

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LIDERAZGO Y
PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN ASOCIACIONES DE
MADRES Y PADRES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. UN
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NUEVA YORK Y GRANADA.**

TESIS DOCTORAL CON MENCIÓN INTERNACIONAL

Marina García Carmona

Directores

Dr. Manuel Lorenzo Delgado (Universidad de Granada)

Dr. Tomás Sola Martínez (Universidad de Granada)

Dra. Norma Fuentes - Mayorga (Fordham University)

Granada, 2014

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Marina García Carmona
ISBN: 978-84-9163-860-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/51135>

A Manuel Lorenzo Delgado

Por su entrega y dedicación y por ser el alma de esta investigación

MENCIÓN ESPECIAL AL CATEDRÁTICO MANUEL LORENZO DELGADO

Queremos dedicar estas líneas para agradecer de forma muy especial la dirección de la presente tesis doctoral al Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, Manuel Lorenzo Delgado. Su completa dedicación, guía, disponibilidad, apoyo, asesoramiento y colaboración en la investigación han sido máximas hasta el final y han permitido que este trabajo salga a la luz como otra de sus metas e inquietudes académicas.

Manuel Lorenzo ha sido uno de los mayores conocedores y referentes nacionales e internacionales sobre el liderazgo, tal y como lo acreditan sus numerosas y prestigiosas publicaciones sobre esta temática en distintos ámbitos. A su vez, nos ha sabido contagiar de su pasión y curiosidad en el campo de las Ciencias de la Educación para que sigamos adelante en este no sencillo mundo de la investigación en aras a la consecución de una mejora de la calidad del hecho educativo. En relación a la presente tesis doctoral, el liderazgo, la participación de las familias en la escuela mediante asociaciones de madres y padres de alumnado y el contexto multicultural propio de nuestra sociedad, se convertían en ejes prioritarios que guiarían nuestra tarea investigadora a lo largo de estos años de dedicación.

Además, sus valores personales y lecciones de humildad han sembrado en muchos de nosotros y nosotras una nueva forma de ver y entender la vida y la realidad educativa. Aquellas personas que hemos podido disfrutar de su amistad y conocimiento nos sentimos privilegiadas y honradas de haber sido personas cercanas a él. Sus aportaciones, tanto profesionales como personales, quedarán para siempre como fuentes inagotables de riqueza.

Por otro lado, el magnífico desarrollo de su profesión docente e investigadora en el campo educativo, mediante innumerables aportaciones, han hecho de él una figura de referencia tanto a nivel nacional como internacional y explica en cierto modo los importantes logros que alcanzó en su vida y de los que nos hizo partícipes. Mencionadas aportaciones sirven y servirán de modelo a numerosas personas repartidas por diferentes regiones de la geografía mundial y lo harán presente.

Sus múltiples inquietudes e indagaciones enfocadas a la mejora del proceso educativo han permanecido activas hasta el último día. Disfrutaba y amaba su trabajo cada día de su vida, haciendo de los valores de esfuerzo y compromiso unas constantes de su día a día. La mezcla de sabiduría y nobleza han sido dos de sus cualidades más representativas.

Este tipo de personas no desaparecen. A pesar de su triste pérdida, agradecemos la oportunidad de haberlo tenido entre nosotros y nosotras y de haber podido absorber sus enseñanzas y disfrutar con él de cada momento y cada consejo proporcionado. Las palabras de Randy Pausch en su obra "La última lección", subrayadas en uno de sus ejemplares por Manuel Lorenzo, resumen de manera precisa su vida: *Sinceramente opino que he sabido comprimir mucha vida en el reducido tiempo que me ha tocado.*

Es difícil que estas líneas hayan hecho un poco de justicia, personal o académica, a los méritos y cualidades de Manuel Lorenzo, pero en esta breve reseña queremos dejar plasmada nuestra profunda admiración hacia él y su obra y hacia todo lo que ha cultivado y recogido en el recorrido de sus días y en especial a lo proporcionado para esta tesis doctoral desde su comienzo hasta su culminación.

Por tantos años dedicados a la Educación y por servir de modelo como MAESTRO en tantos de nosotros y nosotras, queremos expresar que su existencia y vida trascenderán no solo a las generaciones que ya ha ayudado a formar sino también a las venideras que se nutrirán de sus aportaciones sobre la escuela y disfrutarán de su preciosa herencia de saberes educativos.

Por estos motivos y muchos más, gracias.

Fdo. Tomás Sola Martínez y Marina García Carmona

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar muestro mis más sinceros agradecimientos a mis tres directores. A Manuel Lorenzo Delgado por acompañarme en cada paso de la investigación y servirme de guía tanto profesional como personalmente y animarme con cada dificultad encontrada. Ayudándome hasta el último día a alcanzar esta meta. A lo largo de su vida nos ha regalado muchos tesoros que seguiremos guardando como partes de nuestra persona para siempre. Gracias. A Tomás Sola Martínez por prestarme su ayuda, orientarme y estar también a mi lado en las dificultades. Siempre dispuesto y preocupado por la presente investigación para llevarla a buen fin. Su manera de “enseñar mediante el ejemplo” lo hace especial tanto como profesor como persona. A Norma Fuentes Mayorga por su confianza y apuesta por mí y mi investigación desde el primer día que nos conocimos a pesar de la distancia. Gracias por ser el nexo de unión entre Granada y Nueva York para esta tesis doctoral. Sin duda, una de las mejores aportaciones que esta investigación me ha ofrecido.

A todo el profesorado que ha pasado a lo largo de mi vida, desde las etapas educativas más tempranas hasta ahora, por haberme guiado en este proceso y favorecer que este proyecto se haga realidad y sea el comienzo de una nueva fase. Entre todos y todas han conseguido que vea la Educación como una de mis pasiones a la que dedicar mi trayectoria profesional.

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España por haber financiado mi proyecto mediante las becas FPU (Formación del Profesorado Universitario) así como las estancias en *Fordham University* en Nueva York que han hecho posible esta investigación y la comparación entre ambos contextos.

A la Universidad de Granada, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. A Manuel Fernández Cruz y Eudaldo Corchón Álvarez, Director y Secretario del Departamento mencionado, por su apoyo constante en la labor profesional y sus valores humanos.

A todo el profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada por su acogimiento y en especial, por su guía, apoyo y

acompañamiento durante el trayecto: a Francisco Javier Hinojo, Juan Manuel Trujillo, Pilar Cáceres, Inmaculada Aznar, Juan Antonio López, Francisco Raso, Mohammed El Homrani, Mercedes Cuevas, Francisco Díaz, José Antonio Marín, César Torres... También muestro mi agradecimiento a todos y cada uno de los miembros del Grupo de investigación AREA (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza) y a todo el profesorado, amigos y amigas expandidos por la geografía española y del resto del mundo que me han ayudado y han colaborado en mi formación como investigadora y docente como Mario Martín, Ascensión Palomares, Joaquín Gairín, Luis Humberto Alvear, Samuel Gento y M^a Victoria Pérez de Guzmán, entre otros y otras.

A M^a Carmen Díaz de la Universidad de Huelva por su ayuda y esfuerzo con su formación y guía para poder realizar la parte de análisis de datos cuantitativos de la presente investigación y a todo el conjunto de expertos y expertas nacionales e internacionales que han contribuido a que esta Tesis Doctoral sea una realidad. A M^a Carmen Monreal, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, por su ayuda como coordinadora del Proyecto Europeo *Gendercit*. A Duncan Waite, de *Texas State University*, por su apoyo y acompañamiento en los últimos meses del trabajo.

A los miembros del IRB (*Institutional Review Board*) de *Fordham University* y del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York por la aprobación de los permisos, por su ayuda y por hacer posible que pudiese llevar a cabo mi investigación en las escuelas públicas de Manhattan. Asimismo, a todos los profesionales que han formado parte del juicio de expertos por su colaboración en la validación de los instrumentos.

A todos los profesores y profesoras de *Fordham University* que tan amablemente me han acogido durante los seis meses de estancia en su institución, destacando la importancia de su mediación para poder llegar a las escuelas de la ciudad. En especial a su Decana Nancy Busch y a Doyle McCarthy, mi *sponsor* durante la investigación y el trabajo de campo en las escuelas públicas neoyorquinas.

A la dirección y *Parent Coordinators* de todas las escuelas de Manhattan y a los miembros de sus PTA/PA, sin los que este estudio no hubiese sido posible.

A todos directores/as de los colegios públicos de Granada capital y los miembros de sus AMPA sin los que tampoco se hubiese llevado a término mi investigación. Gracias por abrirme las puertas de la totalidad de los CEIP de la capital granadina y haber participado mostrando interés en todo momento por el estudio.

Por último a mi familia, amigos y amigas. A mi padre José, mi madre Marina, mi hermano Rodrigo y toda mi familia, porque sin su apoyo y amor incondicional y continuo no vería realizada una más de mis metas de vida. Gracias por estar siempre conmigo. A Kei, por acompañarme cada día, apoyarme en todos los buenos y malos momentos y hacerme feliz. A mis amigos y amigas por estar siempre rodeándome, por aportarme tanto como persona y por ofrecerme tantos alegres momentos que son y serán tan importantes en mi vida. Una muy especial mención a Valentina. También para todas aquellas personas que nos han dejado pero que continúan en nuestras vidas.

A todas estas personas y a las demás, muchas gracias.

Marina García Carmona

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	Pág. 17
INTRODUCTION AND JUSTIFICATION OF THE STUDY.....	Pág. 25

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA. LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNADO COMO MODELO DE PARTICIPACIÓN.

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 37
1. LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA.....	Pág.40
1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	Pág. 40
1.1.1. Contexto español.....	Pág. 40
1.1.2. Contexto estadounidense.....	Pág. 45
1.1.3. En la actualidad.....	Pág. 52
1.2. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	Pág. 56
1.2.1. Definición del concepto familia en este estudio.....	Pág. 56
1.2.2. Tipos de participación de la familia en el contexto escolar.....	Pág. 59
1.3. ESTUDIOS SOBRE LAS VENTAJAS QUE APORTA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA.....	Pág. 66
1.4. PROFESORADO Y FAMILIAS TRABAJANDO JUNTOS.....	Pág. 75
2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS MEDIANTE AMPA/PTA/PA.....	Pág. 80
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 80
3. EL CASO DE GRANADA (ESPAÑA). NORMATIVA LEGAL, OBJETIVOS, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS AMPA.....	Pág. 83
3.1. MARCO LEGISLATIVO.....	Pág. 83
3.1.1. Objetivos y fines de la AMPA.....	Pág. 85
3.1.2. Derechos y deberes de los socios de las AMPA.....	Pág. 87
3.2. FORMACIÓN, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA AMPA.....	Pág. 89
3.3. LA UNIÓN HACE LA FUERZA. LAS CONFEDERACIONES Y FEDERACIONES DE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES.....	Pág. 91

3.3.1. La unión de las madres y padres en el continente europeo.....	Pág. 92
3.3.2. La unión de las madres y padres en España.....	Pág. 93
3.3.3. La unión de las madres y padres en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	Pág. 96
3.3.4. La unión de las madres y padres en Granada.....	Pág. 98
4. EL CASO DE NUEVA YORK. ORGANIZACIÓN, OBJETIVOS, NORMATIVA LEGAL ACTUAL Y FUNCIONAMIENTO DE LAS PTA/PA.....	Pág. 100
4.1. MARCO LEGISLATIVO.....	Pág. 100
4.1.1. <i>Common Core State Standars</i> en la ciudad de Nueva York.....	Pág. 100
4.1.2. <i>Chancellor's regulations A660</i>	Pág. 103
4.2. LA UNIÓN DE MADRES Y PADRES. MÁS ALLÁ DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	Pág. 108
4.2.1. <i>National PTA</i> , la unión de madres y padres a nivel nacional.....	Pág.108
4.2.2. NY PTA, la unión de madres y padres a nivel estatal.....	Pág. 110
4.2.3. PTA/PA locales, la unión de madres y padres a nivel local.....	Pág. 111
4.2.4. Consejo de Educación Comunal (CEC).....	Pág. 112
5. EL PAPEL DEL COORDINADOR DE PADRES/ PC (<i>PARENT COORDINATOR</i>) COMO NEXO DE UNIÓN ENTRE LAS FAMILIAS DE LA ESCUELA Y LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....	Pág. 114

CAPÍTULO II: IMPLICACIÓN DEL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES.

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 119
1. PRINCIPALES MOTIVOS DE LAS PERSONAS EXTRANJERAS/INMIGRANTES PARA VENIR A ESPAÑA.....	Pág. 122
2. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO EXTRANJERO/INMIGRANTE EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y GRANADA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	Pág. 125
2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ALUMNADO, FAMILIAS O PADRES Y MADRES INMIGRANTES, EXTRANJEROS Y/O BICULTURALES?.....	Pág. 127
2.2. DATOS ESTADÍSTICOS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS.....	Pág. 128
2.2.1. El panorama español.....	Pág. 130
2.2.2. Contexto andaluz.....	Pág. 136

2.2.3. El caso de Granada.....	Pág. 140
3. EL PANORAMA NEOYORQUINO. ALUMNADO INMIGRANTE Y ELL (<i>ENGLISH LANGUAGE LEARNERS</i>).....	Pág. 144
4. LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA.....	Pág. 148
4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS/ INMIGRANTES/ BICULTURALES. ¿POR QUÉ FAMILIAS Y NO SOLO PADRES Y MADRES?...	Pág. 150
4.2. IMPORTANCIA Y BENEFICIOS DE SU PARTICIPACIÓN.....	Pág. 151
4.3. REALIDADES DE LA DIFICULTAD DE PARTICIPACIÓN.....	Pág. 153
5. MEDIDAS A LLEVAR A CABO PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA.....	Pág. 155
6. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CANALES DE COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA.....	Pág. 163

CAPÍTULO III: EL LIDERAZGO DE LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES. EL CONTEXTO MULTICULTURAL COMO ESCENARIO DE ACCIÓN.

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 173
1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.....	Pág. 175
1.1. DEFINICIONES DE LOS TÉRMINOS LÍDER Y LIDERAZGO.....	Pág. 175
1.2. EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	Pág. 182
1.2.1. El liderazgo sostenible en los centros educativos. La participación de las familias.....	Pág. 186
1.2.2. Liderazgo para el aprendizaje en el siglo XXI y el papel de las familias.....	Pág. 188
2. EL LIDERAZGO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA MEDIANTE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES.....	Pág. 191
2.1. EL LIDERAZGO EN LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 191
2.1.1. Aproximación conceptual.....	Pág. 191
2.1.2. Relaciones de los miembros de las AMPA/PTA/PA. La transformación y la mejora como base de su liderazgo.....	Pág. 193
2.1.3. Necesidad del liderazgo distribuido, compartido o colectivo en las AMPA/PTA/PA.....	Pág. 196

2.1.4. El liderazgo ético basado en valores y liderazgo intercultural.....	Pág. 198
2.2. LA VISIÓN COMPARTIDA DE LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 201
2.3. LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL CENTRO CON LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 203
3. ELECCIÓN DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA. EL ESCENARIO MULTICULTURAL.....	Pág. 204
3.1. IMPORTANCIA Y PROCESO DE ELECCIÓN DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA Y LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES.....	Pág. 204
3.1.1. Especificidades del caso de Granada.....	Pág. 208
3.1.2. Particularidades de las PTA/PA en la ciudad de Nueva York.....	Pág. 209
3.1.3. Algunas similitudes en los contextos de Granada y Nueva York...Pág.	211
3.2. CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA EN LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES.....	Pág. 213
4. LA EXPERIENCIA <i>LEARNING LEADERS</i> COMO MODELO DE VOLUNTARIADO DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK.....	Pág. 217
4.1. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA ORGANIZACIÓN <i>LEARNING LEADERS</i> ..	Pág. 218
4.2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LOS VOLUNTARIOS DE <i>LEARNING LEADERS</i> EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LOS CINCO CONDADOS.....	Pág.219
4.3. PROGRAMAS LLEVADOS A CABO POR <i>LEARNING LEADERS</i> EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA.....	Pág. 220
4.4. LAS CONSECUENCIAS Y EFECTOS DEL PROGRAMA <i>LEARNING LEADERS</i> . LAS HUELLAS DE SUS ACCIONES.....	Pág. 223
5. LAS TIC COMO HERRAMIENTAS DE PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 224
5.1. IMPORTANCIA DE INTERNET Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	Pág. 224
5.2. LAS TIC COMO CANAL DE COMUNICACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 226
5.3. APLICACIONES PRÁCTICAS DE INTERNET Y TIC EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA.....	Pág. 230
5.4. LIDERAZGO EN LAS AMPA/PTA/PA Y TIC EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.....	Pág. 234

PARTE II: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	Pág.241
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 242
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 244
3. HIPÓTESIS DE PARTIDA.....	Pág. 246
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 247
4.1. NATURALEZA COMPARATIVA DEL ESTUDIO.....	Pág. 250
4.2. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	Pág. 252
4.3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	Pág. 254
4.3.1. ¿Por qué estas ciudades son interesantes para el estudio?.....	Pág. 254
4.3.2. Muestreo seguido para la aplicación de los cuestionarios.....	Pág. 255
4.3.2.1. El proceso de selección de muestra.....	Pág. 255
4.3.2.2. Particularidades de los contextos de la investigación y selección de la muestra.....	Pág. 257
4.3.2.3. El contexto de Granada.....	Pág. 259
4.3.2.4. El contexto neoyorquino.....	Pág. 267
4.3.3. Muestreo seguido para la aplicación de las entrevistas y los relatos de vida.....	Pág. 274
4.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	Pág. 278
4.4.1. Características deseables de las técnicas de investigación.....	Pág. 279
4.4.2. Proceso de recogida de datos e información.....	Pág. 280
4.4.3. El cuestionario.....	Pág. 282
4.4.4. La entrevista.....	Pág. 295
4.4.5. El relato de vida.....	Pág. 298
4.5. PROCESAMIENTO DE DATOS.....	Pág. 300
4.6. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	Pág. 301

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 305
I. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS CUESTIONARIOS.....	Pág. 306
1. ANÁLISIS DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	Pág. 306
1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA EN LA CIUDAD DE GRANADA...Pág.	306
1.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA EN LA CIUDAD DE NUEVA YORK (MANHATTAN).....	Pág. 329
1.3. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LA MUESTRA COMPARADA POR CIUDADES.....	Pág. 353
2. ANÁLISIS DE ÍTEMS COMPARADO ENTRE AMBAS MUESTRAS POR CIUDADES.....	Pág.381
2.1. DIMENSIÓN A: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”	Pág.381
2.2. DIMENSIÓN B:“Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”	Pág. 399
2.3. DIMENSIÓN C:“Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”	Pág. 415
3. ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO.....	Pág. 441
3.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE CONSISTENCIA INTERNA.....	Pág. 441
3.2. ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES....	Pág. 446
3.3. EVIDENCIA DE VALIDEZ: ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO.....	Pág. 457
4. ANÁLISIS COMPARATIVO POR DISTRITOS.....	Pág. 480
4.1. ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES.....	Pág. 480
4.2. ANÁLISIS DE ÍTEMS.....	Pág. 483
4.3. ANÁLISIS DE VARIABLES RELACIONADAS CON LA AMPA/PTA/PA.....	Pág. 493
5. CARACTERIZACIÓN DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA EN NUEVA YORK Y GRANADA.....	Pág. 503
5.1. ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE LOS LÍDERES AL CUESTIONARIO.....	Pág. 503
5.2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES IMPLICADAS EN LA POSESIÓN O NO DE CARGOS DIRECTIVOS: ÁRBOLES DE DECISIÓN.....	Pág. 510
II. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS Y LOS RELATOS DE VIDA.....	Pág. 527
1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	Pág. 527

