participantes en éstos (Santos, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004; Proyecto IPPE, 2012; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013; Parra y otros, 2014; Hernández y otros, 2016). Para otros autores, la participación tiene una mayor centralidad, “no es una cuestión de voluntarismo benévolo, sino de intereses y de voluntad de poder decidir realmente en las cuestiones que afectan dichos intereses” (Garreta, 2008, p. 165). Por ejemplo, en los ámbitos formalizados, es decir, Consejo Escolar y AMPA, “no cabe hablar de la participación democrática [...] si al mismo tiempo no es democrática la estructura de funcionamiento cotidiano del centro” (Feito, 2009, p. 11). Tal y como se apuntaba anteriormente, en algunas de estas lecturas sobre el papel de las familias en las escuelas existe un sesgo porque no se toman en consideración los elementos contextuales, estructurales, institucionales, de relaciones de poder y estatus (Collet-Sabé y otros, 2014).

3. Fundamentos del modelo MECFEC

El diseño, implementación y validación del MECFEC se llevó a cabo en el marco de un proyecto de investigación-acción orientado al fomento de procesos basados en la educación comunitaria para mejorar las relaciones entre las familias, la escuela y la comunidad.

Este proyecto se desarrolló en 22 centros educativos de 7 ciudades del estado español durante 3 cursos escolares (2013-14 a 2015-16). Durante este periodo, se llevaron a cabo más de 150 actividades con familias relacionadas con la crianza positiva, el aprendizaje en el hogar, la comunicación entre la familia y la escuela, la toma de decisiones en el ámbito escolar, el voluntariado y la colaboración con la comunidad.

Tabla 1.
Centros participantes en el proyecto (2013 a 2016)

| Comunidad autónoma | Ciudad | Centros participantes | Ciclo del proyecto | Curso |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------|
| <i>Aragón</i> | <i>Zaragoza</i> | <i>1</i> | <i>1º</i> | <i>2013-2014</i> |
| <i>Cataluña</i> | <i>Barcelona</i> | <i>7</i> | <i>1º y 2º</i> | <i>2013-2015</i> |
| | <i>El Prat de Llobregat</i> | <i>1</i> | <i>3º</i> | <i>2015-2016</i> |
| <i>Comunidad de Madrid</i> | <i>Madrid</i> | <i>3</i> | <i>3º</i> | <i>2015-2016</i> |
| | <i>Getafe</i> | <i>1</i> | <i>3º</i> | <i>2015-2016</i> |
| <i>Canarias</i> | <i>San Cristóbal de la Laguna</i> | <i>3</i> | <i>3º</i> | <i>2015-2016</i> |
| <i>Comunidad Valenciana</i> | <i>Paterna</i> | <i>6</i> | <i>3º</i> | <i>2015-2016</i> |

El diseño del MECFEC se ubica en la transición entre el segundo y el tercer ciclo del proyecto, es decir, entre la finalización del curso 2014-15 y el inicio del curso 2015-16. En este momento, se habían desarrollado dos ciclos de investigación-acción y se pretendía iniciar un tercer ciclo en el curso 2015-16 en el que se incorporarían nuevas escuelas, la cual cosa motivó a los responsables del proyecto a desarrollar un instrumento que permitiera sistematizar algunos de los procesos efectuados durante los cursos 2013-14 y 2014-15, para favorecer la transferibilidad de estos procesos en los centros educativos de nueva incorporación. Así, a partir del análisis de la información recogida durante los 2 primeros ciclos del proyecto se identificaron una serie de cuestiones clave para la elaboración del MECFEC.

Por un lado, se constató que no todas las acciones efectuadas con las familias tuvieron el mismo impacto en la mejora de las relaciones entre las familias, escuela y la comunidad. Concretamente, las actividades vinculadas a la crianza positiva, el aprendizaje en el hogar, la comunicación entre la familia y la escuela y la toma de decisiones en el ámbito escolar se mostraron más efectivas para propiciar cambios

positivos en el sistema de relaciones entre estos agentes que las actividades vinculadas al voluntariado o la colaboración con la comunidad. Además, en aquellos centros en los que las personas encargadas de dinamizar las actividades dialogaron desde el inicio del proceso con las familias destinatarias de las actividades, la participación e implicación de éstas fue más intensa que en aquellos centros en los que se planificaron actividades sin tener en cuenta los intereses de las familias. Por otro lado, en aquellos casos en que se priorizó la calidad de los procesos en vez de la cantidad se observaron unos avances más profundos en la mejora del sistema de relaciones. Finalmente, los procesos iniciados en las diferentes escuelas, pusieron de manifiesto la necesidad de implicar activamente a los agentes de la comunidad como condición necesaria para sostener a medio y largo plazo las acciones desarrolladas.