1.1. EL CONTEXTO GRANADINO: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LÍDERES DE LAS AMPA.....	Pág. 527
1.2. EL CONTEXTO NEOYORQUINO: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LÍDERES DE LAS PTA/PA, <i>PARENT COORDINATORS</i> Y LÍDERES DE LA ORGANIZACIÓN <i>LEARNING LEADERS</i>	Pág. 577
2. ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA.....	Pág. 648
2.1. EL CONTEXTO GRANADINO: ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE LÍDERES DE LAS AMPA.....	Pág. 648
2.2. EL CONTEXTO NEOYORQUINO: ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE LÍDERES DE LAS PTA/PA.....	Pág. 661
III. DISCUSIÓN Y TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	Pág. 673
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	
INTRODUCCIÓN.....	Pág. 704
1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS PLANTEADOS.....	Pág. 705
2. LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DEL ESTUDIO.....	Pág. 723
3. CONCLUSIONS OF THE RESEARCH ACCORDING TO THE PROPOSED OBJECTIVES AND HYPOTHESES.....	Pág. 725
4. FUTURES LINES OF RESEARCH AND PROSPECTIVES OF THE STUDY.....	Pág. 741
CAPÍTULO VII: GUÍA PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES. 30 IDEAS CLAVE PARA ATRAER A LAS FAMILIAS EXTRANJERAS Y AUTÓCTONAS.....	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
Pág. 755	
ANEXOS.....	
Pág. 799	

ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS

Uno de los problemas de los textos de uso internacional es que algunos de los términos que se utilizan tienen diferentes significados o matices según los países y contextos. Además, de modo general, queremos incluir en este apartado algunos conceptos que se van a repetir a lo largo de los capítulos de la tesis doctoral y que serán utilizados como sinónimos en diversas ocasiones. A continuación, se definen los términos y conceptos más significativos que aparecen en la investigación y que necesitan esta aclaración:

- Los términos “escuela”, “centro”, “centro educativo” o “colegio” se utilizan indistintamente para referirse a todos los contextos educativos formales que impartan educación inicial, básica o secundaria. En la presente investigación en concreto son los centros de Educación Infantil y Primaria (Granada) y las *Elementary Schools* (Nueva York).
- Los términos “alumnado”, “estudiantes”, “hijos/as”, “niños/as” o “alumno/a” se usan para referirse a cualquier niño/a o joven que participe en la educación formal y que, por lo tanto, asiste a la escuela.
- Los términos “profesorado”, “docentes” o “profesores/as” se utilizan indistintamente para referirse a cualquiera que cumpla el rol de enseñar en un contexto educativo formal.
- El término personal (*staff*) se utiliza para referirse al conjunto de profesionales de la escuela; docentes, cargos directivos, profesionales de apoyo y personal no docente, como auxiliares o administrativos. También se mencionan en esta investigación los términos “comunidad educativa” y “comunidad escolar” para hacer referencia al conjunto de personas que hacen la vida interna del centro educativo (profesorado, estudiantado, familias y personal).
- El término “padre”, “madre” o “tutor/a” se usa para referirse a cualquiera con la responsabilidad primaria por la crianza y tutela de un niño o niña. “Familia” se usa en relación con la unidad social básica en que el niño o niña está creciendo. En muchos contextos, el padre y particularmente la madre asumen la responsabilidad principal de la educación de los niños/as. En otros, pueden ser los abuelos/as, hermanos/as mayores, u otros miembros de la familia.

- Los términos “inmigrante”, “extranjero/a” o “bicultural” son referidos a personas que no han nacido en el país en el que se ubica la escuela de sus hijos/as y también a la persona que, aun habiendo nacido en el país de la escuela, sus raíces originarias provienen de otro país diferente al del centro educativo. De todas formas, en la sociedad globalizada en la que vivimos hoy, este término es cada día más difícil de conceptualizar y clasificar con rigor ya que existen numerosas variaciones. También nos hemos servido de la categorización que realiza el INE (se tratará en el segundo capítulo) para el alumnado extranjero y lo hemos extrapolado a las familias de este alumnado.
- Respecto a los términos “raza” y/o “etnia”, queremos resaltar que no se trata de un proceso discriminatorio sino todo lo contrario, es decir, nuestra meta sería detectar qué personas ocupan menos las posiciones de liderazgo para promover más su participación. En el cuestionario no se ha establecido una categoría sino que los participantes poseen un espacio para que ellos se autodefinan con sus palabras y, por tanto, no se impone ninguna clasificación ni división.
- Los términos “percepción” o “percepciones” son entendidos en este estudio como las convicciones, ideas y opiniones de los participantes con respecto a las temáticas en cuestión. También pueden significar conocimiento o comprensión sobre algún aspecto concreto.

Para finalizar, mencionar que aunque se ha procurado en todo momento utilizar un lenguaje no sexista, utilizando términos que designan tanto a hombres como a mujeres, puede que existan expresiones que hagan referencia al género masculino. Para facilitar la lectura, se evita el uso continuo del duplicado de género (director/directora, alumno/alumna, profesor/profesora, etc.), a pesar de existir circunstancias en que sí se lleve a cabo. Así que en determinadas ocasiones, cuando se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El interés por la familia y su rol activo en los centros escolares acapara, desde hace bastante tiempo, la atención de instituciones y profesionales del mundo de la educación. En la sociedad cambiante en la que vivimos, no pasa desapercibida la transformación que está sufriendo la escuela. Los seres humanos han ido evolucionando a lo largo de los años y con ellos la educación. Cada día más se habla del binomio familia-escuela como entidad formadora de los futuros ciudadanos y es por la mayoría sabido que, sin una buena relación que llene de cohesión las acciones educativas de ambas partes, no es posible el desarrollo integral de la persona.

Esto es debido a la necesidad de una línea de coherencia entre los aprendizajes de la escuela y los de la casa para que el alumnado no sufra incongruencias en su proceso educativo. Cada uno “juega” un papel insustituible y necesario en el contexto escolar y debe ser reconocido así. A ambos grupos les corresponde reunirse periódicamente y participar activamente en el proceso educativo del alumnado para abordar su desarrollo integral, teniendo en cuenta sus características, necesidades y contexto; contexto claramente envuelto en un clima de rica diversidad a la que tenemos que atender intentando aprovechar al máximo sus potencialidades. Que el alumnado vea y sienta a su familia implicada en el centro escolar al que acude cada día, como es el caso de las asociaciones de madres y padres de alumnado (AMPA/PTA/PA), es un aspecto positivo que influirá en su educación ya que “la familia cumple para el niño una función de transmisión y modelo de un estilo de vida, reglas, valores y roles sociales específicos” (Ramírez Castillo & Sola Martínez, 2006, p. 241). Los valores de participación mostrados por las familias, por tanto, serán factores influyentes en su éxito académico y su socialización.

En este sentido, familias y centro educativo deben compartir sus funciones en la educación del niño/a con el fin de lograr los mejores resultados de aprendizaje posibles (Henderson & Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002; PTA, 1998). El proceso de compartir y la acción de la participación de las familias en la vida escolar tienen lugar en una sociedad multicultural. Estas acciones deben enfocarse a conseguir una educación de calidad basada en el diálogo entre las escuelas, las diferentes culturas y

las familias. Las AMPA/PTA/PA tienen un papel importante en este desarrollo, ya que son organizaciones que buscan brindar una mejor educación para todo el estudiantado y para ello centran sus esfuerzos en la mejora de la escuela.

Es particularmente relevante cómo la participación de la familia se convierte en un estilo de vida, una cooperación mutua entre las familias y los maestros y maestras, como lo vemos en el estudio de los Olivos (2010) o en las publicaciones del Departamento de Educación de los Estados Unidos (2001). De acuerdo con la PTA Nacional (1998), varios estudios han demostrado que la participación de las familias aumenta los logros y el éxito de los niños y que los estudiantes se benefician cuando las escuelas y las familias trabajan muy de cerca y cooperativamente (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005). Debemos tener en cuenta que la participación de la familia debe ser alentada por la escuela, la asociación de madres y padres y todo el cuerpo docente con el fin de crear nuevas estrategias para ayudar a que las familias se sientan como una parte importante del proceso educativo de sus hijos e hijas y de la comunidad escolar.

En especial, mediante las AMPA/PTA/PA la participación e implicación de las familias en la escuela adquiere una gran relevancia y repercusión en el proceso educativo y en el centro escolar. El ejercicio de los líderes que integran la Junta Directiva de las AMPA/PTA/PA influirá directamente en el funcionamiento y organización de las mismas, repercutiendo este hecho a su vez en las acciones llevadas a cabo por la asociación en la escuela (actividades, proceso de toma de decisiones, relación con el resto de la comunidad educativa y con el contexto de la escuela, capacidad de cambio y mejora, etc.) dirigidas a la mejora de la calidad educativa y el éxito escolar del alumnado. Los líderes agrupados en las Juntas Directivas de las asociaciones de madres y padres deben basar sus gestiones en procesos democráticos que satisfagan las necesidades del resto de familias del centro educativo y a su vez favorezcan la participación del máximo número de éstas. Al ser el liderazgo una función de construcción de las organizaciones (Lorenzo Delgado, 2013), debe tomarse como un proceso continuo de mejora de la práctica de la AMPA/PTA/PA mediante, como se verá en el capítulo tercero de la presente investigación, la persecución de un proyecto compartido.

Por tanto, el liderazgo dinamizará el conjunto de actividades que llevará a cabo esta organización de madres y padres unidos con el objeto de representar los intereses del grupo para la colaboración en la educación de sus hijos/as. Estas actuaciones tendrán lugar en el contexto de diversidad cultural en el que actualmente nos encontramos inmersos y, por lo tanto, las personas extranjeras deberán tomar partido formando parte de este grupo de representantes.

Por otro lado, decir que son numerosos los trabajos de investigación basados en estudiar el liderazgo centrado tradicionalmente en los cargos directivos de las organizaciones educativas (Ball, 1989; Bossert, 1982; Burns, 1978; Cuevas, 2002; Sáenz & Lorenzo, 1993; Sáenz & Fernández, 1994, Shaw, 1980), pero por el contrario, son menos frecuentes los estudios basados en conocer la función del liderazgo en las AMPA/PTA/PA de los centros escolares y menos aún el papel que juegan las familias extranjeras dentro de las mismas. En este contexto surge la necesidad de su estudio en las asociaciones de madres y padres.

Según Cervera y Alcázar (1995), hay que lograr que un centro educativo sea un núcleo de influencia en la sociedad, a través de las familias que lo integran y de su colaboración y apertura hacia su entorno social, educativo y cultural. Podemos ver cómo estas palabras dotan de sentido nuestro propósito, así como también nos brindan una mirada esperanzadora sobre el liderazgo que debe ejercerse en las AMPA/PTA/PA, liderazgo abierto a una sociedad cambiante y diversa, que es protagonista en la actualidad.

Por consiguiente, es necesario tener en cuenta la diversidad cultural presente en las aulas de los centros educativos de la sociedad contemporánea y por tanto en las familias de este alumnado. La proporción de alumnado extranjero es muy relevante y por este motivo el fenómeno de la inmigración forma parte de las aulas escolares, debiéndose ser entendido desde la educación intercultural. Una investigación de Fuentes-Mayorga (2007) nos muestra cómo las oportunidades aportadas por el contexto de acogida o recepción, determinan la integración de los grupos de personas inmigrantes. En nuestro caso, las AMPA/PTA/PA se constituirían como un espacio favorecedor de la integración de las personas extranjeras, tanto en el sistema

educativo, en especial en la escuela de sus hijos e hijas, como en la comunidad y sociedad en general.

La educación llevada a cabo desde un enfoque intercultural se basa en que, tanto las escuelas como el resto de centros educativos, pueden hacer una gran contribución a la igualdad entre todas las personas. Por eso pensamos que tanto el entorno como profesorado, alumnado, familias, comunidades, etc., pueden desarrollar procesos de comunicación que orienten sus prácticas hacia la igualdad de las diferencias, inculcándolas desde las edades más tempranas. Una de las mejores organizaciones que, creemos, reúne los requisitos para ello, son las AMPA/PTA/PA, donde las relaciones de liderazgo que se produzcan en las mismas ayudarán o entorpecerán dicha educación intercultural. Estas asociaciones deberán facilitar las relaciones entre las familias, el colegio y la sociedad.

Dichas prácticas inclusivas permiten el enriquecimiento de la escuela en su conjunto y, por esta razón en la diversidad cultural de las familias se desarrolla la creación de un nuevo mundo de aprendizaje. En el caso de los estudiantes, podríamos pensar en el enorme crecimiento social y académico que se produce para todos ellos cuando el plan de estudios incluye y refleja las aportaciones de las diversas culturas que los rodean. En el caso de las familias también son numerosos los beneficios que aporta la diversidad cultural como veremos en siguientes capítulos. En un estudio sobre la eliminación de la segregación realizada por Teachers College Columbia University (Nueva York) y la Universidad de California (Los Ángeles), los investigadores consideraron la importancia de que los niños sean expuestos a diferentes culturas, por lo que se señaló el reforzamiento de la legislación para considerar la diversidad racial como una de las medidas para ser una "buena" escuela pública (Weels, Holme, Revilla, & Atanda, 2004).

De este modo, nos parece interesante investigar sobre tres aspectos de máxima actualidad en el panorama educativo como son el liderazgo, la participación de las familias en la escuela y la multiculturalidad, unidas todas por la organización centro de nuestro estudio, la asociación de madres y padres (AMPA/PTA/PA). Este triángulo de términos nos permitirá comprender la necesidad de la existencia de una ayuda mutua

entre familias y centro educativo basada en la perspectiva de una educación intercultural y un liderazgo por parte de las familias basado en procesos democráticos y en el grupo. Para ello se pretenden estudiar y analizar de manera comparada las percepciones de las madres y padres que forman parte de las AMPA/PTA/PA en torno a los tres pilares de la investigación mencionados.

Para la realización de este estudio comparativo han sido escogidos los contextos de Granada (España) y Nueva York (EEUU). De sus características y sus motivos de elección se hará referencia más adelante pero en general estos criterios de elección se basan en: a) el problema de investigación surge en la ciudad granadina donde se observaba un aumento del alumnado extranjero y por consiguiente de sus familias observando una baja tasa de participación en las AMPA por su parte, especialmente en las posiciones de liderazgo y por el vacío existente de este tipo de estudios en Andalucía y en concreto en Granada, y b) la toma como referente de la ciudad de Nueva York debido a su larga tradición en la participación de las familias en la escuela, larga trayectoria de diversidad cultural tanto en la sociedad como en las escuelas y la consolidación de PTA en EEUU.

A continuación, abordaremos de forma más detenida los tres vértices sobre los que versa nuestra investigación de manera relacionada. El presente trabajo se encuentra estructurado en siete capítulos que están diferenciados en dos bloques, uno teórico y otro empírico. El marco teórico lo componen los capítulos primero, segundo y tercero, mientras que el marco empírico lo componen los capítulos cuarto, quinto, sexto y séptimo.

El primer capítulo profundiza sobre el papel que las familias tienen en la escuela y cómo las AMPA/PTA/PA se convierten en una herramienta fundamental de representación y acción de sus miembros. Se contextualiza la importancia de la participación de las familias en los centros educativos, haciendo hincapié en los principales antecedentes históricos en ambos contextos y la situación en la que se encuentra la temática actualmente, para luego dar paso a la clasificación de los tipos de participación de las familias existentes en la escuela, haciendo una aclaración conceptual del término familia. Más adelante se alude a los diferentes estudios que

sustentan y demuestran las numerosas ventajas que aporta dicha participación para el conjunto de la comunidad escolar y de nuevo se matiza la importancia que las AMPA/PTA/PA adquieren en este proceso. A continuación se realiza un estudio exhaustivo de estas organizaciones en Nueva York y Granada en lo referente a su conceptualización, normativa legal, objetivos, funcionamiento de la organización, entre otros aspectos. Por último se presenta la figura del *Parent Coordinator* como dinamizador y nexo de unión entre las familias y la administración educativa en la ciudad de Nueva York.

El segundo capítulo versa sobre el fenómeno de la inmigración y sus implicaciones en los contextos escolares. Comienza poniendo en conocimiento los principales motivos que las personas extranjeras tienen para su cambio de país y la evolución de la tasa de alumnado extranjero en las últimas décadas haciendo referencia a ambos contextos. A continuación se aborda la temática de las familias inmigrantes o extranjeras en la escuela realizando una conceptualización de las mismas y poniendo en relieve tanto su importancia y los beneficios que aportan, como las dificultades encontradas para su mayor implicación en la escuela. Finalmente se analizan las principales medidas a llevar a cabo para el fomento de la participación de las familias extranjeras en la escuela tomando la educación intercultural y la educación inclusiva como canales de comunicación entre familias y escuela.

En el tercer capítulo se analiza el liderazgo de las AMPA/PTA/PA en los centros educativos teniendo como referencia los contextos multiculturales. En primer lugar se delimita conceptualmente el término en las organizaciones educativas dando paso a continuación a una aproximación del mismo en las AMPA/PTA/PA en concreto, destacando la importancia del sueño o proyecto compartido y de las buenas relaciones de la asociación con la dirección del centro. Seguidamente se hace referencia a los procesos de selección de líderes que se llevan a cabo en estas asociaciones en los dos contextos de nuestra investigación (Granada y Nueva York) haciendo mención específica a los escenarios multiculturales y sus implicaciones en el liderazgo de las AMPA/PTA/PA, con el fin de establecer los principios sobre los que, entendemos, se debe establecer este liderazgo y las cualidades deseables para sus líderes. Posteriormente abordaremos una experiencia en EEUU, donde se da a conocer una

concepción distinta de asociación educativa basada en el voluntariado, la organización de *Learning Leaders*. Por último, se abordarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta de participación e inclusión de las familias en las AMPA/PTA/PA subrayando su papel en el liderazgo de estas asociaciones.

Por otro lado, y dando comienzo al marco empírico del estudio, en el capítulo cuarto abordaremos el diseño y metodología de la investigación propios de la presente tesis doctoral. En él primeramente se recogen de manera estructurada el planteamiento del problema de investigación, los objetivos de la misma y las hipótesis de partida planteadas. A continuación se da paso a la descripción rigurosa de la metodología de investigación llevada a cabo, subrayando la naturaleza comparativa del estudio. Se ofrece también un cronograma de la investigación para conocer las diversas etapas que sigue el estudio. En este capítulo asimismo se detalla el proceso de selección de muestra que se ha llevado a cabo, así como los instrumentos que se utilizan para la recogida de la información (cuestionario, entrevista semiestructurada y relato de vida) y el procesamiento que se sigue para su análisis por separado y su posterior triangulación.

Por su parte, el capítulo quinto engloba el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante las diversas técnicas de recogida de datos (cuestionario, entrevista semiestructurada y relato de vida). En un primer momento se realiza el análisis cuantitativo de la información recabada en los cuestionarios (análisis de la muestra de la investigación para las muestras independientes y de manera comparada, análisis comparado por ítems y dimensiones, análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario, análisis comparativo por distritos y caracterización de los líderes de las AMPA/PTA/PA mediante árboles de decisión). En segundo lugar se presentan los resultados que emanan del análisis de los instrumentos entrevista semiestructurada y relato de vida mediante su categorización en ambos contextos. En tercer lugar se plasma el proceso de triangulación seguido para contrastar la información obtenida de los tres instrumentos y que sirve de antesala para la formulación de las conclusiones de la investigación.

El capítulo sexto sintetiza las conclusiones de la tesis doctoral tras el análisis, discusión y triangulación de los datos recogidos. Estas conclusiones pretenden dar respuesta a los objetivos de investigación planteados así como a las hipótesis de partida formuladas al comienzo de la misma. A su vez, este apartado ofrece futuras líneas de investigación sobre las que seguir trabajando en la temática.

Por último, el capítulo séptimo recoge una guía de recomendaciones para el fomento de la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres, tanto para familias extranjeras como para las autóctonas, seguida de otras aportaciones de diversos autores en la misma línea, que pretende facilitar a los centros educativos la mejora y aumento de la participación de un mayor número de familias.

INTRODUCTION AND JUSTIFICATION OF THE STUDY

The interest for the family and its active role on the educational institutions has for a long time captured the interest of institutions and professionals from the educational field. Within our changing society the transformation of schools these days is noticeable. People have evolved through the years and so has education. The pairing of family and school as an entity to educate future citizens is discussed more and more everyday, and it is known by a huge majority that the complete development of a person is not possible without a good relationship by integrating the educational initiatives from both agents.

The reason for this is the necessity of a coherent line between the learning at school and at home so the student does not suffer from any contradiction during his or her educational process. Each of them plays an irreplaceable and necessary role in the school context and as such it must be recognised. Both groups must meet regularly and actively participate in the student's educational process in order to guide his or her complete development by considering the characteristics, needs and context; a context clearly involved in an environment rich in diversity that must be attended by taking the most advantage of its possibilities. The fact is that students seeing their families involved in the educational institution which they attend every day, as in the case of parents associations (AMPA/PTA/PA), is a positive situation that would influence their education since "the family has a role of transmitting and being a model of style of life, rules, values and specific social roles" (Ramírez Castillo & Sola Martínez, 2006, p. 241). The participation values showed by the families will therefore be influential factors on the students' educational success and socialization.

In this sense, the families and the educational institutions must share their tasks on a child's education to get the best possible learning results (Henderson & Berla, 1995; Henderson & Mapp, 2002; PTA, 1998). The process of sharing and the families' participation on the educational life takes place on a multicultural society, so it should focus on achieving an education of quality based on a dialogue process among the schools, the various cultures and the families. The AMPA/PTA/PA has an important role in this process since they are organizations who seek to offer a better

education for every child, and for that reason they focus their efforts on improving the school.

It is particularly relevant how the families' participation becomes a lifestyle, a mutual cooperation between families and teachers, as seen in the study of Olivos (2010) or on the United States Department of Education publications (2001). In accordance with the National PTA (1998), several studies have revealed that the families' participation increases the children's achievements and success, as well as the children's benefit when their school and their family work closely and cooperate (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005). We must consider that the families' participation has to be encouraged by the educational institution, the parents' association and the whole teaching staff with the intention of creating new strategies to help the families feel that they are an important part of their children's educational process and the school community.

Specifically, the families' participation and involvement in the school through the AMPA/PTA/PA gains a high relevance and carries positive repercussions on the educational process and institution. The tasks of the leaders who form the AMPA/PTA/PA Executive Board have a direct influence on the association's operation and organization, which for its part has an effect on the initiatives developed by the organisation at the school (activities, decision-making process; relationship with the rest of the educational community and with the school context, ability to make changes and improve, etc.), that are addressed to improve the quality of the education and the student's successes. The leaders gathered on the parents associations' boards must base their procedures on democratic processes that can satisfy the rest of the families' needs in the schoolland, at the same time, favor their participation to its highest number possible. Since the leadership suppose a constructive labor of the organizations (Lorenzo Delgado, 2013), it must be considered as a continuous process to improve the AMPA/PTA/PA operation through the pursuit of a shared project, as it will be explained in the third chapter of this research.

Consequently, the leadership will invigorate the activities developed by this organization of mothers and fathers, who are united with the goal of representing the

group interests to collaborate on their children's education. These actions would take place within the context of cultural diversity in which we are nowadays involved and, as a result, the foreign people must choose a side by being part of this representatives' group.

It is important to mention that there is a lot of research consisting of studying the leadership traditionally focused on the educational organizations' board positions (Ball, 1989; Bossert, 1982; Burns, 1978; Cuevas, 2002; Sáenz & Lorenzo, 1993; Sáenz y Fernández, 1994, Shaw, 1980). But the research based on knowing the role of the leadership in an educational institution AMPA/PTA/PA is less studied; and even less is the research into the foreign families' roles on the AMPA/PTA/PA. So from this context emerges the necessity of studying that role on the parents' associations.

According to Cervera and Alcázar (1995), we must understand that an educational institution should become an influence core on society through the families who integrate it, their cooperation and being open to its social, educational and cultural environment. We can observe how these words give sense to our purpose and also offer a hopeful look about the leadership that should be applied on the AMPA/PTA/PA: a leadership opened to a changing and diverse society who is the protagonist at the present day.

Consequently, it is necessary to take into account the cultural diversity present at the educational institutions classrooms of our modern society and thus on this student body's families. The proportion of foreign students is very relevant and for such reasons the phenomenon of immigration is part of the classroom, so it must be conceived from an intercultural educational point of view. A research from Fuentes-Mayorga (2007) indicates how the opportunities provided by the acceptance and reception context determine the integration of immigrant people's groups. In our case, the AMPA/PTA/PA would be conceived as a space encouraging the integration of foreign people both in the educational system, especially on their children's school, and in the community and society in general.

The education developed from a multicultural approach is based on the fact that both the schools and the rest of educational institutions can make a great

contribution to the equality of everyone. For that reason we believe that the environment, as well as the teacher staff, student body, families, communities, etc. can develop communication processes which focus their practices towards the equality of differences, instilling them from the earliest age possible. One of the best entities, in our opinion, that fulfill the requirements for those processes are the AMPA/PTA/PA, where the leadership relationships will help or obstruct said intercultural education. These associations should favor the relationships among families, the school and the society.

These inclusive practices allow the school enrichment in its entirety and, for that reason; a new world of learning is created within the families' cultural diversity. Regarding the students, we could think about the huge social and academic rise that would generate for all them once the curriculum includes and reflects the contribution of the diverse cultures surrounding them. With respect to the families, there are also numerous benefits related to the cultural diversity as it would be exposed in the following chapters. In a study about the elimination of segregation carried out by Teachers College Columbia University at New York and the University of California at Los Angeles, the researchers considered the importance of the children's exposition to different cultures and as a result they highlighted the legislation reinforcement to consider the racial diversity as one of the measures to be a "good" public educational institution (Weels, Holme, Revilla, & Atanda, 2004, p. 7).

In this way, it is interesting for us to research about three highly topical points on the educational field: leadership, families' participation in the school and multiculturalism; united by the parents' association (AMPA/PTA/PTA), which is the essence of this study. The triangulation of these concepts would allow us to understand the necessity of mutual cooperation between the families and the educational institution through the perspective of an intercultural education, as well as through the families' leadership based on democratic processes and the group. For that purpose we are going to study and analyse, in a comparative way, the perceptions of mothers and fathers who integrate the AMPA/PTA/PA about the above-mentioned three pillars of this research.

To realise this comparative study, the contexts of Granada (Spain) and New York City (USA) have been chosen. Its characteristics and reasons of choosing will be explained further on; but in general, the selection criteria are based on: a) the research problem emerged in the city of Granada, where we could observe an increase of foreign students and thus of these foreign families, who had a low participation rate on the AMPA and especially on the leadership positions. It also emerged because of these kinds of research about non-existence in Andalucía and, more concretely, in Granada, and, b) the reference of New York City as a large-traditional space of families' participation in the school, its long experience of cultural diversity both in society and in the schools and the PTA consolidation in the USA.

Following this, we will address more in detail the three main concepts of our research in a related manner. This study is structured in seven chapters which have two different blocks, a theoretical one and an empirical one. The theoretical framework is composed by chapters one, two and three, whereas the empirical framework is developed on chapters four, five, six and seven.

The first chapter studies in depth the role of the families in the educational institution and how the AMPA/PTA/PA becomes an essential representation and action tool of its members. The importance of families' participation at school is contextualized, emphasizing the main historical precedents in both contexts and the actual situation of this issue in order to classify the different families' participation kinds in the educational institution; with a conceptual clarification of the term family. Further on, we make reference to the different studies that support and reveal the numerous advantages resulting from the above-mentioned participation to the whole school community and it is again underlined the importance acquired by AMPA/PTA/PA in this process. Next, we develop an exhaustive investigation of these organizations in New York City and Granada regarding their conceptualization, legal regulations, goals and operation, among others. Finally, we present the Parent Coordinator figure as a revitalizing agent and nexus between the families and the educational administration in New York City.

The second chapter talks about the phenomenon of immigration and its implications on the educational contexts. It starts by exposing the main reasons of foreign people to change countries and the foreign students' rate of evolution over the last decades in the two contexts. It follows the immigrant or foreign families' issue on the school by explaining the concept of both families and highlighting their importance and contributions, as well as the difficulties they have suffered to get more involved in the school. To conclude, it analyses the main measures implemented to encourage the foreign families' participation on the school taking the intercultural education and the inclusive education as communication channels between families and the school.

The third chapter analyses the AMPA/PTA/PA leadership on the educational institutions, taking as reference the multicultural contexts. Firstly, we conceptually delimit the term leadership on the educational organizations in order to, secondly, approach to that term meaning on the AMPA/PTA/PA by specifically stressing the importance of this dream or shared project and the good relationships of the organization towards the School Board. After that, we mention specifically the multicultural scenes and its implications on the AMPA/PTA/PA leadership in order to establish the principles on which this leadership must be based and the desirable qualities of its leaders. Later, we present one experience in USA that make public a different conception of an educative association based on the voluntary work: Learning Leaders. Finally, we talk about the Information and Communication Technologies (ICT) as a participation and inclusion tool for families on the AMPA/PTA/PA, underlining its role regarding these organizations leadership.

In addition; and here is where the empirical framework starts, in chapter four we detail the research design and methodology of this doctoral thesis. In the first place we explain in a structured manner the research problem, as well as its goals and starting hypotheses. After this we make a rigorous description of the research methodology applied, emphasizing the comparative nature of this study. A chronogram of the research to know the different stages of the study is also provided. To conclude, in this chapter we also describe the sample selection process that has been followed, as well as the tools used to collect the information (questionnaire,

semi-structured interview and life story), and the process followed to analyse the information separately and its later triangulation.

The fifth chapter includes the data analysis and interpretation obtained through the different data collection techniques (questionnaire, semi structured interview and life story). Firstly, we do the quantitative analysis of the collected information through the questionnaires (analysis of the research sample for the independent and comparative samples, comparative analysis by items and dimensions, analysis of the questionnaire psychometric properties, comparative analysis by districts and characterisation of the AMPA/PTA/PA leaders through decision trees). Secondly, we present the results emerging from the analysis of the techniques semi structured interview and life story by categorizing them and in both contexts. Thirdly, we reflect the triangulation process followed to compare the information obtained with the three techniques that precede the research conclusions formulation.

The sixth chapter summarizes the doctoral thesis conclusions after the analysis, discussion and triangulation of the collected data. These conclusions expect to give response to the research objectives proposed, as well as to confirm the starting hypotheses considered in the first place. At the same time, this chapter offers future lines of research to continue working on this topic.

Finally, the seventh chapter provides a recommendation guide to encourage the families' participation on the parents' associations; both for foreigner and native families, as well as other contributions from diverse authors in the same line, which aim to help the educational institutions to improve and increase its number of families' participation.

PARTE I

MARCO

TEÓRICO



CAPÍTULO I

El papel de las
familias en la escuela.

.....

Las asociaciones de
madres y padres como
modelo de participación.

CAPÍTULO I: EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA. LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNADO COMO MODELO DE PARTICIPACIÓN.

INTRODUCCIÓN

Es imposible democratizar colegios sin abrirlos a la participación real de los padres y la comunidad para determinar el destino de los mismos (Freire, 1993, p. 24).

Como Paulo Freire nos recuerda, es imposible concebir una escuela democrática sin tener en cuenta la participación activa de los padres y madres enfocada a modelar el destino de la misma de manera constructiva. En este sentido vemos cómo las asociaciones de madres y padres en los colegios se constituyen como entes transformadores de la realidad del centro en busca de la mejora educativa en base a las realidades del mismo. En el caso de las familias extranjeras, éstas deberán tomar la participación como un aspecto clave de su integración en el país de acogida y como opción para la mejora de la educación de sus hijos e hijas y de la suya propia.

En este primer capítulo se intenta contextualizar la importancia de la participación de las familias en los centros educativos y cómo las asociaciones de madres y padres de alumnos (en adelante AMPA), *Parent and Teacher Association* (Asociación de Padres y Maestros, en adelante PTA) o *Parent Association* (Asociación de Padres, en adelante PA) se convierten en una herramienta fundamental de representación y acción de sus miembros.

Para ello, en primer lugar, tras realizar un recorrido por los antecedentes históricos del contexto español y estadounidense de la participación de la familia en la escuela, se verán diferentes tipos de participación y se definirá el término de familia que tomamos en este trabajo como referencia, viendo la evolución del concepto tradicional de familia nuclear a un concepto más amplio de familia que responde a las necesidades de una sociedad moderna y que, por ende, repercute en la vida del centro educativo.

En los distintos debates sobre educación, aparece de manera constante el tema de la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela. Y es que las familias del alumnado juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los mismos puesto que son los pilares sobre los que se sustentan y crecen. Mientras que “el término y actual percepción de la participación de los padres y madres puede parecer relativamente nuevo para el contexto escolar moderno, las familias han venido siendo durante mucho tiempo un componente integral en el éxito social y académico de sus hijos” (Olivos, 2010, p. 17).

Este hecho ha sido una realidad latente a lo largo de los años puesto que puede que no existieran antes asociaciones de padres y madres con voz y voto en la escuela como tales, pero las familias han estado apoyando a sus hijos para que estudiaran e intentasen llegar lo más lejos posible. Las formas de participación han cambiado a lo largo de los años adaptándose a los cambios que la sociedad ha ido sufriendo.

Pero, ¿por qué es necesaria dicha participación? Existen numerosos estudios que demuestran los grandes beneficios para el alumnado principalmente, pero también para el colegio y las mismas familias que se involucran en las actividades y vida escolares e incluso para el centro educativo en cuestión. En este capítulo abordaremos algunos de los más significativos.

“Dada la complejidad de nuestra sociedad y las necesidades cada vez mayores de incorporar información y aprendizajes, la familia delega una parte de responsabilidad educativa en la institución escolar, lo que no debe representar una contradicción en el enfoque ni un solapamiento de las funciones” (Comellas, 2009b, p. 45). Para ello es primordial que exista una buena relación escuela-familia basada en el trabajo conjunto de profesorado, madres y padres y en la continua comunicación, asunto al que nos referiremos también en esta primera parte.

Seguidamente hablaremos de las AMPA/PTA/PA como órgano de máxima representación de las familias en el contexto escolar. Mediante estas asociaciones la familia tiene “voz y voto” en la comunidad educativa. Por este motivo es muy importante que los padres y madres se impliquen de manera activa en estos organismos y que engloben a la totalidad de los miembros que forman la escuela. La

educación de calidad y el éxito escolar del alumnado serán los principales objetivos por los que se regirán estos colectivos de padres y madres. Estos objetivos implican una responsabilidad educadora por parte de las dos instituciones más cercanas y que influyen más directamente en el niño: familia y escuela.

Tras hacer una conceptualización de las AMPA/PTA/PA podremos ver cómo funcionan, se organizan y actúan mencionadas asociaciones en dos ciudades muy diferentes pero que se complementan entre sí: Nueva York y Granada. Veremos similitudes y diferencias de estos organismos que comparten objetivos y que hacen que unas asociaciones puedan aprender de otras en aras a una mejora de su funcionamiento y eficacia.

Finalmente abordaremos una de las figuras de máxima influencia e importancia en lo que a la participación de padres y madres en el colegio se refiere, la figura del *Parent Coordinator* (Coordinador de Padres), instaurada en los colegios de Nueva York desde el año 2003 y que realiza labores que sirven de nexo de unión entre las familias de los alumnos y alumnas que conforman las escuelas y las Administración Educativa.

1. LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Todos los padres, sin tener en cuenta su pasado y trayectoria, están interesados en la educación de sus hijos y si se les da la oportunidad de estar involucrados en ésta en sus centros educativos, responden de manera entusiasta (Edwards & Redfern, 1988, p. 2).

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1.1. Contexto español

Durante décadas, la familia se vino limitando a hacer descansar en las escuelas toda la responsabilidad de la educación de sus menores, preocupándose poco o nada de cómo ésta era atendida y de su resultado o eficacia (Pulpillo, 1982). La educación de los hijos e hijas era confiada casi en su totalidad a los maestros y las familias no veían la institución escolar como un lugar del que formar parte y colaborar.

Con el paso del tiempo y con los cambios que acaecían en la sociedad, la escuela y la legislación que regulaba la educación en los centros educativos, fueron evolucionando a modelos cada vez más participativos aunque de manera pausada. La participación de las familias también fue condicionada por los cambios políticos y sociales propios de cada período de la historia del país.

Según Guardia Romero (2002, p. 27), “el fenómeno de la participación aparece ligado a la consolidación de la democracia y empieza a ser reivindicado por los movimientos sociales en la década de los años sesenta, reforzado probablemente por los movimientos sociales que se daban en Europa en esos años, aunque aquí el punto de arranque tuviera lugar al finalizar la Segunda Guerra Mundial con el surgimiento de la escuela comprensiva, democrática y no selectiva”.

La forma de participación de las familias en la escuela de máxima influencia fueron las asociaciones de madres y padres. Se convirtieron en otro más de los canales participativos de la comunidad propios de la época que, aunando sus fuerzas, consiguió tener un papel importante en los centros educativos y, por consiguiente, en la educación de sus hijos e hijas.

Torres Sánchez (2003, p. 189) afirma que “es a finales de la década de los sesenta, durante el Franquismo tardío y, más ampliamente, durante la transición democrática, cuando empiezan a aparecer, de manera paulatina y espontánea, en núcleos urbanos, las primeras asociaciones de padres por la enseñanza pública”.

Sin embargo, teniendo en cuenta la investigación de Carrascosa (1979), en lo que respecta a España, son varios los intentos que, a partir de la década de los treinta (aunque de un modo más tímido a lo largo de los años veinte), se acometen en nuestro país para llevar a cabo la creación de las primeras asociaciones de padres y maestros. En otro trabajo de investigación, llevado a cabo por Tschorne, Villata y Torrente (1992) vemos cómo el sistema educativo ha ido reconociendo, aunque de forma muy lenta, la importancia de los padres y la cooperación. A continuación se muestra una tabla-resumen de los antecedentes en la participación de los padres y madres reconocidos por las diferentes legislaciones educativas en la que vemos aportaciones de ambos estudios:

Tabla 1. Antecedentes en la participación de los padres y madres reconocidos por las diferentes legislaciones educativas.