Los principios que caracterizan el MECFEC se inspiran en la terminología utilizada por Civís y Longás (2015) para definir el concepto del trabajo en red.

- **Corresponsabilidad:** Se refiere a la distribución de responsabilidades y roles entre los agentes de la comunidad a partir del reconocimiento mutuo y el compromiso. De acuerdo con el concepto de *nested leaders* de Epstein, Galindo y Sheldon (2011), el MECFEC se basa en la constitución de un grupo motor formado por familias, profesionales del centro educativo (profesorado y dirección) y otros miembros de la comunidad que lideraran el proceso.
- **Horizontalidad:** Está relacionada con el tipo de relación que se establece entre los agentes involucrados en el proceso que propone el modelo. El MECFEC parte de la consideración de los miembros del grupo motor como agentes que emprenden estrategias de trabajo colaborativo en condiciones de igualdad y que se sitúan en un mismo nivel jerárquico en relación a la toma de decisiones.
- **Cooperación:** Se trata de una condición fundamental para garantizar el éxito del proceso. En este sentido, el MECFEC promueve la generación de espacios para que los miembros del grupo motor puedan expresar sus prioridades y expectativas en torno al proceso.
- **Proximidad:** Se relaciona con el reconocimiento de los agentes y las iniciativas educativas de la comunidad a partir de los cuáles se pretende iniciar el proceso que propone el MECFEC, evitando así, la duplicidad de acciones.
- **Equidad:** Se refiere a las estrategias que se llevan a cabo para favorecer la participación de todas las familias en las actividades. Se reconoce, por lo tanto, la existencia de barreras (simbólicas y no simbólicas) que alejan a algunos colectivos de familias de la institución escolar (Martínez y Albaigés, 2012) y que generan desigualdades en la relación que mantienen las familias con la escuela. De acuerdo con esto, el MECFEC propone acciones para favorecer la participación de todas las familias del centro en las actividades pero también su implicación activa en el grupo motor.
- **Sostenibilidad:** Se trata de una condición esencial para dar continuidad al proceso a medio y largo plazo. En este sentido, el MECFEC prioriza las estrategias que permitan generar y ahondar en fórmulas de cooperación entre

los diferentes agentes de la comunidad -que sean realistas y flexibles y que perduren en el tiempo- en vez de la cantidad de actividades.

Así pues, uno de los elementos que singularizan el modelo, y que suponen un avance con respecto a los procesos efectuados durante los 2 primeros ciclos del proyecto, se relaciona con el liderazgo de los procesos -planificación, preparación, dinamización y evaluación de las actividades dirigidas a las familias, que no recae en profesionales externos al centro educativo, sino en las propias familias, el profesorado u otros agentes de la comunidad.

El MECFEC establece un conjunto de procesos organizados en nueve fases que pueden desarrollarse en un periodo de entre 12 a 14 meses:

- **Constitución del grupo motor:** para llevar a cabo el proceso que propone el MECFEC es necesario contar con la implicación de un grupo de personas formado por familias, profesionales de la escuela y otros agentes de la comunidad que se comprometan a llevar a cabo un proceso de trabajo en red sostenido en el tiempo. Estas personas configurarán el grupo motor, que será el encargado de liderar el proceso de planificación, preparación, dinamización y evaluación de las actividades que se llevarán a cabo con las familias.
- **Formación de los miembros del grupo motor:** una vez constituido el grupo motor, se propone la realización de una formación específica para que los miembros del grupo motor dispongan de las herramientas necesarias para llevar a cabo los procesos que propone el MECFEC.
- **Evaluación inicial y diálogo con la comunidad:** el grupo motor lleva a cabo una evaluación inicial con el objetivo de profundizar en el conocimiento del contexto donde se desarrollará la acción, identificando iniciativas similares existentes en la comunidad y los agentes que están promoviendo estas acciones.
- **Planificación estratégica:** contiene actividades adaptadas a las necesidades y motivaciones de las familias del centro escolar. Se realiza de manera conjunta entre todos los miembros del grupo motor. Esto conduce a la elaboración de un plan de acción, en el que los miembros del grupo motor llevan a cabo una distribución de responsabilidades.
- **Difusión de la propuesta a las familias y al profesorado:** consiste en llevar a cabo acciones de difusión y sensibilización hacia el resto de las familias y los profesionales del centro, con el propósito de dar a conocer la propuesta de actividades y establecer complicidades y sinergias con el profesorado.
- **Desarrollo y seguimiento de las actividades con las familias:** se llevan a cabo las actividades en consonancia con el plan de trabajodiseñado y el calendario previsto.
- **Evaluación final:** al finalizar todas las actividades, se realiza una evaluación, orientada a medir los resultados del proceso efectuado.

- Devolución de resultados a la comunidad: se lleva a cabo una presentación de los resultados a la comunidad con el propósito de dar a conocer el proceso efectuado y generar nuevas alianzas que permitan sostener el proceso.
- Re-planificación: se re-configura el grupo motory se lleva a cabo una nueva planificación estratégica para el curso siguiente.

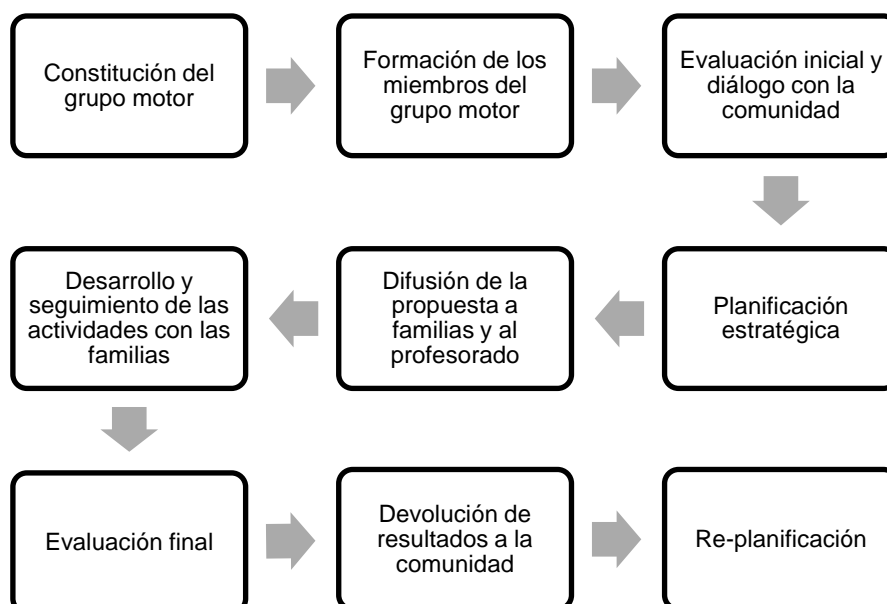


Figura 1. *Etapas del MECFEC*

4. Metodología

4.1 Objetivo

El objetivo de este artículo es conocer cómo se desarrolló el MECFEC en los centros educativos durante el curso 2015-16 y evaluar qué contribuciones generó durante su implementación en el ámbito comunitario y, específicamente, en la mejora de las relaciones entre las familias, la escuela y la comunidad.

4.2 Población y muestra

Para llevar a cabo la implementación del MECFEC, se estableció un acuerdo de colaboración con la Fundación Bancaria “la Caixa”, la cual cosa permitiría implementar el modelo en los territorios en los que la Fundación estaba desarrollando una de sus acciones, en concreto el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (en adelante, Proyecto ICI). Este Proyecto, que entró en funcionamiento en el año 2010, contaba con la participación de equipos de educadores en el ámbito de la educación comunitaria (en adelante, equipos comunitarios) que desarrollaban el Proyecto ICI desde 38 entidades ubicadas 29 ciudades del estado español.