AÑO	ACONTECIMIENTO
1929	Asociaciones de Padres de Familia, de carácter confesional y coordinadas por la Confederación Católica de igual título.
1931	Decreto de 8 de enero por el que se reconoce a los padres el derecho a intervenir en la vida escolar a través de los Consejos de protección escolar. Decreto 9 de junio por el que se regula la participación de los padres en los Consejo Escolares.
1932	Asociaciones de Padres y Amigos de la Escuela Proletaria llevadas a cabo por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza.
1935	V Asamblea Nacional de Padres de Familia (Granada) cuyo tema principal fue la formación religiosa de los niños.
1957	Estatuto del Magisterio Nacional (Decreto de 22 de noviembre): Establece que formarán parte de las Juntas Municipales de Enseñanza “un padre y una madre de familia con sus hijos matriculados en escuela nacional...”

1967	El Estatuto del Magisterio establece que un padre y una madre, elegidos por la asociación de la localidad, formarán parte de las Juntas Municipales de Enseñanza.
1970	Ley General de Educación, sobre todo en sus artículos 5.2, 4 y 5 y 57, reconoce y ratifica el derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos, estimulando la creación de APA con la debida coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las APA, estando los padres representados en el Consejo Asesor asistente del director.
1978	La Constitución en su artículo 27 (puntos 2,3 y 7) donde se reconoce el derecho de los padres al control y gestión de centros sostenidos con fondos públicos.
1980	La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) en sus artículos 16, 18, 23, 24, 26 y 28 que concreta la participación de los padres de alumnos tanto en los órganos colegiados del Centro como en la forma de elección. Recoge los fines de las APA siempre que se atengan al Reglamento de régimen interior o al Ideario del centro (art. 18), su representación en el Consejo de Dirección (art. 26) y en la Junta Económica (art. 28). Real Decreto de 4 de diciembre por el que se fijan las normas para la elección de representantes de los padres en el Consejo de dirección y en la Junta Económica.

**Fuente: Elaboración propia a partir de Carrascosa (1979) y
Tschorne, Villata, & Torrente (1992)**

A partir de este momento, concretamente en el año 1986, se promulga el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se rigen las Asociaciones de Padres de Alumnos. Este Decreto sigue vigente hoy en día y es por el que se regulan actualmente las AMPA en nuestros centros educativos, aunque se hayan sucedido normativas posteriores que hayan incluido las correspondientes adaptaciones.

Después de la LOECE (1980), se han sucedido más leyes referidas a la educación donde las Asociaciones de Padres han tenido cabida. De este apartado hablaremos más tarde en el epígrafe de la normativa de las AMPA.

En el trabajo de Carrascosa (1979) ya encontramos una referencia pormenorizada de la participación de las familias en la escuela y, en especial, a través de AMPA. En su obra, de la que hablaremos más adelante, se aborda el estudio minucioso de las etapas a seguir por dichas asociaciones para su desarrollo y

consolidación como tales. Podemos decir que es una de las primeras obras de la literatura española centrada en exclusiva en estas organizaciones.

En la actualidad, aproximadamente desde los años 80, según Pulpillo (1982) los padres y madres han empezado a cambiar de mentalidad y ya no les es ajena la escuela adonde envían a sus hijos e hijas para recibir instrucción y educación, hasta quieren instalarse en ella para vigilar más de cerca el proceso. Podemos afirmar que estos padres y madres, individualmente o asociados, se comprometen con el centro escolar al que acuden sus hijos y buscan la mejora del mismo y de sus acciones, así como la intervención en la educación de éstos.

Desde el año 1980 hasta la actualidad encontramos cinco legislaciones educativas (y una sexta que está a punto de su implantación, la LOMCE) que han influido de manera decisiva en la participación de las familias en la escuela y en especial a través de las asociaciones de madres y padres centro de nuestro estudio:

Tabla 2. Legislaciones educativas que han influido de manera decisiva en la participación de las familias en la escuela en el contexto español.

1985	<p><i>LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación)</i></p> <p>La LODE es la primera ley orgánica que trata a las asociaciones como organizaciones reconocidas por el ámbito educativo, incluso se habla de que el director del centro debe facilitar la integración de dicha asociación. Los principales puntos de la LODE referidos a las asociaciones son: libertad de asociación de todos los padres de alumnos, posibilidad de crear federaciones y confederaciones y participación en el Consejo Escolar. Los artículos que más tratan el tema de las asociaciones y la participación de los padres en la escuela son los artículos 5, 19, 31.</p>
1990	<p><i>LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo)</i></p> <p>Esta normativa diseñó y desarrolló el marco jurídico y político de las estructuras de participación democrática de los padres y la participación efectiva en la gestión y control del centro (elección del director, aprobación y control del presupuesto, aprobación del Reglamento de Régimen Interior). La intervención a través del Consejo Escolar del Estado queda para las grandes decisiones de política educativa (Palomares Ruiz, 2011, p. 187).</p>

1995	<p><i>LOPEG (Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes)</i></p> <p>El aspecto principal que trata la LOPEG y que se aplica a las asociaciones de padres es que regula la elección de los candidatos a los Consejos Escolares. Esta ley reestructura los órganos de participación descritos en la LOGSE y los padres toman, adquieren más poder en la gestión del centro educativo ya que están envueltos en el Consejo Escolar y en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro. Los principales puntos de la LOPEG referidos a las asociaciones son los artículos 2, 10,</p>
2002	<p><i>LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)</i></p> <p>Esta ley garantiza los derechos de los alumnos, profesores, padres y personal de administración y servicios mediante su reconocimiento en los órganos de gobierno y participación, así como el cumplimiento de sus respectivos deberes. El impulso y favorecimiento de la participación efectiva del conjunto de la comunidad escolar en la vida del centro y en su gestión y evaluación es otro de los puntos más importantes a destacar.</p>
2006	<p><i>LOE Ley Orgánica de Educación</i></p> <p>La LOE señala como competencia del director impulsar la colaboración con las familias, instituciones y organismos que faciliten la relación con el centro y con el entorno, y fomentar un clima que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores del alumnado (art. 132,g). LA participación de los padres en la vida del centro se establece a través de los Consejos Escolares y otras formas que puedan organizarse (Palomares Ruiz, 2011, p. 188).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE y Palomares Ruiz (2011).

Respecto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) aprobada recientemente que modifica en algunos aspectos la LOE (2006), nos gustaría destacar algunos nuevos puntos que hacen mención a la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas en el centro educativo:

- Los padres y madres son los primeros responsables de la educación de sus hijos e hijas y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

- Los padres y madres y el alumnado podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

En este Proyecto no se implantan modificaciones significativas en cuanto a la participación de las familias en la escuela, que siguen siendo las planteadas hasta el momento por las anteriores normativas estudiadas. Puede que éste hubiese sido un buen momento para impulsar más la participación de las familias en la escuela ya que queda y ha quedado demostrado el gran beneficio que éstas aportan a la calidad educativa y al éxito del conjunto del alumnado.

1.1.2. Contexto estadounidense

Hiatt (1994) puso en relieve las fluctuaciones que había sufrido la participación de los padres y madres en las últimas décadas y se dio cuenta de los cambios ocurridos en el nivel y tipo de participación de las familias en la educación de sus hijos a partir del siglo XVII hacia adelante. Los cambios en la sociedad y el momento histórico fueron condicionantes claves en la forma de ver de los padres y madres su rol en la educación de sus menores.

En los primeros años, la educación de los niños era la responsabilidad primordial de los padres y madres, con poca o ninguna participación formal de una entidad educativa estructurada. A medida que la población estadounidense comenzó a experimentar una ola de inmigración, las grandes ciudades, al igual que las comunidades agrícolas, comenzaron a utilizar a los niños en la fuerza laboral hasta que los sindicatos organizados protestaron e interrumpieron la práctica (Watson, Sanders-Lawson, & McNeal, 2012). Esto dejó una gran población de jóvenes deambulando por las calles sin nada en que ocupar su tiempo.

Según estos autores, por este motivo, junto con el del punto de vista de algunos de que muchos de estos padres y madres eran personas poco cualificadas, sin educación, y por lo tanto incapaces de educar adecuadamente a los niños para mejorar la sociedad, los padres y madres empezaron a perder el control de la

educación de sus hijos, ya que las escuelas públicas más formales comenzaron a surgir en todo el país. La continuación, formalización y estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación evolucionaron con el tiempo, lo que produjo que los padres y madres fuesen cada vez más independientes de la educación de sus hijos (Hiatt, 1994).

Al igual que en el contexto español, durante muchos años “la educación fue una tarea exclusiva de los maestros y la división entre la casa y la escuela estaba marcada simbólicamente por la línea blanca del patio, la cual no se esperaba que los padres y madres cruzasen” (Edwards & Redfern, 1988, p. 11). La escuela en este tiempo era vista como un lugar donde se compensaban las carencias de la casa y por este motivo los padres se sentían excluidos de la educación de sus hijos y confiaban plenamente esta labor al maestro.

Con el tiempo, sin embargo, los padres y madres se resistieron a este aislamiento y a la desvalorización de sus contribuciones en la educación de sus hijos y formaron el Congreso Nacional de Madres en 1897, que fue el precursor de la Asociación Nacional de Padres y Maestros (PTA). La intención de este grupo era hacer frente a la exclusión de los padres y madres en la educación de sus hijos (Watson, Sanders-Lawson, & McNeal, 2012).

Podemos apreciar cómo se pasa de un control total de la educación de sus hijos por parte de los padres y madres a un aislamiento también total de la educación de los hijos por parte de sus padres y madres y finaliza con una visión compartida de la educación entre familia y escuela que es la que impera en la sociedad actual.

La publicación en 1966 del informe de Coleman *Equality of educational opportunity* en EEUU y en Inglaterra en 1967 del informe de Plowden *Children and their Primary Schools*, influyeron en las percepciones que se tenían sobre el papel y la influencia de las familias en la educación de sus hijos en la escuela. Según Edwards y Redfern (1988), este último informe fue un cambio del punto de vista en lo relativo a las relaciones casa-escuela tan importante, que todos los avances posteriores en la temática se pueden entender como relacionados con el mismo o con el posterior debate que se creó.

El informe de Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Word y York (1966), demostró que factores como el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres y madres influyen en los resultados del alumnado. Su objetivo principal era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por diferentes grupos raciales, analizando la investigación entre el rendimiento y los recursos disponibles en esos centros educativos.

Según Sánchez Reyes (2009, p. 114), “el resultado más relevante del informe Coleman era la escasa influencia que ejercían los resultados educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento”. Coleman apoyó la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares del alumnado. En resumen la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.

Un año después el informe Plowden *Children and their Primary Schools* demostró con numerosos estudios la relación que existía entre la participación de los padres y madres en el colegio y los logros educativos de los niños. Dio a conocer numerosas prácticas e iniciativas de profesores para reducir la distancia entre la casa y la escuela, pero lo más importante fue la transmisión de la idea de que todos los padres y madres debían tener mayor accesibilidad y más que decir en la escolarización de sus hijos. Este informe tuvo el efecto de que el gobierno estableciera por vez primera en Inglaterra un programa para el contacto entre la casa y la escuela. Estos son algunos de sus avances (Edwards & Redfern, 1988, p. 18):

- Recomendó que el director y el maestro de la clase deberían reunirse con los niños antes de comenzar el curso escolar.
- Los padres y madres deberían reunirse con los profesores y ver el trabajo de sus hijos regularmente.
- El profesorado debería visitar las casas.

- Las escuelas primarias se deberían usar lo máximo posible fuera de las horas de clase.
- Las asociaciones de padres y maestros debían formarse.

Estos dos informes, uno en el contexto en el que se centra este epígrafe y otro en el tramado europeo pero que viene a sostener hechos similares y en la misma época, nos revelan que había una clara idea fundamental de mejorar las relaciones familia escuela mediante una participación activa de los padres y madres en el colegio para la mejora de los logros de los alumnos puesto que ésta era un factor determinante del rendimiento del alumnado y por tanto de su éxito.

Por otro lado, Carrascosa (1979), afirma que las primeras asociaciones de padres de alumnos surgen –de forma más o menos organizada- durante el siglo XIX en los Estados Unidos de América, Reino Unido, Alemania, Francia, Bélgica y Polonia, entre otros, y son instituciones que tienen como objetivo primordial favorecer la cooperación entre la escuela y la familia en todas las cuestiones comunes que afectan a la educación de los niños y de los jóvenes.

En este contexto internacional, surgen dos focos de desarrollo de las Asociaciones de Madres y Padres principalmente: los Estados Unidos y Europa. Mientras que en los Estados Unidos estas asociaciones toman la iniciativa de la creación y dirección de la enseñanza pública, en Europa, por otra parte, estas agrupaciones tienen más bien un carácter de apoyo a la educación dirigida y organizada por el Estado.

Poco a poco estas asociaciones avanzarán consiguiendo mejoras en su actividad. Será en los Estados Unidos donde se inicie el movimiento renovador de tipo didáctico en el mencionado siglo y a partir de ese momento se inicie con fuerza en las escuelas norteamericanas. En países europeos como Francia y Alemania surgen organizaciones de educación familiar que planteaban cuestiones pedagógicas y van tomando fuerza y reconocimiento.

En los Estados Unidos existe una larga historia de familias participando activamente en la educación de sus hijos, con organizaciones educativas de madres y

padres que se establecen a nivel nacional a partir de finales de los años 80 (Olivos, 2010). Debemos reconocer (Carrascosa, 1979), que la máxima actividad en este sentido se desarrolla en los Estados Unidos, ya que en casi todas las poblaciones existe una *Mothers Union* (Unión de Madres de Familia). A partir de 1910 surgen asociaciones como *Boston Home and School Association* en Boston, *Home and School League* en Filadelfia, entre otras, y se celebran congresos importantes al respecto como el celebrado en Toronto en 1927.

Por otro lado, Martínez (2004) ofrece una cronología de participación de los padres y madres en la educación en Estados Unidos. Señala que después de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, la participación de las familias se centraba en actividades escolares tales como conferencias de padres, reuniones de padres, eventos de recaudación de fondos y en calidad de monitores de la escuela. La mayoría de las actividades eran dirigidas a las madres pero durante la década de 1960, la política más evolucionada del momento promueve la participación de los padres como una forma prometedora de mejorar la educación de los niños pobres y desfavorecidos (Watson, Sanders-Lawson, & McNeal, 2012).

También coinciden en este aspecto Pattnaik y Rajalakshmi (2010), quienes mencionan que el papel de la participación de los padres fue más a menudo asociado a la función de la madre, sin embargo, a partir de la década de 1960, se centró más la atención en el papel del padre en la crianza y educación de los hijos.

Como vemos, ya a mediados de los años 60, investigaciones en EEUU indicaban que vínculos cercanos entre casa y escuela eran esenciales para el avance educativo. Se hablaba de que maestros, madres y padres habían visto un movimiento gradual desde la total separación de la casa y la escuela hacia una creciente aceptación del rol central de los padres y madres como compañeros en la educación de sus hijos (Edwards & Redfern, 1988). En ese momento, algunas escuelas mostraban más avances que otras con respecto a este nuevo panorama, pero el sentimiento de este movimiento estaba firmemente estabilizado y reconocido.

En los años 1970, 1980 y 1990 la mayor participación de los padres y madres no se tradujo en la adopción de decisiones y la gobernanza de los mismos. Durante la

misma época, el Presidente Reagan retiró los mandatos federales y las mejores prácticas y modelos de participación de los padres y madres comenzaron a emerger. En la actualidad, los mandatos de participación de los padres y madres, los movimientos de control comunitario de la educación, y la búsqueda continua para desarrollar e implementar estrategias eficaces de participación de las familias siguen (Martínez, 2004).

A continuación presentamos un cuadro-resumen de las principales leyes que impulsaron la participación de las familias en la educación de sus hijos y la escuela:

Tabla 3. Principales leyes que impulsaron la participación de las familias en la educación de sus hijos y la escuela en el contexto estadounidense.

AÑO	ACONTECIMIENTO
1642	La colonia de Massachusetts aprobó una ley que requería que todos los padres y madres proporcionan a sus hijos una educación en la lectura, la religión y el comercio. Dado que todos los padres y madres no estaban adecuadamente equipados para cumplir con una ley de este tipo, la educación pronto cayó bajo el amparo del gobierno (Hiatt, 1994).
Proyecto Headstart (1964)	Primera ley federal financiada como parte de la Guerra contra la Pobreza del presidente Johnson, con requisitos explícitos relativos a la participación de los padres y madres (McLaughlin & Shields, 1986).
Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) (1965)	Requiere que los padres y madres participen en los consejos asesores de la escuela y en actividades de clase. Dicha ley se volvió a autorizar con “No child left behind (2001)”, donde se indicaba claramente que la participación de los padres y madres es un factor importante en la mejora de los resultados educativos de los estudiantes.
Economic Opportunity Act P.L. 88-452 (1964-1967)	Requiere la participación de padres y madres en el desarrollo y ejecución de los programas escolares en funciones de asesoramiento o colaboración (McLaughlin & Shields, 1986).

The Bilingual Education Act (1968)	Requiere la participación de los padres y madres en el desarrollo y ejecución de los programas escolares en funciones de asesoramiento o colaboración (McLaughlin & Shields, 1986).
Ley de Handicap (1974)	Política en relación con las personas con discapacidad que requiere que los padres sean socios activos en las decisiones educativas relacionadas con sus hijos (Hiatt, 1994; Jones, 2010).

Fuente: Elaboración propia a partir de Watson, Sanders-Lawson & McNeal (2012).

La participación de los padres y madres en la educación sigue siendo considerada importante. Si bien la política obligatoria para la inclusión de éstos en el desarrollo de programas de educación para los estudiantes tenía una historia que duró varias décadas, no existe una política más específica que la de *No Child Left Behind* (Que Ningún Niño se Quede Atrás) (NCLB). Esta ley pública que entró en vigor el 8 de enero de 2002 y conocida como *No Child Left Behind Act of 2001*, viene a modificar la ley anteriormente mencionada en la tabla *The Elementary and Secondary Education Act of 1965* o Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965. Según el Departamento de Educación de los EEUU (2003) con la aprobación de *No Child Left Behind*, el Congreso reautorizó la ley de Educación Primaria y Secundaria (*Elementary and Secondary Education Act*, conocida en inglés por sus siglas *ESEA*), la principal ley federal que afecta la enseñanza desde el jardín infantil hasta la secundaria superior o *High School*. Tras la modificación de *ESEA*, la nueva ley representa una reforma fundamental de las iniciativas federales de apoyo a la enseñanza primaria y secundaria en los Estados Unidos.

Esta ley marca un hito en la reforma educativa y tiene por objetivo mejorar el rendimiento académico del alumnado y cambiar la cultura de las escuelas de los Estados Unidos. Los principales pilares sobre los que se sustenta esta ley son la responsabilidad de los resultados, el énfasis en lo que funciona y tiene base en la investigación científica, mayores opciones para los padres y madres y mayor control local y flexibilidad.