Para confeccionar la muestra participante en el tercer ciclo del proyecto, se consideraron aquellos barrios en los que se desarrollaba el Proyecto ICI y en los que existían acciones previas vinculadas al ámbito de familia-escuela-comunidad o bien en los que estas acciones se encontraban en fase de diseño. Así, se estableció una muestra inicial de 16 equipos comunitarios que desarrollaban su tarea en uno o más barrios y se descartaron los 22 equipos restantes, puesto que en los barrios dónde éstos operaban no se priorizaba el trabajo en el ámbito familia-escuela-comunidad.

Posteriormente, se contactó con el referente de cada uno de los 16 equipos comunitarios, para presentar el modelo y se establecieron las condiciones para llevar a cabo esta colaboración: los equipos comunitarios debían comprometerse a favorecer la implementación del MECFEC en un centro escolar como mínimo (preferentemente una escuela de primaria), dar apoyo al proceso de constitución del grupo motor y hacer un acompañamiento a los grupos motores para favorecer el desarrollo del modelo. Como contrapartida, el grupo de investigación responsable de desarrollar el modelo, se comprometía a dar orientaciones a los equipos comunitarios para poder iniciar el proceso. Finalmente, y después de contactar con los referentes de los 16 equipos comunitarios seleccionados, 9 de ellos accedieron a implementar el MECFEC.

Tabla 2.
Territorios participantes (2015- 2016)

| Comunidad autónoma | Ciudad | Barrio/s en el que opera el equipo comunitario |
|-----------------------------|--|--|
| <i>Cataluña</i> | <i>El Prat de Llobregat</i> | <i>Sant Cosme</i> |
| | <i>Hospitalet de Llobregat</i> | <i>Collblanc y la Torrassa</i> |
| | <i>Sant Boi de Llobregat</i> | <i>Marianao</i> |
| | <i>Badalona</i> | <i>Sant Roc, Artigues y Remei</i> |
| <i>Comunidad de Madrid</i> | <i>Getafe</i> | <i>Las Margaritas</i> |
| | <i>Madrid</i> | <i>San Pascual y Concepción Oeste</i> |
| <i>Canarias</i> | <i>San Cristóbal de la Laguna (Tenerife)</i> | <i>Taco</i> |
| <i>Comunidad Valenciana</i> | <i>Paterna</i> | <i>Santa Rita y la Coma</i> |
| <i>Castilla la Mancha</i> | <i>Toledo</i> | <i>Polígono de Toledo</i> |

4.3 Diseño de la evaluación y procedimiento de análisis

Para llevar a cabo la evaluación del MECFEC, se diseñó un dispositivo de investigación organizado en 3 etapas: por un lado, una evaluación inicial mediante la cual se pretendía hacer una detección de necesidades y conocer de qué modo el MECFEC podría acomodarse a cada contexto.

Tabla 3.
Instrumentos de investigación

| Etapa | Instrumento | Destinatario | Contenidos principales |
|-------------------------|--|--|---|
| Evaluación inicial | Cuestionario inicial de contexto | Referente del equipo comunitario | Relaciones entre los agentes educativos de la comunidad. Iniciativas con familias existentes en el barrio. Necesidades no cubiertas con las iniciativas actuales. |
| | Cuestionario de valoración de la formación | Miembros del grupo motor | Motivaciones y expectativas con el MECFEC. Dificultades surgidas durante la formación. Utilidad de la formación para implementar el MECFEC. |
| Evaluación del progreso | Cuestionario de valoración de la implementación del MECFEC | Referente del equipo comunitario | Dificultades para difundir el MECFEC en el territorio, para constituir el grupo motor Dificultades para constituir el grupo motor. Contribuciones iniciales del MECFEC. |
| | Cuestionario mensual de seguimiento de las actividades | Referente del equipo comunitario | Número y características de los participantes. Dificultades surgidas durante el desarrollo de la actividad. Cumplimiento de los objetivos. Interés por parte de las familias. |
| Evaluación final | Entrevista grupal | Miembros del grupo motor | Valoración del proceso realizado. Contribuciones identificadas. Aspectos a mejorar del MECFEC. |
| | Entrevista grupal | Familias participantes en las actividades | Motivación para participar en las actividades. Cambios experimentados. Fortalezas y aspectos a mejorar. |
| | Cuestionario final | Tutores de los hijos/as de las familias participantes en las actividades | Cambios observados en las familias participantes en las actividades. Cambios observados en los hijos/as de las familias participantes en las actividades. |
| | Cuestionario final | Referente del equipo comunitario | Dificultades de los centros para desarrollar el modelo. Valoración del papel del grupo motor. Estrategias desarrolladas para favorecer la participación de las familias. Cumplimiento de los objetivos propuestos. Contribuciones del proyecto. |