En la Sección 1118 de NCLB encontramos la alusión específica al papel que las familias deben desempeñar en la educación y más específicamente en uno de sus apartados a la participación en la escuela. Algunos de los aspectos más significativos que se destacan en este apartado son: establecer encuentros con los padres y madres en horarios flexibles y pudiendo proporcionar las utilidades que sean necesarias con los fondos provistos para ello (transporte, cuidado de niños, visitas a casa...), facilitar la información relativa al centro educativo de sus hijos en un idioma que los padres y madres entiendan, fomentar la participación de las familias e informar sobre la misma y sus posibilidades, integrar a los padres y madres en el desarrollo de los programas educativos, ofertar a los padres y madres que participan información sobre los programas, el currículo, la evaluación del progreso del estudiante y las expectativas para cada nivel educativo, etc.

Esta política financió el desarrollo de la política de participación de las familias con la consecución de fondos federales más sucinta que cualquier otra política con respecto a este tema (Webster, 2004). El papel de las familias es muy tenido en cuenta y esto hace, de algún modo, que los padres y madres se involucren más, ya sea por su propia iniciativa o porque la ley los está informando de que su participación es esencial para el éxito de sus hijos e hijas.

1.1.3. En la actualidad

Price (2002) se refirió a la importancia de la participación de los padres y madres en las vidas de los niños. Informó que de acuerdo con *the Carnegie Task Force on Learning*, los grados de primaria, los primeros años de tres a diez, fueron un rango de edad crucial en la vida de una persona joven. Para la mayoría de los niños, el éxito a largo plazo en el aprendizaje y el desarrollo depende en gran medida de lo que les sucedió durante estos años de formación potencialmente prometedores (Lau, Li, & Rao, 2011; Price, 2002). Los niños de estas edades marcarán sus vidas con las vivencias experimentadas en estos años. Por este motivo familias y centro educativo deben estar apoyando su proceso de aprendizaje y cuidando el clima en el que se desarrollan como personas.

En estas edades los niños y niñas absorben muchos conocimientos y aprendizajes (“niños esponja”) y este es un hecho que también debe ser tenido en cuenta por las familias. En la mayoría de las familias “las experiencias y actividades familiares en las que se implican los más pequeños devienen rápidamente en situaciones significativas y con sentido y, por tanto, rápidamente se sitúan en la base de su desarrollo” (Vila, 2003, p. 32). Por este motivo los procesos de aprendizaje de los niños y niñas tienen que ser significativos tanto en la escuela como en casa. Para ello se debe partir de sus propios intereses y se debe tener en cuenta las características y el contexto propios de cada persona (Alfonso, 2003).

Por otro lado, es necesario un conocimiento por parte de las familias de lo que se pretende educar en la escuela, así como el “establecimiento de acuerdos básicos entre unos y otros que en estrecha colaboración puedan permitir dar respuesta a las necesidades infantiles y juveniles para evitar desorientaciones si se dan respuestas muy contrapuestas” (Comellas, 2009b, p. 50). Esto es una coordinación entre la tarea del profesorado y de las familias para que el proceso educativo sea coherente. También para evitar estas incongruencias será necesario que la comunidad escolar, y el centro educativo en general, caminen en la misma dirección y sentido.

Ramírez Castillo y Sola Martínez (2006) profundizan en este aspecto donde ponen de manifiesto el papel educativo de la familia en la socialización de los hijos e hijas desde un enfoque ecológico y sistémico. Además, enfatizan el poder socializador de las prácticas de crianza y revisan un gran número de investigaciones que señalan los efectos de las prácticas de crianza que utilizan los padres y madres sobre la conducta de los hijos y sobre su desarrollo social.

Creemos esencial que el entorno familiar esté presente en la escuela y promueva un clima de confianza y respeto. Familia y escuela se complementarán en sus funciones y procurarán el desarrollo armónico del alumnado acercándolo no sólo a la realidad familiar, sino a una realidad más amplia en la que se pondrá en marcha el proceso de socialización y, por consiguiente, de madurez.

El trazado de esta conclusión se basa en el consenso, en el campo que los programas de participación de las familias, que éstas tienen su impacto no sólo a

través de actividades de aprendizaje específicas, sino a través de cambios en una red de factores familiares relacionados entre sí (es decir, entorno familiar, las expectativas de los padres y madres para el desempeño de sus hijos, el aumento de estimulación cognitiva, etc.) (Bronfenbrenner, 1979).

Estos planteamientos educativos deberán ser en todo momento interculturales, respondiendo al número de alumnado extranjero y/o inmigrante que reside en el país, y deberán tener presentes en sus acciones este aspecto para favorecer una mayor integración de este colectivo y un enriquecimiento general de toda la comunidad educativa.

Reflexionemos un momento sobre esta relación familia-colegio-alumnado. Mientras que por un lado podemos obtener juicios subjetivos por parte de la familia, por el otro lado podemos alcanzar juicios objetivos por parte del colegio que servirán de complemento de los anteriores en la construcción de la personalidad y la progresiva autonomía del alumnado, por lo que se enriquecerá tanto individualmente como socialmente.

Además, hoy en día se conoce la importancia que tiene el respaldo de la familia en los estudiantes para lograr el éxito. Según National PTA (1998), numerosas investigaciones han demostrado que la participación de los padres, madres y familias incrementan los logros y el éxito del alumnado y es que éste “se beneficia cuando los colegios y las familias trabajan cercana y cooperativamente” (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005, p. 4). Este respaldo entendemos que incluye un apoyo al alumno como persona y a sus logros. En el campo educativo, pensamos que los padres y madres deben interesarse por lo que aprenden sus hijos e hijas y proporcionarles una educación coherente con respecto a la facilitada en el colegio. De esta forma, las mejoras que experimentará el alumnado serán notorias y ágiles.

En la literatura estadounidense podemos encontrar numerosas investigaciones que explican la importancia de la participación de los padres y madres en la escuela atendiendo a diferentes aspectos. Algunas de estas investigaciones concluyen en:

- Sin tener en cuenta los ingresos económicos o el fondo de las familias, los estudiantes cuyos padres y madres se involucran en sus estudios, tienen más posibilidades de tener calificaciones más altas, asistir a la escuela regularmente, tener mejores herramientas sociales, mostrar una mejora de su comportamiento y adaptarse bien al colegio (Henderson & Mapp, 2002).
- Los más precisos predictores de los logros de los estudiantes en el colegio no son los ingresos económicos de la familia o el estatus social, son el grado con el que la familia crea un clima en casa que anima a aprender, comunica unas altas y razonables expectativas para el logro del niño y participan en la educación de éste en el colegio (National PTA, 2000, p. 11).
- Cuando los padres y madres participan en el colegio, las actuaciones de todos los niños del colegio, no solo de los suyos, tiende a mejorar (Herderson & Berla 1994, p. 14).
- Cuanto más comprensiva y bien planeada está la relación entre la escuela y la casa, más altos son los logros de los estudiantes (Henderson & Berla, 1994, p. 16).

Resumiendo, debemos llegar a la conclusión de que las madres y padres deben estar en íntimo contacto con los centros educativos y que juegan un papel muy importante dentro de los mismos. Aunque los ingresos económicos de la familia o el estatus social son relevantes en este proceso, la literatura insiste en que no son los factores más determinantes. Las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela deben estar basadas en el diálogo y en perseguir la educación de calidad para el conjunto del alumnado que conlleva el éxito escolar y personal del mismo. Por otro lado, destacar que en la sociedad democrática donde vivimos en la que deben prevalecer los principios de libertad, respeto mutuo, responsabilidad y solidaridad, los padres y madres, desde su perspectiva de práctica cotidiana, pueden enriquecer los planteamientos educativos. Nos centraremos en el verdadero porqué de esta participación en siguientes epígrafes.

1.2. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.

1.2.1. Definición del concepto familia en este estudio.

El concepto de “familia” implica aspectos biológicos, sociales y jurídicos. “Varía de una a otra cultura, y aún dentro de la misma se dan subculturas: urbana, rural...” (Valdivia Sánchez, 2008, p. 16). A esto se le suma que los métodos de control de natalidad, junto a los cambios de mentalidad, permiten hoy configurar una familia más “a la carta”. Los nuevos modelos dejan ver las distintas circunstancias que pueden rodear a los adultos y niños. Esta autora divide los modelos actuales de familia existentes de la siguiente manera:

- La familia nuclear reducida: Con una media de: 3,3 miembros, y 1,7 hijos. El 1,17 se entiende por mujer en edad fértil.
- La familia y hogares monoparentales: Es aquel en el que sólo está presente el padre o la madre.
- Las uniones de hecho: Las forman las parejas que viven en común, unidos por vínculos afectivos y sexuales, incluyendo la posibilidad de tener hijos, pero sin mediar el matrimonio.
- Las parejas homosexuales: Los países europeos van reconociendo diferentes uniones civiles y matrimonios entre homosexuales.
- Las familias reconstituidas, polinucleares o mosaico: Son aquellas en las que al menos uno de los cónyuges proviene de alguna unión familiar anterior. También conocidas como “bifocales” o “multiparentales”.
- Nuevos modelos que apuntan: Comienzan a aparecer otras que tienen su origen en la inseminación artificial y manipulación genética, y que obligan a una permanente atención para valorar su sentido ético de cara a su regulación.

Ante esta diversidad de modelos de familia, si buscamos algún parámetro común entre ellos, encontramos que los valores de unión, compartir y compromiso más o menos duradero están latentes. Todos los tipos de familia mencionados por la autora están presentes en la mayoría (o en casi todas) las escuelas públicas en las que se centra nuestro estudio. Por lo tanto son diferentes realidades que afectarán a la forma de participación e implicación de las familias del alumnado.

En este sentido, las palabras de López Escribano (2003, p. 40) cobran especial relevancia y es que podemos ver cómo “los cambios ocurridos como consecuencia del creciente proceso de urbanización e industrialización de las sociedades, han influenciado también a la familia, que es un sistema dinámico que interactúa con otros sistemas sociales, influyéndose mutuamente”. Todos los elementos y cambios que la sociedad ha sufrido y sufre son empapados también por las familias que viven en ella.

Por otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) define a la familia como el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. La generalidad de esta definición hace que dentro de ella se engloben numerosos tipos de familias. Como observamos, es una definición abierta y que permite agrupar abundantes y diferenciadas definiciones bajo su significado.

Otra clasificación la encontramos de la mano de Winn (2005) que alude a que la estructura de una familia dirige las múltiples disposiciones de sus miembros. Las familias se distinguen por la combinación de adultos y niños que son miembros de la unidad familiar. Esta autora añade que como resultado, existe una variedad de estructuras familiares, entre las que se incluyen: familias monoparentales (con un solo adulto), familias nucleares tradicionales (padre y madre casados), familias mezcladas (de anteriores matrimonios), familias de gays y lesbianas, familias intergeneracionales y multigeneracionales, familias de padres y madres adolescentes, familias con hijos adoptados y familias multirraciales.

Para Font, Pérez Testor y Romagosa (1995) la familia es el grupo donde se nace y donde se asumen las necesidades fundamentales del niño y en el cual los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y así se ayudan recíprocamente a crecer vitalmente, a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional, etc. Esta definición podríamos decir que va en la misma línea generalista que la planteada en la Declaración Universal a pesar de los años transcurridos entre una y otra.

Según Comellas (2009b, p. 45) “la familia es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo. Es en la familia donde se dan las primeras pautas

socializadoras y los primeros aprendizajes orientados a la madurez, el cuidado y la responsabilidad”. Esta definición, con más connotaciones del ámbito educativo, también deja un espacio libre de interpretación con respecto a los adultos presentes en las mismas.

Es interesante destacar la Disposición A660 del canciller de la ciudad de Nueva York que hace alusión al significado del término padre. En esta normativa se utiliza esta palabra para referirse al padre o tutor del estudiante, o cualquier persona en una relación paternal o de custodia legal con el estudiante. La definición de padre abarca padre biológico o adoptivo, padrastro, tutor designado legalmente, padre con tutela temporaria y “persona en una relación paternal” con un niño que actualmente concurre a la escuela (lo mismo se aplica al término “madre”). Está claro, en esta ocasión, cómo el significado es aún más variado y tiene implicaciones muy importantes.

Como hemos visto, el término “familia” es un término complejo y ha ido sufriendo modificaciones a lo largo de la historia que han sido más acentuadas en las últimas décadas y que hacen que no exista un solo modelo o definición de familia. No solo factores históricos, sociales, económicos, afectivos y culturales han influido en su definición a lo largo de los años, sino que la sociedad actual occidental, con un sistema igualitario para hombres y mujeres, modela el concepto atendiendo a sus necesidades.

A pesar de estas circunstancias sí podemos decir que todos los tipos de familias tienen algo en común, además de los valores anteriormente mencionados, ya que de acuerdo con Winn (2005, p. 53) independientemente de la estructura y composición, “las familias con hijos tienen en común la responsabilidad legal y moral de cuidarlos en la familia. Este cuidado no es solo físico sino que también debe atender al buen comportamiento a nivel social emocional y educativo”.

En la presente investigación se habla casi indistintamente de participación de las familias y de participación de los padres y madres. No focalizamos la participación en ningún miembro de la familia, aunque normalmente, como veremos, la figura que más participa es la madre. En algunos casos no es ningún miembro de la familia el que

participa, sino que, por el contrario, participan el cuidador o cuidadora (esta última más común) del alumno o de la alumna.

Por tanto, nos gustaría indicar, finalmente, que el uso del término “padres” o “madres” en este trabajo no se refiere tan solo al concepto tradicional de familia nuclear con un padre y una madre, sino que se entiende como un término mucho más amplio que abarca el extenso patrón de familias existentes y que hacen posible la vida de la comunidad escolar en la sociedad actual.

1.2.2. Tipos de participación de la familia en el contexto escolar

Pero ¿qué entendemos por participación de las familias en la escuela?, ¿todos los agentes educativos que hay en un centro escolar (profesorado, alumnado, familias, personal administrativo...) la ven igual? En este sentido, existe un amplio y subjetivo campo de opiniones. Pero, ¿qué podemos decir que es un “padre participativo” o una “madres participativa”? Olivós (2010, p. 19) propone un ejemplo que puede servirnos a modo de ilustración del paradójico campo en el que nos movemos:

Por ejemplo, un padre que ayuda a su hijo en casa con los deberes es considerado un “padre participativo”, un padre que acude a los eventos que ayudan a la financiación del colegio es considerado un “padre participativo”, un padre que es voluntario en la clase de su hijo es un “padre participativo”. Pero, un padre que es crítico de la escuela y del clima escolar es considerado un “padre obstáculo” o peor aún, un “padre problemático”.

En numerosas ocasiones podemos confundir la participación de la familia como un elemento cuantitativo más que cualitativo. Llevar un registro de las tutorías a las que acuden los padres y madres del alumnado al año o el número de anotaciones que hacen en la agenda de clase que sirve de vehículo de comunicación entre maestros y familia, no debe ser el factor principal a la hora de evaluar dicha participación. Se debe tener en cuenta, sobre todo, la calidad de la participación, si verdaderamente están inmersos en el centro escolar, si toman decisiones que favorecen el clima del colegio, si se comunican efectivamente con los tutores de sus hijos, si sirven de apoyo en el proceso educativo de sus hijos, etc.

Además, podemos observar que la mayoría de las acciones que llevan a cabo las familias en los centros educativos suelen ir enfocadas al éxito individual de un determinado alumno, olvidándose del resto de alumnos que también son una fuente de desarrollo y enriquecimiento de dicho alumno y familia. Acciones que consigan la mejora de tanto los éxitos académicos y personales del alumnado como de los padres y madres, son las que realmente llenan de significado esta participación.

Resulta interesante cómo los investigadores Henderson y Berla (1994, p. 160), ponen en relieve que el predictor más preciso del logro de un estudiante en el colegio no es sus ingresos o su status social, sino el grado en que la familia del estudiante es capaz de:

- Crear un clima en la casa que fomente el aprendizaje.
- Expresar altas (no irrealistas) expectativas para sus hijos e hijas respecto a sus logros y futuras carreras.
- Participar en la educación de su hijo o hija en la escuela y en la comunidad.

Estas pautas, que pueden resultar obvias para algunos y desconocidas para otros, deberían ser llevadas a cabo por todas las familias con hijos. De esta formación e información a los padres y madres se debería de hacer cargo la escuela y de este modo promover la participación en su centro. Ya que ésta es un factor que dirige el centro educativo al éxito, se debe tomar como prioridad su fomento.

Según Moles (1992), la participación de los padres y madres puede tomar una variedad de formas y niveles de participación, ambas dentro y fuera del colegio. Esto incluye cualquier actividad que propone y promueve el colegio y que fortalece el trabajo de los padres y madres para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Bajo esta definición encontraríamos numerosas acciones y actividades de participación. De este modo, “potenciar la participación de las familias se convierte en una responsabilidad del centro educativo que se debe plasmar en iniciativas y planes concretos” (Martín Bris & Gairín Sallán, 2007, p. 122).

En otros estudios (Gordon, 1977; Bauch, Vietze, & Morris, 1973, citados en Wehlberg, 1996), encontramos que el papel de los padres y madres se puede definir en seis categorías:

- a) Tradicional (los padres como público o espectadores-observadores).
- b) Los padres como tomadores de decisiones AMPA/PTA/PA.
- c) Los padres como voluntarios del aula.
- d) Los padres como padres-profesionales de pago o ayudantes del maestro.
- e) Los padres como aprendices (participantes en el desarrollo del niño o clases para padres).
- f) Los padres como educadores de sus propios estudiantes en casa.

En estas seis categorías vemos cómo los padres (y madres) pueden adquirir roles más pasivos (categorías “a” y “e”) donde son receptores de información, y otras donde la familia alcanza un papel activo en el que ellos son los encargados de realizar actividades y tomar decisiones relativas a la educación de sus hijos (categorías “b”, “c”, “d” y “f”).

Según Méndez Morales (2011, p. 40), generalmente en los centros escolares, existen dos formas de comunicación con las familias:

- Por un lado, los tratos informales, donde los contactos son a través de fiestas que organiza el centro y, el contacto que se establece a la entrada y salida del mismo.
- Por otro lado, existe la comunicación formal, donde el contacto es a través de reuniones en las clases y tutorías. Además en los centros escolares existe un AMPA, cuya organización permite que las familias intervengan en el mundo escolar.

Ambos tipos de comunicación y participación son importantes, pero las segundas, y especialmente las AMPA/PTA/PA, son una herramienta de éxito para los estudiantes y para el proceso educativo. La oportunidad de participar en la toma de decisiones del colegio al que acuden sus hijos y donde las decisiones que se toman les

afectan directamente debería ser una pauta de actuación de todas las familias que tuviesen hijos matriculados en el centro.

Winn (2005), por su parte, expone en su obra prácticas que favorecen la comunicación entre la escuela y las familias. Algunos ejemplos de éstas que se realizan en el contexto estadounidense son:

- Las conferencias de padres y madres y profesores, donde se comparten diferentes puntos de vista de ambas partes y los enfoques se complementan beneficiando de este modo al estudiante.
- “Noches de vuelta al colegio” y reuniones organizadas del colegio. En la primera los maestros tienen la oportunidad de presentar las metas y objetivos para el nuevo curso a las familias y en las segundas se va respondiendo a las necesidades del colegio y de los padres y madres y sus temáticas son variadas.
- Visitas a las casas de los estudiantes, que provocan una relación más estrecha y de confianza con las familias.
- Llamadas telefónicas, notas y periódicos. Se tratan de vías de comunicación que hacen que la información entre maestro y padres fluya continuamente. De esta forma las familias se sienten una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tecnología y comunicación. Las nuevas tecnologías permiten un ilimitado canal de información con la oportunidad de que la información sea instantánea.
- Boletines de notas. Es la forma más tradicional de comunicación con las familias sobre los logros y el desarrollo del niño.