Por otro lado, una evaluación del proceso para verificar que el MECFEC se estaba desarrollando según las previsiones iniciales e identificar dificultades. Por último, una evaluación final orientada a conocer los cambios que se habían sucedido

en el ámbito comunitario -y específicamente en las relaciones familia, escuela y comunidad. A este efecto, se diseñaron un conjunto de instrumentos cuantitativos y cualitativos que se administraron a los referentes de los equipos comunitarios, a los miembros de los grupos motores, a los tutores de los alumnos hijos/as de las familias participantes y a las familias participantes en las actividades.

El tratamiento de la información, se llevó a cabo mediante un análisis estadístico descriptivo global de los datos procedentes de los cuestionarios y un análisis de los componentes principales de los datos cualitativos.

Además, en el caso de los datos procedentes de la evaluación final, se efectuó una triangulación de la información aportada por las familias participantes, los tutores, los referentes de los equipos comunitarios y los miembros de los grupos motores con el objetivo de corroborar los datos e identificar posibles discrepancias.

5. Resultados

5.1 Desarrollo del proceso

El MECFEC inició su desarrollo en el curso 2015-16 a través de los 9 equipos comunitarios encargados de seleccionar los centros participantes y de dar apoyo al proceso de constitución del grupo motor de cada centro. Sin embargo, el modelo sólo pudo desarrollarse completamente en cinco de las nueve ciudades seleccionadas: Paterna, el Prat de Llobregat, Getafe, Madrid y San Cristóbal de la Laguna (Tenerife). En el resto de ciudades -Sant Boi de Llobregat, Hospitalet de Llobregat, Toledo y Badalona- no fue posible implementar el MECFEC debido a una serie de dificultades con las que toparon los equipos comunitarios y que se relacionan con: la existencia de iniciativas parecidas, la consideración de que no había suficiente tiempo para trabajar el modelo con las comunidades, el disenso en la forma que éste tenía que adoptar (papel de cada agente, actividades a realizar, etc.) o la necesidad de contar con un mayor apoyo de la administración local.

En los barrios de las cinco ciudades en las que se pudo implementar el MECFEC, se seleccionaron 14 centros educativos, en los que se desarrollarían las actividades para las familias y se constituyeron 8 grupos motores encargados de planificar las actividades, prepararlas, dinamizarlas y evaluarlas.

Tal y como muestra la tabla anterior (tabla 4), menos de la mitad de los centros participantes en el proyecto fueron escuelas de primaria; en el caso de Paterna y San Cristóbal de la Laguna, se incorporaron 3 institutos que mostraron su interés en implementar MECFEC para reforzar un proceso de trabajo que habían iniciado para acercar las familias al centro. Por otro lado, en el caso de Madrid, el MECFEC se tenía que desarrollar inicialmente en 3 escuelas de primaria, pero debido a las dificultades para iniciar un proceso que involucrara a todos los agentes presentes en la Mesa Socioeducativa del distrito, se optó por implementar el modelo en centros educativos no formales, en este caso centros abiertos.