Ante estos canales de comunicación cabe cuestionarnos si no estarán demasiado centrados en la figura del maestro. Bien es cierto que el profesor debe poner en marcha todas las vías que le sean posibles para atraer a las familias al centro educativo, pero también lo es que no solo ellos son los encargados de esta tarea. Personal del colegio y las propias AMPA/PTA/PA tienen o deberían tener responsabilidad en este proceso y sobre todo lograr que la comunicación sea bidireccional entre familia y escuela.

Por otro lado, el proyecto integrado INCLUD-ED (2006-2011), que estudia las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, ha analizado los diferentes tipos de participación y su influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Esto ha sido logrado mediante un análisis de los sistemas educativos a nivel europeo y los investigadores han definido cinco tipos de participación en función del área y nivel en que intervienen. Vemos de nuevo cómo la actividad o pasividad de los padres se identifica más con unos tipos que con otros:

Tabla 4. Tipos de participación de la familia según Proyecto INCLUD-ED.

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones del centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como en extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: INCLUD-ED (2011).

De estos cinco modelos de participación, los estudios indican que los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa (Ministerio de Educación, 2011). En efecto, son los tres tipos en los que se presenta un rol más activo y participativo de los padres, mientras que en la informativa y consultiva el papel es más pasivo y la comunicación se produce de forma unidireccional del maestro al padre.

Asimismo, en el trabajo de Lim (2012) se señalan seis tipos de participación de la familia que se pueden resumir en la siguiente tabla:

Tabla 5. Tipos de participación de la familia según Lim (2012).

TIPO	ACTIVIDADES QUE FOMENTAN LA PARTICIPACIÓN
Parenting (Crianza de los hijos)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar información sobre la educación y cuidado de los niños mediante diferentes canales (periódico, vídeos, email, websites...) - Establecer una sala de recursos de padres. - Organizar un programa de apoyo a las familias.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un buzón de sugerencias para que los padres aporten sus ideas. - Establecer un proceso de comunicación bidireccional. - Asesorar sobre las conferencias y reuniones de padres tanto como sea necesario.
Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar en el trabajo de clase de los alumnos. - Ofrecer flexibilidad a la hora de la planificación de organizar talleres. - Traducir documentos.
Aprendizaje en casa	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas diarias con los hijos. - Actividades para realizar en casa que impliquen la participación de los padres. - Confección de una biblioteca en casa.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia a la Asociación de Padres. - Reuniones de padres. - Sesiones de entrenamiento para padres respecto a las responsabilidades y poder de toma de decisiones.

Colaborar con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una red de colaboración local. - Informar sobre las posibilidades y necesidades de la comunidad en la que se halla el centro educativo. - Proponer posibles soluciones y medidas para la mejora de la comunidad.
----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Lim (2012).

No queremos terminar este apartado sin citar la importancia de la participación en el contexto español de los padres y madres en el Consejo Escolar. Según la LOE (2006) en su Artículo 126, el Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El director del centro, que será su Presidente.
- b) El jefe de estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.
- g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

Se destaca también que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa del centro, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas. En este órgano de toma de decisiones, el papel de los padres y madres es fundamental. Sus puntos de vista y opiniones, además de las de los demás miembros, también son tenidos en cuenta.

Esto significa una gran oportunidad de expresión y de influencia en el funcionamiento del centro escolar. El artículo 127 señala las competencias del Consejo Escolar entre las que podemos destacar de forma resumida: aprobar y evaluar los

proyectos educativo y de gestión de los centros públicos, las normas de organización y funcionamiento y la programación general anual del centro; conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados y participar en la selección del director del centro; decidir sobre la admisión de alumnos; conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente; proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos; promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar; fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos; analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro; y elaborar propuestas e informes sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión.

Respecto al desarrollo de este mismo artículo (127), que señala las competencias del Consejo Escolar, destacaremos que el mismo en la LOMCE (2013) presenta algunas modificaciones que estimamos oportuno mencionar: en los apartados a) y b) las competencias de “aprobar y evaluar” son modificadas a solo “evaluar”; algunos apartados (e, h, i) los verbos con los que son formulados en la LOE (decidir, aprobar, fijar) son cambiados por el verbo “informar” que tiene connotaciones con menos poder de decisión. Estas alteraciones hacen que también las familias modifiquen su papel en el Consejo Escolar y deben ser tenidas en cuenta.

En nuestro trabajo centraremos nuestra atención en las AMPA/PTA/PA como órgano máximo de representación de las familias en el contexto escolar. Como hemos señalado, se trata de un tipo de participación en la escuela activo. Los padres y madres tienen poder de decisión mediante el Consejo Escolar y sus competencias están bien diferenciadas y reconocidas como veremos más adelante.

1.3. ESTUDIOS SOBRE LAS VENTAJAS QUE APORTA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Actualmente abunda la literatura con estudios profesionales que promueven la importancia de la implicación de la familia en la educación de los niños. Muchos

expertos en el campo de la educación y políticas públicas están convencidos de que “hacer que los padres participen en la educación formal de sus hijos es una de las más beneficiosas intervenciones para su éxito académico” (Olivos, 2010, p. 17).

Cuando los padres y madres optan por participar en la escuela, se les muestra a sus hijos la importancia que la educación tiene para ellos y, a su vez, le dan valor a la educación de éstos (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jasso, 2007; Price, 2002). En otros estudios vemos cómo los beneficios de los estudiantes fueron evidentes cuando había una asociación positiva entre el hogar y la escuela (Cakiriglu, 2004; Lee & Bowen, 2006; Trotman, 2001; Zellman & Waterman, 1998). Y la escuela también se benefició de tener padres de apoyo (Trotman, 2001).

Según Lee y Bowen (2006), existe una relación positiva entre las características demográficas de la familia y los resultados de rendimiento. El involucramiento de padres y madres en las expectativas de la educación escolar y de los mismos padres y madres, refleja la asociación más fuerte con el rendimiento escolar de los niños. Además, las expectativas de las familias de una educación superior para sus hijos se asocia con un mayor rendimiento académico en todos los grupos demográficos. Otros hallazgos indican la importancia de la alta expectativa, aunque es más débil para los niños que participan en los programas de almuerzo gratis o a precio reducido que son indicativos de los niveles más bajos de capital humano, cultural, y social en los hogares de ingresos más bajos (Lee & Bowen, 2006).

Por otro lado, otras investigaciones muestran evidencias de los efectos positivos sobre la participación de la familia sobre los niños, familias y escuela cuando los colegios y las familias continuamente apoyan y animan el aprendizaje y desarrollo del alumnado (Henderson & Mapp, 2002; National PTA, 2007; US Department of Health and Human Services, 2006).

La investigación sobre la participación de los padres y madres vio claro el impacto positivo que tuvo en los resultados de rendimiento de los estudiantes; el impacto se observa en una mejora de la asistencia, el comportamiento, las calificaciones y los esfuerzos en la realización de la tarea, y se extiende más allá de la

escuela primaria, incluyendo a la población con necesidades educativas especiales (Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999; Hornby, 2011; Morris & Taylor, 1997). De acuerdo con Hoover-Dempsey et al. (1987), aunque en su investigación se valoró altamente la mejora de las relaciones entre familias y maestros, la participación de los padres y madres sigue siendo un reto en las escuelas.

También el Ministerio de Educación de España (2011) publica un documento donde se habla de la importancia de la participación de la comunidad en la familia y de la comunidad en los centros escolares. Sus principales aportaciones son:

- La participación de la comunidad en los centros escolares mejora el rendimiento académico del alumnado.
- Asimismo, los beneficios derivados de implicar a las familias y a otros miembros de la comunidad en los centros escolares son aún mayores en el caso de minorías culturales.
- La participación en el aula de personas adultas con distintos orígenes culturales (familiares, otras personas adultas y profesorado) proporciona referentes para niños y niñas que se identifican con dichas personas adultas.
- La participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.
- La participación de la comunidad en los centros escolares también juega un papel muy importante en la superación de las desigualdades de género en la educación.
- La transformación de las interacciones en la escuela contribuye a crear relaciones más igualitarias y modelos de género alternativo, a superar las desigualdades y a mejorar los resultados académicos.
- Finalmente se constata que la participación de las familias en el centro escolar juega un papel decisivo en la educación de niños y niñas con discapacidades.

Décadas de estudios de investigación han documentado los beneficios exhaustivos de la participación de la familia en la educación de sus hijos (Henderson &

Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002; Houtenville & Conway, 2008; National PTA, 2007). Los estudios también muestran que las actividades de participación de la familia que son planeadas de una forma efectiva y son bien ejecutadas resultan en beneficios sustanciales para los niños, los padres, los educadores y la escuela (Olsen & Fuller, 2012, p. 133):

1-Beneficios para los niños:

- Los alumnos tienden a conseguir más, independientemente de su raza o etnicidad, estatus socioeconómico o nivel educativo de sus padres.
- Los niños generalmente consiguen mejores notas, puntuación de exámenes y asistencia.
- Suelen realizar sus deberes consecuentemente.
- Suelen tener una mejor autoestima, mayor disciplina y muestran aspiraciones y motivaciones más altas hacia el colegio.
- La actitud positiva de los niños hacia el colegio frecuentemente resulta en una mejora del comportamiento en la escuela y menos paradas por razones de disciplina.
- Menos niños son emplazados en educación especial y clases específicas.
- Alumnos de diferentes culturas tienden a obtener mejores resultados cuando los padres y los maestros trabajan juntos para solventar el agujero entre la cultura de la casa y la cultura del colegio.
- Los estudiantes de enseñanza secundaria cuyos padres continúan implicándose en la escuela, normalmente tienen una mejor transición y son menos propensos al abandono escolar.

2.- Beneficios para los padres:

- Los padres incrementan la interacción y diálogo con sus hijos y son más responsables y sensibles con las necesidades sociales, emocionales e intelectuales de sus hijos.

- Los padres se sienten más seguros con sus herramientas de toma de decisiones como padres.
- Como padres aumentan su conocimiento del desarrollo de los niños, hay más uso de la afectividad y refuerzo positivo y menos castigo.
- Los padres entienden mejor el trabajo del maestro y el currículum del colegio.
- Cuando los padres están al tanto de lo que sus hijos están aprendiendo, son más propensos a ayudar cuando el profesor les pide que se involucren más en las actividades de aprendizaje de su hijo en casa.
- Las percepciones de los padres sobre el colegio mejoran al haber unos lazos de unión y compromiso con la escuela más fuertes.
- Los padres son más conscientes de, y se vuelven más activos cuando se les pide que sean parte del equipo de toma de decisiones sobre las políticas que afectan a la educación de sus hijos.

3.-Beneficios para los educadores:

- Cuando las escuelas tienen un alto porcentaje de padres que participan dentro y fuera del centro, los profesores y directores experimentan una subida de moral.
- Los profesores y directores con frecuencia ganan mayor prestigio por su profesión para la mirada de los padres.
- La participación consistente de las familias conduce a la mejora de la comunicación y relaciones entre padres, profesores y administradores.
- Maestros y directores adquieren una mejor comprensión de las culturas de las familias y la diversidad y muestran un respeto más profundo por las habilidades y tiempo de los padres.
- Los maestros y directores muestran un aumento de su satisfacción laboral.

4.- Beneficios para la escuela:

- Las escuelas que involucran activamente a los padres y la comunidad tienden a establecer una mejor reputación en la comunidad.
- Los colegios también experimentan una mayor ayuda de la comunidad.
- Los programas escolares que promueven la participación de las familias normalmente funcionan mejor y tienen mejor calidad que los programas que no las involucran.

Esta última investigación demuestra que más allá de las mejoras del alumnado, existen otras que van relacionadas con los padres y madres. Éstos, al participar en la educación de sus hijos de forma activa en el centro escolar, se sentirán más motivados e integrados en la comunidad educativa, a la vez que ayudan al buen funcionamiento del centro y a la mejora y enriquecimiento de la formación de todos los alumnos que forman parte del mismo. También se habla de los beneficios para los educadores y la escuela y es que la participación de las familias en la escuela ayuda a conseguir una educación de calidad y un mejor ambiente educativo propicio para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El buen clima será un factor determinante.

Por otro lado, el colectivo que forman las PTA en EEUU trabaja constantemente en la elaboración de documentos guía para las familias que las ayuden en la educación de sus hijos. En uno de ellos, *National Standards for parent/family involvement programs*, elaborado a nivel nacional (1998, pp. 7-9), se habla de los diferentes principios e implicaciones que supone la participación de los padres y familiares en la escuela. Los podemos resumir en tres apartados:

- a) Participación de los padres y la familia y el éxito de los estudiantes:
 - a. Cuando los padres se involucran, los estudiantes consiguen más, sin tener en cuenta el status socioeconómico, los antecedentes raciales/étnico o el nivel de educación de los padres.

- b. Cuanto más frecuente sea la participación de los padres, más alto será el éxito del estudiante.
- c. Cuando los padres están involucrados en la educación de sus hijos en el colegio, esos estudiantes obtienen calificaciones más altas, mejor asistencia a clase y elaboran los deberes con más consistencia.
- d. Cuando los padres se involucran, los estudiantes demuestran actitudes y comportamientos más positivos.
- e. Los estudiantes cuyos padres participan en sus vidas tienen mayor tasa de graduación y más matriculaciones después de la educación secundaria.
- f. Diferentes formas de participación de las familias, producen diferentes ganancias. Para lograr ganancias de larga duración para los estudiantes, las actividades de participación de los padres deben estar bien planificadas, han de ser inclusivas y comprensivas.
- g. Los educadores sostienen expectativas más altas sobre los estudiantes cuyos padres colaboran con ellos. Los maestros también tienen mejores opiniones de esos padres.
- h. En programas diseñados para involucrar a los padres en completas relaciones con el colegio, los niños con necesidades educativas especiales no sólo mejoran sino que alcanzan en muchas ocasiones niveles iguales a los niños de clase media.
- i. Los niños con diferentes culturas logran mayor éxito cuando los padres y los profesionales trabajan en conjunto para solventar el hueco que existe entre la cultura de casa y la de la institución de enseñanza.
- j. Los comportamientos de los estudiantes, tales como el uso del alcohol, la violencia y el comportamiento antisocial disminuyen cuando la participación de los padres en la escuela aumenta.
- k. Es más probable que los estudiantes fracasen en la escuela si sus padres no participan en los eventos del centro, no desarrollan una relación que funcione con el maestro de sus hijos o no se mantienen informados de lo que ocurre en el colegio.

- I. Los beneficios de la participación de las familias no son un asunto reservado exclusivamente para las edades más tempranas, sino que hay logros muy significativos a todas las edades.

b) Participación de los padres y la familia y la calidad del colegio:

- a. Las escuelas que trabajan bien con las familias han mejorado la moral de sus profesores y consiguen calificaciones más altas por parte de los padres.
- b. Los colegios donde los padres participan, tienen más apoyo por parte de las familias y mejor reputación en la comunidad.
- c. Los programas escolares que hacen que los padres participen superan a idénticos programas en los que no se cuente con la participación de los padres y las familias.
- d. En los colegios donde los niños fracasan, éstos mejoran drásticamente cuando se permite la participación de los padres y los mismos se convierten en compañeros efectivos en la educación de su hijo.
- e. Las prácticas de las escuelas para informar a los padres y hacerlos que participen son más determinantes a la hora de que los padres de zonas deprimidas participen en la educación de sus hijos que el nivel de educación de los padres, el tamaño de la familia, el estado civil o incluso el curso del estudiante.

c) Participación de los padres y la familia y el diseño de programas:

- a. Cuanto más se aproxime la relación entre padres y educadores a la comprensión y buena planificación, más alto será el logro del estudiante.
- b. Para las familias con bajos ingresos económicos, programas que promuevan las visitas a la casa tienen más éxito involucrando a los padres que aquellos programas que requieren que los padres visiten

el colegio. Sin embargo, cuando los padres se involucran en la escuela, sus hijos logran incluso mejores logros.

- c. Cuando los padres reciben una frecuente y efectiva comunicación desde el colegio o programa, su implicación aumenta, su evaluación del conjunto del profesorado mejora y sus actitudes hacia el programa son más positivas.
- d. Es mucho más probable que los padres se involucren cuando los educadores animan y apoyan a los padres a la hora de ayudar a los estudiantes con sus deberes.
- e. Los programas efectivos son llevados a cabo por un equipo de personal administrativo, educadores y padres y tienen acceso a recursos para su financiación.
- f. Cuando los padres son tratados como compañeros y se les da información relevante por parte de personas con las que se sienten cómodos, ponen en práctica estrategias de participación que ya sabían que eran efectivas pero que dudaban en ponerlas en marcha.
- g. Uno de los retos más significativos para dirigir un programa efectivo es la falta de instrucción en la participación de los padres y las familias que los educadores y personal administrativo reciben en su formación.
- h. La colaboración con las familias es un componente esencial de una estrategia de cambio pero no es un sustituto de programas educativos de alta calidad o mejora de la escuela comprensiva.

Estos hallazgos de investigación nos brindan una mirada esperanzadora en el futuro de nuestros centros escolares. Se deberá perseguir el aumento de la participación de todos los padres y madres del alumnado que forman parte de la institución escolar. Todos los estudios mencionados aportan numerosos beneficios sobre la participación de las familias en la escuela. Este cuerpo sólido de argumentos debe servir como impulso de medidas favorecedoras de la implicación de las familias en la vida escolar y en la educación de sus hijos.

No obstante, no debemos olvidar que existen algunas dificultades a la hora de que las familias participen. Aunque es deseable que todos los padres y madres participen y se sabe de sus numerosos beneficios, la participación de éstos en los centros escolares no siempre es la deseable e incluso es escasa (Garreta, 2008). Algunas de las problemáticas que se presentan por los padres y madres a la hora de su participación en las elecciones y gestión de los centros educativos es debido a (Palomares Ruiz, 2011, p. 185):

- Desinterés y falta de formación democrática.
- Problemas de residencia y tiempo disponible.
- Excesivo afán de protagonismo.
- Insuficiente formación.
- Desconocimiento de sus funciones y de los cauces de participación.
- Exceso de prepotencia.
- Desconfianza en la acción colectiva.
- Escasa relación personal con otros miembros de la comunidad educativa.
- Inseguridad en sus capacidades.

Para ello resulta imprescindible una buena labor de información a las familias por parte del centro educativo, ya que en muchas ocasiones éstas desconocen los beneficios mencionados e incluso el papel que poseen como padres y madres en el centro educativo. Es una costosa labor que se debe llevar a cabo por todos los centros y que ofrece grandes mejoras para el conjunto de la comunidad educativa.

1.4. PROFESORADO Y FAMILIAS TRABAJANDO JUNTOS.

Según Comellas (2009b, p. 50) “para que la responsabilidad educadora pueda ser asumida plenamente, será imprescindible un clima de confianza que solamente se podrá dar en el momento en que exista comprensión de la especificidad de cada colectivo y de la necesaria diferencia tanto de formas de vivir como de pensar, de intereses, expectativas y culturas”. Para ello la autora plantea

una serie de tareas o funciones que los agentes escuela y familia deben incluir en sus rutinas diarias:

Tabla 6. Tareas o funciones que los agentes escuela y familia deben incluir en sus rutinas diarias.

LA ESCUELA	LA FAMILIA
<ul style="list-style-type: none"> - Da recursos para interpretar las informaciones que proceden de campos diversos. - Proporciona informaciones estructuradas y ejes básicos de conocimiento en los que basar el conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acoge este conocimiento escolar y lo incorpora al conocimiento familiar, cultural, profesional y cotidiano. - Busca todas las ocasiones posibles para aplicarlos en los diferentes momentos de la vida cotidiana.
AMBAS CONJUNTAMENTE	
<ul style="list-style-type: none"> - Interés por la formación y por las actividades de uno y otro ámbito. - Conocimiento de la cultura propia y relación con la cultura que ofrece la escuela. - Espacios y momentos para realizar las tareas que se piden. - Valoración de los recursos de cada persona y maneras de potenciar intereses, capacidades y oportunidades personales. - Pautas de madurez, responsabilidad. - Participación en los diferentes contextos adecuada a las diferentes edades, para incidir al máximo en el proceso de socialización. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Comellas (2009b, p. 65-66)

Para que este tipo de relación tenga lugar es necesaria la continua comunicación, que como tal debería desarrollarse siempre en dos sentidos para que sea efectiva:

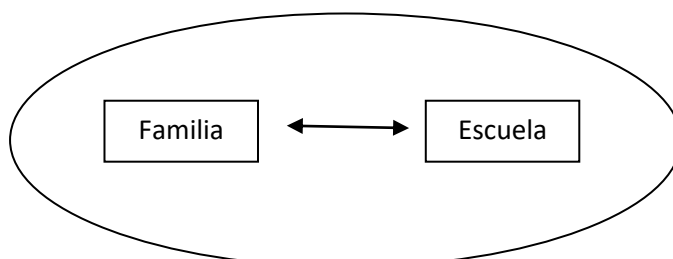


Figura 1. Representación gráfica del proceso de comunicación familia-escuela. Fuente: Elaboración propia.

En la obra de Davis y Yang (2005) podemos encontrar numerosas prácticas reales de participación de las familias en la escuela y pautas para la planificación y desarrollo de las mismas. Estas autoras defienden que el papel del maestro es crucial a la hora de aumentar la participación de las familias en la escuela. Señalan que las acciones y las palabras, lo bien que escuchen a los padres y respeten a las familias los maestros, afecta profundamente a cuánta confianza habrá entre éstos y los padres.

Yermanock (2010), además, comparte una de sus preocupaciones acerca de la participación de los padres y madres en el colegio y en concreto con la relación y participación con el profesorado. Plantea que si el éxito del alumnado está ligado o se toma como una medida del éxito de los padres y madres, una vez que se decide que las familias deben participar en el centro educativo, ¿qué ocurre con aquellos padres y madres que no participan, no pueden participar o no quieren participar? La autora defiende que estos padres y madres también deben ser considerados en vez de ignorados. El maestro, por tanto, tiene un gran papel que realizar con ellos para intentar acercarlos a la escuela y a la educación de su hijo.

Como hemos mencionado, la comunicación es la vía esencial que posibilita las relaciones familia-escuela. A este respecto, Comellas (2009a) aporta una serie de temas de comunicación entre familia y escuela que pueden aplicarse a los que deberán abordar las AMPA en sus comunidades educativas. Éstos pueden ser, entre otros:

- Ideario educativo de la escuela.
- Criterios educativos de la escuela y su puesta en práctica.
- Aspectos relacionados con la maduración de los niños.
- Aspectos relacionados con la cultura y la sociedad en la que nos encontramos.
- La educación en general.

A los que podríamos añadir:

- Posibilidades de la participación de las familias en la escuela.
- El papel de las AMPA en la educación de los niños.

- Influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación de los hijos y en la relación familia-escuela.
- Propuestas para la mejora del funcionamiento de la AMPA del colegio.
- Influencia de los padres y msdres en el éxito escolar del alumnado.
- ...

Como podemos observar, estas cuestiones de comunicación giran en torno al niño o la niña en cuestión. La relación familia-colegio resulta fundamental para ser conscientes de las responsabilidades educativas y de las acciones que requieren y que deben ser asumidas por las personas adultas. Es importante que como miembros de este binomio familia-colegio, también las familias inmigrantes acudan a obtener la información necesaria y a participar activamente en todos estos temas en los que su hijo o hijos están inmersos como miembros de la comunidad educativa.

Davis y Yang (2005) destacan algunas estrategias para abrir la puerta a las familias en la escuela y de este modo fomentar su participación. Algunas de ellas son:

- Ayudar a los padres a que se sientan bienvenidos y valorados.
- Promover que los padres tomen un rol activo en la educación de su hijo.
- Ayudar a construir un sentido de comunidad entre las familias.
- Que profesorado y resto de comunidad educativa se ponga en el lugar de los padres (empatía).
- Traer las culturas familiares al currículum de la escuela.
- Hablar sobre los logros y dificultades en el aprendizaje de sus hijos.
- Invitar a los padres a que compartan sus metas y objetivos.
- Facilitar la asistencia de los padres a las reuniones fijadas por el centro educativo.
- Mantener una comunicación continua familia-escuela.
- Esforzarse más en llegar a los padres que son más difíciles de alcanzar (no comprenden el idioma, muestran desinterés, familias con problemas...).

En el mismo sentido, Comellas (2009b, pp. 57-58) nos ofrece una síntesis de aquello que deberíamos hacer y evitar para fortalecer los lazos de colaboración entre las familias y la escuela:

Tabla 7. Aspectos para favorecer la colaboración entre familia y escuela.

LO QUE DEBERÍAMOS HACER...	LO QUE NO DEBERÍAMOS HACER...
<ul style="list-style-type: none"> - Hablar de forma periódica y continuada la familia y escuela sin angustias y sin prisas. - Llevar a cabo reuniones entre familia y escuela no vinculadas a situaciones concretas más o menos problemáticas sino incorporadas y programadas. - Comentar el día a día con niños y adolescentes, con padres y madres, tutores y tutoras, de modo más continuado para no llegar a conocer los comportamientos que no son positivos de forma causal. - Desarrollar actitudes de respeto que solamente se pueden construir hablando, reconociendo la diversidad de centros y modelos familiares y profundizando en un mayor conocimiento, lo que no quiere decir compartirlo todo. - Tener interés en compartir acuerdos básicos con la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear barreras entre las familias ni entre las familias y la escuela, con desconfianzas y poca comunicación. - No dar credibilidad a las familias o a la escuela ya que se crea un espacio de oscuridad que deja sin respuesta educativa a niños y jóvenes. - Perder la comunicación con diferentes medios por no disponer de tiempo para hacer concordar los recursos personales y profesionales. - Pensar que para educar a nuestros hijos e hijas no hace falta compartir criterios con el centro educativo.

Fuente: Comellas (2009b, pp. 57-58).

Una vez vistas estas medidas de actuación, eminentemente prácticas, se tiene una idea de lo que se puede hacer para que, efectivamente, la participación sea una realidad en los centros educativos. Éstas son solo una muestra de las acciones que pueden llevarse a cabo y servirán de inspiración para muchas otras teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se van a desarrollar.

Otros factores importantes a tener en cuenta para mejorar la participación de las familias en la escuela son los siguientes (Lim, 2012):

- Clima positivo del colegio.
- Comunicación continua.

- Diversidad.
- Formación para educadores y padres.
- Ofrecer programas que impliquen a todos los padres.

La última estrategia que presentaremos en este epígrafe para asegurar el éxito de la comunicación entre maestros y padres o familia y colegio, es la técnica de los cinco “ojos” o de las cinco “i” (por su semejanza en la pronunciación en inglés), llamada por Davis y Yang (2005) *The five “eyes”*. Ésta consiste en identificar, informar, invitar, envolver e invertir en los padres (en inglés *Identify, Inform, Invite, Involve and Invest*). Realizando estas cinco acciones el profesor crea un clima de confianza y respeto entre las familias y la institución que ayuda a que participen y se involucren en la vida del centro escolar.

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS MEDIANTE AMPA/PTA/PA.

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA

Como se ha mencionado anteriormente, el trabajo conjunto entre el centro educativo y las familias es primordial para el buen funcionamiento de éste. Además, “es indispensable para que las familias conozcan cuál es el ideario educativo del centro así como para llegar a acuerdos sobre hábitos y criterios educativos adecuados a cada edad” (Comellas, 2009b, p. 127). En este contexto las AMPA/PTA/PA toman especial relevancia ya que su fin último es velar por una educación de calidad para el alumnado.

También el papel de las AMPA/PTA/PA es decisivo para canalizar la participación de los padres y madres en la vida del centro (Palomares Ruiz, 2009). Debemos detenernos a reflexionar sobre el significado de estas organizaciones. ¿Qué son las asociaciones de madres y padres? Podemos decir, en un primer momento, que son organizaciones formadas por las madres y padres de los alumnos que asisten a un centro escolar que están reconocidas dentro del proceso educativo y que colaboran en las tareas educativas del mismo dentro de un marco participativo y de mejora de la calidad del Sistema Educativo. Estas familias tienen unas funciones específicas y reconocidas en los centros educativos como veremos a continuación.

Bajo este epígrafe se engloban los conceptos AMPA/PTA/PA como si fuesen sinónimos pero lo cierto es que existe una diferencia entre ellos. La AMPA en España tendría su equivalente en EEUU con la PA (*Parent Association* o Asociación de Padres). En el caso de la PTA (*Parent and Teacher Association*), esta asociación incluiría entre sus miembros a docentes. En este estudio se habla de los tres conceptos conjuntamente en la mayoría de las ocasiones debido a que las actividades, principios, metas, etc., serían muy similares en cualquiera de los tres casos.

En el contexto español, antes de llamarse AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado) fueron llamadas APA (Asociaciones de Padres de Alumnos). Ambos términos son correctos aunque en nuestro trabajo utilizaremos el término AMPA y no APA ya que pensamos que obedece más a un modelo neutral y que en la actualidad es más utilizado. En el caso de Nueva York, los dos términos que utilizaremos serán PTA (*Parent and Teacher Association*) o PA (*Parent Association*). Debemos tener en cuenta que en los centros educativos puede existir un AMPA, más de una o ninguna.

Según Tschorne et al. (1992, p. 86), estas asociaciones “constituyen la forma más efectiva que tienen los padres de organizarse dentro del centro escolar, puesto que desde este organismo los padres pueden establecer una plataforma abierta de participación y reivindicación en todo lo relativo al quehacer educativo y conseguir, conjuntamente con los maestros, que los alumnos aprendan los valores propios de una sociedad democrática”.

Siguiendo a la misma autora podemos afirmar que el papel de las AMPA es reivindicativo, participativo y dinamizador de la escuela. Estas asociaciones deben involucrarse de forma activa en la educación del alumnado del colegio al que pertenecen e intentar crear un ambiente colaborativo que ayude a mejorar el panorama educativo y el clima del centro promoviendo en todo momento la participación e integración de todas las familias en especial de las inmigrantes.

Una AMPA “es una asociación, sin ánimo de lucro, formada por padres y madres de alumnos/as de un centro educativo no universitario, cuya finalidad es la de participar e intervenir en la gestión del centro, con el fin de mejorar la educación y

lograr un clima de convivencia en el mismo” (Romero Picazo, 2002, p. 12). Por tanto, las AMPA son entidades reivindicativas, participativas y dinamizadoras de los centros y “su actuación debe ir orientada a la mejora de los servicios educativos y, a través de ellas, se puede incidir en el Proyecto Educativo, la Programación General Anual y en toda la problemática del centro” (Palomares Ruiz, 2012, p. 191). Las familias, en consecuencia, influirán de manera activa en el funcionamiento del centro escolar en aras a una mejora de la educación del alumnado para su éxito escolar.

Según el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York (Chancellor’s Regulation A-660, 2012), las Asociaciones de Padres (PA) y las Asociaciones de Padres y Maestros (PTA) son organizaciones basadas en las escuelas abiertas a todos los padres de niños que asisten actualmente a una escuela pública de la ciudad de Nueva York. La PA/PTA es el vehículo principal para que los padres y madres se involucren en las escuelas de sus hijos y para compartir ideas y enriquecer sus comunidades escolares.

Carrascosa (1979) propone varias etapas a seguir en estas asociaciones para desarrollarse y consolidarse como tales. Éstas son:

1. Concientización.
2. Selección y formación de dirigentes.
3. Elaboración de planes y programas de acción.
4. Técnicas de trabajo en grupo.
5. Evaluación y control del trabajo realizado.

Si atendemos al porqué del nacimiento de estas asociaciones, Carrascosa (1979, p. 19) aludió a dos razones fundamentales:

- El aumento del nivel cultural del pueblo, que ha provocado una mayor sensibilización de la familia en orden al papel que la educación ejerce en la organización, desarrollo y prosperidad de la sociedad del futuro.
- La fuerte corriente socializadora a que están sometidos los individuos, los grupos y las instituciones, como tendencia natural del hombre a unirse a los demás para el logro de objetivos personales y colectivos de interés común.

Por lo tanto, debemos procurar promover un debate conjunto entre las familias y la escuela, para conseguir que todas las familias, en este caso representadas por las AMPA, y la institución educativa convivan en un clima de confianza que vaya encaminado al beneficio de la educación de toda la comunidad escolar. Decimos de toda la comunidad escolar y no solamente del alumnado, puesto que los adultos que formen parte de estas organizaciones también están recibiendo educación, ya que ésta es una tarea que empezamos cuando nacemos y que nunca se acaba. Se identifica así a estas organizaciones como un nexo de unión y nodo catalizador de la relación entre familias y escuela (Comas Sàbat, Escapa Solanas, & Abellán Cano, 2014).

En el contexto español podemos decir que el movimiento asociativo de padres y madres, ha ido en aumento y en la actualidad, tiene reconocida su intervención participativa: con una representación de la AMPA del centro en los Consejos Escolares, con sus confederaciones y federaciones en el Consejo Escolar del Estado y en los Consejos Escolares Territoriales (Gento, 1997). La participación de las AMPA, pues, se concibe a tres niveles (Feito, 1992):

- Nivel ejecutivo y coordinador de la vida del centro (Consejos Escolares).
- Nivel participativo y asociativo en el centro (AMPA/PTA/PA).
- Nivel asociativo y político en la participación ciudadana (federaciones, confederaciones, pactos, plataformas, etc.).

Hablaremos de estos tres niveles a lo largo de este trabajo y de su repercusión tanto en el centro educativo como en la totalidad de la comunidad escolar. Aunque veremos las especificidades de estas organizaciones en los dos contextos en los que se ha llevado a cabo la investigación, podemos decir que estos tres niveles están presentes en los dos contextos.

3. EL CASO DE GRANADA (ESPAÑA). NORMATIVA LEGAL, OBJETIVOS, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS AMPA

3.1. MARCO LEGISLATIVO

Toda AMPA posee unos estatutos propios, que teniendo en cuenta unos generales marcados legislativamente, son elaborados por ellas para adecuarlos a su

contexto y necesidades propias (ver anexos 1.1. y 1.2). Aparte de los citados estatutos de los que hablaremos seguidamente, las AMPA se regulan de acuerdo a una serie de leyes. En Andalucía, y por tanto en Granada, según ADIDE (Asociación De Inspectores De Educación), la legislación educativa andaluza y española de ámbito estatal en vigor en esta Comunidad Autónoma es:

- Instrucciones de 17-7-2009 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa para la solicitud de inscripción en el Censo de Entidades colaboradoras de la Enseñanza.
- Decreto 71/2009, de 31 de marzo, por el que se regula el Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza (BOJA 17-04-2009).
- Real Decreto 1740/2003, de 19 de diciembre, sobre procedimientos relativos a asociaciones de utilidad pública (BOE 13-1-2004)
- Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las APAs de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 1-3-1988).

En el ámbito andaluz, resulta interesante destacar como la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), dedica el capítulo IV del Título I a las familias, estableciendo el marco para su participación en dos niveles:

- a) En el proceso educativo de los hijos, a través de actividades en el aula y culturales.
- b) En los consejos escolares y asociaciones de madres y padres.

En los artículos 29 y 30 se reconoce además a los padres y madres como los principales responsables de los menores, teniendo la obligación de colaborar con los centros docentes y con el profesorado. También plantea que la escuela es un espacio que debe impulsar la formación de las familias en aquellos aspectos que les permitan contribuir más efectivamente a la educación de sus hijos.

Por otro lado, encontramos que a pesar de tener en cuenta las anteriores Leyes, actualmente las AMPA toman como mayor referente mencionado Decreto 27/1988, de 10 de febrero. Este Decreto fue elaborado atendiendo al art. 5º de la Ley

Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, que garantiza la libertad de asociación, en el ámbito educativo, a los padres de alumnos, remitiendo a un reglamento posterior la regulación de las características específicas de las Asociaciones de Padres de Alumnos.

Este Decreto establece que “los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo” (Art. 1) y que “las asociaciones de padres de alumnos son un cauce fundamental para posibilitar la participación de los padres o tutores de los alumnos, en su caso, en las actividades de los centros escolares” (Art. 5). Asimismo menciona que “las asociaciones de padres de alumnos tendrán derecho a: ser informadas de las actividades y funcionamiento de los Centros y conocer la programación general del Centro así como la memoria final de curso” (Art. 6).

Haciendo referencia a la actual ley educativa, la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), señalamos que en dos apartados del artículo 118, establece que “es responsabilidad de las Administraciones educativas favorecer e incentivar el ejercicio del derecho de participación de las familias (y sus asociaciones de padres y madres) en la gestión educativa, así como hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias”.

El respaldo legislativo que tienen las AMPA se traduce en una invitación a los padres y madres del alumnado a formar parte del centro educativo y colaborar con él para conseguir las metas comunes. Aún así nos planteamos si no sería tiempo de actualizar el Decreto 27/1988 a la sociedad actual (aunque la legislación posterior se haya referido a él) de forma que se fomente aún más la participación, ya que por ahora los datos de participación de las familias en la escuela en el contexto español no son alentadores (Garreta, 2008).

3.1.1. Objetivos y fines de la AMPA

Resulta obvio, constitucionalmente hablando, que los padres y madres deben involucrarse en la educación de sus hijos y que mediante la colaboración en estas asociaciones podrán hacerlo de forma activa. Deberán ser partícipes en el

proceso educativo a la vez que críticos puesto que deben buscar el bien común. Este bien común podemos encontrarlo reflejado en los fines de la Asociación. Éstos son (Decreto 27/1988 de 10 de febrero):

- a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.
- b) Colaborar en las actividades educativas de los centros, y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.
- c) Organizar actividades culturales y deportivas.
- d) Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.
- e) Asistir a los padres de alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.
- f) Facilitar la representación y participación de los padres de alumnos en los Consejos Escolares de los centros públicos y concertados, para lo cual podrán presentar candidaturas en los correspondientes procesos electorales.
- g) Promover el desarrollo de programas de Educación Familiar.
- h) Representar a los padres asociados a las mismas ante las instancias educativas y otros organismos.
- i) Cualesquiera otras que le asignen sus respectivos estatutos.