Tabla 4.
Composición de los grupos motores en cada ciudad

| <i>Ciudad</i> | <i>Núm. de centros participantes</i> | <i>Núm. de grupos motores</i> | <i>Composición de los grupos motores</i> |
|-----------------------------------|--|-------------------------------|--|
| <i>El Prat de Llobregat</i> | <i>1 escuela de primaria</i> | <i>1</i> | <i>Familias de la AMPA Directora de la escuela</i> |
| <i>Getafe</i> | <i>1 escuela de primaria</i> | <i>1</i> | <i>Direcciones de los centros educativos del barrio. Técnicos de las entidades educativas del barrio. Técnico educativo de la administración local</i> |
| <i>Madrid</i> | <i>3 centros abiertos</i> | <i>1</i> | <i>Técnicos de las entidades educativas del barrio.</i> |
| <i>San Cristóbal de la Laguna</i> | <i>2 escuelas de primaria 1 instituto</i> | <i>3</i> | <i>Dirección de las escuelas Profesores de las escuelas Familias de la AMPA</i> |
| <i>Paterna</i> | <i>2 escuelas infantiles 2 escuelas de primaria 2 institutos</i> | <i>2</i> | <i>Dirección de las escuelas Profesores de las escuelas Técnicos de la administración (servicios sociales) Técnicos de las entidades del barrio.</i> |

En todas las ciudades en las que se desarrolló el modelo, se constituyó un grupo motor por centro, exceptuando el caso de Paterna en el que se optó por constituir 1 grupo motor representativo de las 4 escuelas del barrio de la Coma y otro de los 2 centros del barrio de Santa Rita, con el objetivo de propiciar el trabajo en red de los agentes del territorio. Esto explica que la composición de los 2 grupos motores de esta ciudad fuera muy diversa, quedando representados las familias, los profesionales de los centros educativos, los técnicos de la administración local y los técnicos de algunas de las entidades de los 2 barrios. En la misma línea, el grupo motor que se constituyó en Getafe pretendía incorporar los diferentes agentes educativos del barrio. Sin embargo, en este caso no se logró implicar a las familias. En contraposición, en los grupos motores de los centros educativos de San Cristóbal de la Laguna y el Prat de Llobregat, las familias tuvieron una presencia destacada. Finalmente, en el caso de Madrid, y dada la singularidad del contexto en el que se desarrollaría el modelo, se optó por designar a 2 técnicos educativos como miembros del grupo motor encargados de desarrollar el modelo.

Durante los meses de febrero a junio de 2016, los miembros de los 7 grupos motores impulsaron más de 60 actividades para las familias en las que participaron alrededor de 950 personas, mayoritariamente madres. Siguiendo las dimensiones de Epstein, la mayor parte de las actividades que se llevaron a cabo, se centraron en el

ámbito de la crianza positiva y el apoyo al aprendizaje, que supusieron el 45% y el 28% del total de actividades respectivamente. En cambio, las actividades relacionadas con el ámbito de la comunicación representaron un 19% y las relacionadas con la participación un 9% del total.

Tabla 5.
Actividades y participantes durante el curso 2015-16

| Ciudad | Núm. de actividades | Núm. de participantes |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|
| <i>El Prat de Llobregat</i> | <i>5</i> | <i>120</i> |
| <i>Getafe</i> | <i>5</i> | <i>100</i> |
| <i>Madrid</i> | <i>43</i> | <i>450</i> |
| <i>San Cristóbal de la Laguna</i> | <i>5</i> | <i>80</i> |
| <i>Paterna</i> | <i>6</i> | <i>200</i> |

En todas las ciudades, exceptuando Madrid, se llevó a cabo una actividad mensual, una periodicidad propuesta por los respectivos grupos motores acorde con a las necesidades de las familias y a las posibilidades los miembros de los grupos motores. En cambio, en el caso de Madrid, los técnicos educativos que lideraron el desarrollo del modelo fueron designados específicamente para este proyecto, por lo que pudieron llevar a cabo un gran número de actividades con las familias de los niños y jóvenes usuarios de los 3 centros abiertos en los que se desarrolló el proyecto.

Un 80% de las actividades que se impulsaron durante este periodo fueron lideradas por los propios miembros de los grupos motores, lo que significa que en casos como el Prat de Llobregat, Paterna y San Cristóbal de la Laguna, las familias devinieron dinamizadores de las actividades dirigidas hacia otras familias del centro.

La evaluación llevada a cabo al finalizar el curso 2015-16, evidenció una serie de contribuciones del MECFEC. Por un lado, la implementación del modelo contribuyó a mejorar las relaciones entre las familias, la escuela y la comunidad. Así, en el caso del Prat de Llobregat, se observaron cambios en la actitud de las familias participantes en las actividades hacia la escuela, lo que propició que éstas fueran más proclives a participar en las actividades de la escuela y a establecer una comunicación más fluida con los tutores de sus hijos, lo que a su vez favoreció la adhesión educativa de estas familias con el centro. Por otro lado, en Madrid, los miembros del grupo motor, afirmaron que las actividades habían propiciado un mayor conocimiento de los recursos educativos y de las actividades del barrio (como por ejemplo las bibliotecas o las ludotecas), lo que había favorecido la apropiación de estos recursos por parte de las familias. Además, los técnicos educativos que lideraron este proceso, contactaron con el profesorado de algunas escuelas de primaria del barrio para informales del proyecto que se estaba llevando a cabo, lo

que propició que algunos de estos profesores iniciaran acciones específicas con las familias del centro para complementar la tarea que se estaba llevando a cabo desde los centros abiertos, cosa que fue muy bien valorada por algunas de las familias participantes.

Por otro lado, el MECFEC contribuyó a modificar el acompañamiento de las familias con respecto a la educación de sus hijos/as. En todos los casos, los miembros de los grupos motores y los tutores de los hijos/as de las familias participantes en las actividades, afirmaron que éstas se mostraban más interesadas por los estudios de sus hijos/as que antes de iniciar el proceso. Además, las propias familias afirmaron sentirse más capaces de contribuir positivamente la educación de sus hijos y empezaron a darles un mayor apoyo académico.

Además, las actividades desarrolladas en el marco del proyecto, propiciaron un acercamiento entre las familias, muchas de las cuales no se conocían antes de iniciar las actividades. Estas familias empezaron a relacionarse dentro y fuera de la escuela y a darse apoyo mutuo, lo que favoreció que se sintieran parte de un entramado social. El MECFEC también favoreció la creación de nuevos espacios de trabajo en la comunidad o bien los reforzó: en el caso de San Cristóbal de la Laguna, se logró constituir dos AMPA de nueva creación formadas por las familias del grupo motor; en el caso de Getafe, el MECFEC contribuyó a la reactivación del Grupo Socieducativo del Barrio y de la AMPA de la escuela en la que se implementó el modelo; en el caso de Paterna, el MECFEC contribuyó a fortalecer los espacios de coordinación de las direcciones de los centros del barrio y a intensificar la relación del centro participante con los técnicos educativos de la administración local.

Finalmente, la evaluación final puso de manifiesto algunos impactos incipientes en los hijos/as de las familias participantes en las actividades, que se relacionan con: una mejora en la actitud, un incremento de la motivación, una mejora en las relaciones con el profesorado y los compañeros y una reducción del absentismo escolar.

6. Conclusiones

Esta investigación realizada permite confirmar que el carácter sistematizado y flexible del modelo MECFEC facilitó la apropiación y adaptación del mismo, de tal manera que los agentes de las comunidades pudieron apropiarse de éste para construir los procesos acorde con sus necesidades (Epstein, 2016). Los procesos desarrollados en las cinco ciudades donde se implementó evidencian una serie de factores comunes de éxito, que devienen condiciones favorables para la puesta en marcha del MECFEC en cualquier territorio: papel activo de las direcciones de los centros; liderazgos basados en la colaboración; fomento de la corresponsabilidad educativa, especialmente entre las familias; generación de espacios de encuentro comunitario; apropiación del modelo por parte de uno o más agentes como línea de trabajo específica.

Concretamente, uno de los aspectos más destacados de los procesos basados en la educación comunitaria que se desarrollaron durante el curso 2015-16 fue que los liderazgos basados en la colaboración entre las familias, las direcciones y el profesorado y otros agentes de la comunidad, obtuvieron mejores resultados en el cambio de relaciones de la comunidad. De acuerdo con Epstein y otros (2011), el proceso realizado en Getafe ejemplifica la importancia del liderazgo de la administración local en la reactivación de espacios comunitarios previamente existentes. En otros casos, como el Prat de Llobregat, Paterna y San Cristóbal de la Laguna, el papel activo de las direcciones fue clave a la hora de fomentar la implicación familiar y del profesorado, tal y como sugieren diversos autores (Collet-Sabé y otros, 2014; Parra y otros, 2014; Consejo Escolar del Estado, 2015). Otro elemento destacado fue el fomento de la corresponsabilidad de los agentes involucrados (Subirats, 2009; Longás y otros, 2013 y 2015; Cívís y Longás, 2015). En los casos de San Cristóbal de la Laguna y Paterna, el trabajo en red entre profesorado, administración local, entidades locales y familias, contribuyó a generar espacios de encuentro comunitario y fortalecer las relaciones entre los agentes involucrados.

Finalmente, el hecho de que casi la mitad de las actividades que se realizaron estuvieran relacionadas con la crianza positiva evidencia que, para las familias, se trata de un factor central para mejorar el sistema de relaciones para el éxito educativo. Esto nos permite elaborar una hipótesis según la cual la crianza es un elemento importante a la hora de promover procesos de empoderamiento con familias porque devienen conscientes de su potencial transformador en la educación de los niños/as y jóvenes. Además, nuevas investigaciones en este ámbito deberían profundizar en la incorporación de la perspectiva de género y el trabajo de cuidados en este ámbito, ya que la mayoría de los miembros de las familias involucradas fueron mujeres. Por otro lado, la implementación del MECFEC en institutos y centros de educación no formal abre la puerta a otros escenarios donde promover el éxito educativo desde una perspectiva comunitaria. Consideramos que futuras investigaciones deberían explorar estos escenarios y analizar qué nuevos factores habría que tener en cuenta, como por ejemplo, el impacto de este tipo de procesos en el éxito educativo del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Albaigés, B. y Ferrer-Esteban, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya: Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Epstein, J. (2016). Searching for Equity in Education: Finding School, Family, and Community Partnerships. En A. R. Sadovink y R. W. Coughlan (Eds.). *Leaders in the Sociology of Education* (pp. 69-85). Rotterdam: Sense Publishers.

- Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., y Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships, Your Handbook for Action*, 2da edición. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galindo, C. y Sheldon, S. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47, 462-495.
- Van Voorhis, F. Maier, M. Lloyd, C. y Leung, T. (2013a). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. Nueva York: MDRC. (2013b). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.
- Collet-Sabé, J. y Tort A. (2015). What do families of the 'professional and managerial' class educate their children for? The links between happiness and autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (2), 234-249.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejosecolares-documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18 (1), 213-236.
- Enguita, M. (1988). Rechazo escolar ¿alternativa o Trampa? *Política y Sociedad*, 1, 23-36.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. La superación de los déficits de representación por la participación. En *Las familias en la educación: de la representación a la participación activa*. *Monográficos Escuela*, Octubre (3), 10-12.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19 (2), 127-151.

- Kemmis, S. y McTaggart, R (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). California: Sage Publications y Thousand Oaks.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Longás, J., Civís, M. y Riera, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 106-124.
- Longás, J., Longás, E., Hernández, T. y Vinagre E. (2015). Éxito escolar y corresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo de la Fundación Cataluña-La Pedrera. *Educación Social*, 60, 11-27.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XXI*, 16 (1), 210-232.
- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 117-133.
- McNiff, J. (2002). Concise advice for new action researchers. Recuperado de <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Musitu, G. y Cava, M^a. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Parra, J., García, M. P., Gomariz, M. A. y Hernández, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Proyecto IPPE (2012). *Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria: Informe de España*. Recuperado de: <http://goo.gl/KLkDZr>
- Santos, M. A, Esteve, J. M., Ruiz, C. y Lorenzo, M. M. (2004). Familia, educación y flujos migratorios. En J. M. Toriñán y M. Santos. *Familia, educación y sociedad civil* (pp. 203-280). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Subirats, J. (2009). Corresponsabilidad, educación y entorno: avanzando en la gobernanza del sistema educativo. En Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, Octubre.
- Terradellas, M. R. (2007). Noves famílies, nous estils educatius? En *Reflexions Jornades festival de la infància*. Barcelona: CIIMU.

Agradecimientos y financiación del artículo:

Fundación Bancaria “la Caixa

Cómo citar este artículo:

Grané, P. y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 51-70. DOI: [10.30827/profesorado.v22i4.8394](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8394)