Por otro lado, según Cervera y Alcázar (1995, pp. 224-246), los posibles objetivos de estas asociaciones podrían ser:

Tabla 8. Posibles metas de las AMPA.

POSIBLES OBJETIVOS DE LAS AMPA	
-	Promover el conocimiento y el trato cordial entre todas las familias del colegio, en un clima de amistad y convivencia.
-	Organizar actividades festivas en las que puedan participar todos los miembros de la familia.

- Facilitar la relación entre padres, directivos y profesores.
- Orientar a los padres acerca de la educación de sus hijos y sobre la responsabilidad adquirida de colaborar con el colegio.
- Organizar las actividades dirigidas a la formación de los padres.
- Canalizar las iniciativas y sugerencias de los padres para mejorar la calidad educativa del colegio.
- Facilitar las actividades extraescolares de los alumnos estableciendo las relaciones necesarias para que puedan visitar lugares de interés cultural o social.
- Difundir la imagen del colegio en la sociedad en la que está ubicado.
- Tratar de influir en la sociedad para que en todos los órdenes, también en el económico, sea debidamente reconocido socialmente el servicio educativo que realizan los profesores.
- Servir de nexo entre la comunidad educativa y su entorno social.
- Realizar actividades de extensión cultural y educativa a las que puedan acceder las personas del entorno.
- Realizar una labor de extensión social.
- Facilitar medios económicos que permitan la concesión de ayudas a aquellas familias que las necesiten para que sus hijos puedan estudiar en el colegio.
- Colaborar en la gestión de cualquier tipo de ayuda económica a la que pueda acceder el colegio para el mejor desarrollo de alguna de sus actividades.
- Editar publicaciones educativas dirigidas a los padres y profesores.
- Relacionarse con las AMPA de otros colegios.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cervera y Alcázar (1995).

Tras la lectura de las metas, podemos ver cómo se llena de sentido la existencia de padres y madres extranjeros en los senos de las AMPA, puesto que las actividades que se realizan van enfocadas hacia la integración de todos los miembros de la comunidad educativa. Estas actividades serán un elemento motivador que incite a la participación activa de los padres y madres del alumnado que formen parte de la comunidad educativa.

3.1.2. Derechos y deberes de los/as socios/as de las AMPA

Hemos hablado de las tareas de las AMPA como entidad, pero, ¿a qué tienen derecho los socios y socias?, ¿cuáles son sus obligaciones? De los estatutos que poseen todas las AMPA, recogidos en la legislación española vigente, podemos destacar los

siguientes aspectos aunque después cada organización pueda variarlos según sus necesidades y contexto:

Tabla 9. Derechos y obligaciones de las personas asociadas.

<p><u>Los/as socios/as tienen derecho a :</u></p> <ul style="list-style-type: none">a) Participar y beneficiarse de las actividades y servicios que organice la asociación, con arreglo a las normas que se establezcan.b) Ser informado sobre la marcha de la asociación siempre y cuando lo solicite.c) Asistir con voz y voto a las reuniones de la asamblea general.d) Elegir, y ser elegido, miembro de la junta directiva de la asociación.e) Solicitar de los órganos rectores de la asociación el ejercicio de las acciones que consideren necesarias para defender los intereses de los asociados.
<p><u>Los/as socios/as tienen la obligación de :</u></p> <ul style="list-style-type: none">a) Cooperar en la consecución de los fines de la Asociación y en la realización de las actividades y servicios que ésta organice.b) Cumplir lo señalado en los Estatutos y los acuerdos legítimamente adoptados por los órganos rectores de la Asociación.c) Satisfacer las cuotas y derramas fijadas por la Asamblea General, siempre que estas últimas sean suficientemente justificadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Modelo de estatutos de AMPA.

De esta forma podemos ver cómo se hace imprescindible la cultura participativa de la comunidad educativa puesto que la implicación de cada uno de sus miembros es el motor de la asociación y hace posible que se puedan tomar decisiones estables que afectan a la totalidad del centro educativo. El trabajo en equipo, el buen clima y el trabajo de la Junta Directiva de la AMPA para formar y trabajar cooperativamente serán factores decisivos en el buen funcionamiento de la organización que influirá directamente sobre la consecución de los objetivos marcados.

3.2. FORMACIÓN, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA AMPA

Pero, ¿cuándo nace una AMPA? Para dar respuesta a esta cuestión en el caso español, debemos conocer el significado del término “persona jurídica”. Según el Diccionario de la RAE una persona jurídica es la organización de personas o de personas y de bienes a la que el derecho reconoce capacidad unitaria para ser sujeto de derechos y obligaciones, como las corporaciones, asociaciones, sociedades y fundaciones. En otras palabras, persona jurídica es todo ente con capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones y que no sea una persona física.

Una vez que la asociación es reconocida como persona jurídica nos adentramos en la relación con lo social y llega el momento de inscribirse en los censos. Esta inscripción es necesaria para llevar un control de todas las organizaciones y que sean reconocidas públicamente. Por último ésta intenta llevar a cabo su gran finalidad, “velar por la educación”, implicándose en los centros educativos de manera activa y cooperativa.

El Decreto 27/1988 establece, por otra parte, que la constitución de las asociaciones de padres de alumnos se efectuará mediante acta en la que conste la voluntad de al menos diez padres o tutores de alumnos de crear una asociación (Art. 7). Además las asociaciones de madres y padres de alumnado deberán presentar en la Delegación Provincial de Educación y Ciencia correspondiente el acta de constitución y los estatutos, así como las modificaciones y esta Delegación procederá a incluirlas en un censo establecido al efecto.

Respecto a la organización de la AMPA, debemos decir que ésta tiene una estructura organizativa que es similar en todos los centros educativos. Existen unos cargos o posiciones de liderazgo comunes que todas las AMPA deben tener por ley como es el caso del presidente, tesorero y secretario, y otras posiciones que se crean en función de las necesidades del centro educativo y de las familias y que reciben el nombre de vocales y que, como más adelante veremos, realizan tareas múltiples que cubren las necesidades y demandas de la comunidad escolar. En el capítulo tercero de esta investigación se verán con más detalle.

Como documento principal de organización de la AMPA, aparte de la legislación citada, se encuentran los estatutos de cada asociación. El Artículo 8 del citado Decreto establece que los estatutos de las asociaciones de madres y padres de alumnado deberán contener, al menos, los siguientes apartados:

- a) Denominación de la entidad asociativa, que deberá recoger una referencia que la singularice y una indicación del centro docente en que se constituye.
- b) Fines que se propone la Asociación.
- c) Domicilio de la asociación, que podrá ser el del centro docente en que se constituye, o en su caso, en otros locales determinados por la asociación.
- d) Composición y funcionamiento de sus órganos de gobierno, que en todo caso deberán ser democráticos.
- e) Procedimiento de admisión de los asociados. La solicitud será en todo caso voluntaria y previa petición de inscripción, no pudiendo exigirse más requisitos que el de ser padre, madre o tutor/a de alumnado matriculado en el centro, abonar, en su caso, las correspondientes cuotas, y aceptar los correspondientes estatutos. Asimismo se contemplarán los motivos para pérdida de la condición de asociado.
- f) Derechos y deberes de los asociados.
- g) Competencias de las Asambleas Generales.
- h) Patrimonio fundacional, recursos económicos previstos y aplicación que haya de darse al patrimonio de la asociación en caso de disolución.
- i) Régimen de modificación de los estatutos.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, las AMPA elaboran sus estatutos propios adecuándolos a la realidad que les rodea. Como podemos observar se trata de asociaciones muy bien organizadas y respaldadas legalmente y por lo tanto se convierten en instrumentos muy útiles para la educación del conjunto del alumnado. Las asociaciones de madres y padres de alumnado sólo podrán desarrollar en los centros docentes las actividades que estén previstas en sus estatutos. El Consejo Escolar del Centro deberá ser informado de dichas actividades (Art. 11 Decreto 27/1988).

Por otro lado, las AMPA tienen una importante labor de participación y toma de decisiones en el centro educativo mediante el Consejo Escolar. Este último es un órgano colegiado de gobierno y de participación de los diferentes miembros que forman la comunidad educativa del centro. Su misión es la de asumir la responsabilidad máxima colegiada del funcionamiento de la entidad escolar para lo cual recaba la participación de todas las personas afectadas (Romero Picazo, 2006). La constitución del Consejo Escolar es obligatoria en todos los centros sostenidos con fondos públicos. Los artículos de la LOE que se refieren al mismo así como el papel de los padres y madres en él fueron abordados en epígrafes anteriores.

3.3. LA UNIÓN HACE LA FUERZA. LAS CONFEDERACIONES Y FEDERACIONES DE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES

A menudo las AMPA se unen y establecen relaciones con otras AMPA tanto a nivel provincial (en este caso Granada), como autonómico (en este caso Andalucía) o estatal (en este caso España) o incluso continental (en este caso Europa). De este modo se aúnan los esfuerzos por conseguir los objetivos que persiguen y comparten y las propuestas reciben más apoyos.

Este hecho está reconocido legalmente de manera que las asociaciones de madres y padres de alumnado podrán federarse en el nivel local o en ámbitos territoriales más amplios, así como confederarse dentro del ámbito correspondiente a la Comunidad Autónoma de Andalucía (Art. 12, Decreto 27/1988).

En nuestro continente, país, Comunidad Autónoma y provincia, las AMPA de las escuelas públicas se constituyen en grupos organizados donde representantes de las mismas luchan por metas comunes siempre con el respaldo de todos los miembros que las componen. Esta es una manera de aunar fuerzas para conseguir los propósitos deseados de manera colaborativa. Veamos a continuación las confederaciones que lideran el contexto del territorio europeo, español y más concretamente los contextos andaluz y granadino en el ámbito de la enseñanza pública.

3.3.1. La unión de las madres y padres en el continente europeo

La EPA (*European Parents Association*) es una organización establecida en junio de 1921 en concordancia con la legislación Belga y busca trabajar en asociación para representar y dar a los padres y madres una voz poderosa en el desarrollo de políticas educativas y decisiones a nivel europeo. Su principal objetivo es la promoción de la colaboración entre escuelas, asociaciones de madres y padres y otras comunidades educativas a lo largo de Europa, sin tener en cuenta sus convicciones políticas, filosóficas o religiosas.

Según la EPA (2013) para conseguir este fin no buscará otro beneficio más que el de:

- Promover la participación activa de padres en todas las etapas educativas de sus hijos.
- Apoyar los avances de las asociaciones de madres y padres en diferentes países europeos.
- Apoyar la más alta calidad posible de desarrollo educativo para todos los niños en Europa.
- Promover el reconocimiento de los padres y madres de su lugar principal como educadores primarios de sus hijos.
- Apoyar y promover coordinación y cooperación entre varias organizaciones europeas de asociaciones de madres y padres para intercambiar experiencias, puntos de vista y facilitar proyectos comunes a llevar a cabo por parte de esas asociaciones miembro.
- Facilitar la recepción y diseminación de información europea relevante a las asociaciones que son miembros.

La EPA apoya la participación y colaboración de los padres y madres en diferentes aspectos de la actividad educativa a través de:

- La recopilación y distribución de información por medio de publicaciones de EPA tales como: boletines, resúmenes de conferencias, hoja de Internet EPA, foros de discusión...

- La presentación de innovaciones relacionadas con asociaciones educativas y propagación de información sobre lo último en prácticas educativas.
- Organizar cursos para la capacitación de padres.
- Apoyar la investigación en los campos relacionados con la participación de los padres en el medio educativo.

Según esta organización, al ser miembro de la misma se obtienen numerosos beneficios como:

- Información actualizada sobre proyectos y regulaciones promovidas y financiadas por la UE.
- Intercambio de experiencias e ideas entre las asociaciones miembros. Posibilidad de cooperar a nivel europeo.
- Ampliación de contactos y oportunidades.
- Conferencias, seminarios e intercambio de información.
- Aumentar la capacidad de influir a favor o en contra de políticas o temas actuales.
- Grupo de presión a nivel europeo.
- Potenciar la participación de los padres en todos los países europeos.

Este gran movimiento de participación de los padres y madres a nivel europeo es muy enriquecedor. Las innumerables ventajas y posibilidades de interacción entre madres y padres de diferentes países de Europa pueden servir para comparar modelos de participación a través de asociaciones de madres y padres. Incluso a la hora de adoptar medidas de cambio y crecimiento de las mismas puede ser una buena opción unir los esfuerzos. Diferentes culturas, contextos, escuelas, familias, profesores, recursos, etc., harán de esta experiencia de comunicación una forma de crecimiento y aprendizaje mutuo para las familias integrantes y reportarán beneficios para el conjunto de escuelas que se impliquen.

3.3.2. La unión de las madres y padres en España

En primer lugar conviene conocer el significado del concepto de confederación. Podemos definirla como una alianza, unión o pacto, entre diversas

personas, grupos o estados, (en este caso grupos). Estos grupos quedan asociados de forma permanente y orgánica comprometiéndose a realizar una acción común para conseguir determinados objetivos. No obstante, cada componente conserva su propia identidad y no reconoce una autoridad común superior a la suya propia.

Podemos añadir que la principal diferencia entre confederación y federación es que las federaciones están compuestas por asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) y las confederaciones las forman varias federaciones. Existen dos confederaciones de asociaciones de madres y padres en España, CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) para los colegios públicos, y CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos) para los colegios concertados y privados. A continuación hablaremos de la que se encarga del ámbito público por ser en la que participan las AMPA objeto de nuestra investigación:

CEAPA: La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos se define a sí misma como una entidad social, no confesional, progresista e independiente. Fue en 1979 cuando CEAPA hizo frente a su proceso de legalización y comenzó a representar a aquellos padres y madres que demandaban la mejora de la educación pública y la consecución de los derechos sociales reflejados en la nueva Constitución, como la universalización de la educación obligatoria y gratuita.

Actualmente es la mayor confederación de AMPA de todo el Estado, pues agrupa a cerca de 12.000 asociaciones de padres y madres de alumnos de la enseñanza no universitaria. Por ello, es el interlocutor principal de los padres y madres ante el Ministerio de Educación en sus negociaciones sobre las acciones y políticas a impulsar en el sistema educativo. Trabaja por conseguir una escuela pública de calidad, lograr el éxito escolar de todo el alumnado, democratizar la enseñanza y mejorar las condiciones de la infancia.

CEAPA tiene como finalidad ser órgano de relación y coordinación entre las federaciones y confederaciones que la integran, al objeto de potenciar sus respectivas posibilidades de actuación, así como facilitar la labor de las asociaciones de madres y padres del alumnado. Entre sus objetivos, CEAPA destaca:

- La escolarización gratuita de 0 a 18 años dentro de la red pública, incluyendo las actividades complementarias y extraescolares, los libros y demás materiales, así como los servicios de comedor y transporte.
- Una escuela democrática y participativa, con la intervención en su gestión de madres, padres y alumnado mediante sus asociaciones.
- El éxito escolar de todos los niños y niñas, mediante una educación que atienda a la diversidad y garantice la igualdad de oportunidades.
- Una educación humanista y científica, orientada al pleno desarrollo de la personalidad y al fomento de hábitos intelectuales y de trabajo, y del espíritu crítico.
- Una escuela moderna, orientada a la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado y que utilice las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una escuela que forme en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en los valores de la paz y la solidaridad, y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
- Una escuela laica, donde el adoctrinamiento esté totalmente desterrado.
- Una educación obligatoria que capacite para el ejercicio de una profesión o para la continuación de estudios superiores, dentro de una concepción amplia de "formación a lo largo de toda la vida", así como para el disfrute del ocio.
- Una escuela alegre y divertida.

Las federaciones y confederaciones integrantes de CEAPA son: FAPA Albacete, FAPA "Gabriel Miró" de Alicante, FAPACE Almería, FAMPA Ávila, FAPA Aragón (FAPAR), FAPA Asturias "Miguel Virgós", COAPA Balears, FAPA Burgos, FEDAPA Cádiz, FAPA Cantabria, FAPA Castellón, FAPAES Cataluña, FAMPA Ceuta, FAPA Ciudad Real, FAPA Córdoba "Ágora", FAPA Cuenca, FREAPA Extremadura, FIMAPA Fuerteventura, CONFAPA Galicia, FAPA Granada "Alhambra", FAPA Guadalajara, FAPA Gomera "Garajonay", FAPA Gran Canaria "Galdós", FAPA Hierro, FAPA Jaén "Los Olivos", FAPA Lanzarote, FELAMPA León "Sierra Pambley", FAPA Madrid "Francisco Giner de los Ríos", FDAPA Málaga, FAPA Región de Murcia "Juan

González", FAPA Navarra "Herrikoa", FAPA Palencia, FAPA Benahoare (Isla de La Palma), FAPA Rioja, FAPA Salamanca Helmantike, FEDAMPA Segovia, FAMPA Sevilla "Nueva Escuela", FAPA Tenerife (FITAPA), FAPA Toledo, FAPA Valencia, FAPA Valladolid, FAPA Zamora, CODAPA (Andalucía), CONFAPA "Miguel de Cervantes" (Castilla-La Mancha), CONFAPACAL (Castilla y León), CONFAPACANARIAS, Confederación de APAS "GONZALO ANAYA" (Comunidad Valenciana), y COVAPA (Comunidad Valenciana).

Como observamos no todas las provincias ni Comunidades Autónomas de España están representadas por sus federaciones o confederaciones en CEAPA pero sí la mayor parte de ellas. En el otro extremo podemos encontrar en algunos casos que hay dos federaciones en el mismo lugar como es el caso de la Comunidad Valenciana.

3.3.3. La unión de las madres y padres en la Comunidad Autónoma de Andalucía

En la comunidad Autónoma de Andalucía existen dos confederaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos derivadas de las confederaciones a nivel español. Por un lado encontramos en el ámbito de la escuela pública a CODAPA (Confederación Democrática de Asociaciones de Padres de Alumnos de Andalucía por la Enseñanza Pública) y en el ámbito de la escuela concertada y privada a CONFAPA (Confederación de Asociaciones de Padres de Alumnos y de Familia de Andalucía). De nuevo centraremos nuestra atención en la escuela pública.

CODAPA: La Confederación Democrática de Asociaciones de Padres de Alumnos de Andalucía por la Enseñanza Pública se constituyó en 1983 (aunque no será hasta 1985, a través de la resolución de 22 de noviembre, cuando la CODAPA se inscriba en el Registro de Asociaciones de la Consejería de Gobernación y Justicia de la Junta de Andalucía y se aprueben definitivamente sus primeros estatutos). Según CODAPA, esta confederación nació con el objetivo de lograr el establecimiento y perfeccionamiento de un sistema educativo entendido como Servicio Público Fundamental, en el que la Educación reúna las siguientes características:

- Escolarización total y real, contemplando la etapa de 0 a 3 años, así como un ciclo único que prepare para acceder a una profesión especializada o para la continuación de estudios superiores.
- Educación humanística y científica, de alta calidad técnica y que desarrolle un espíritu crítico y solidario.
- Gratuita en igualdad de condiciones, financiada con fondos públicos y contemplando en ella la formación integral del alumnado.
- Laica y carente de todo tipo de adoctrinamiento.
- Democrática, con la participación de las APA conjuntamente con los estamentos de la comunidad educativa.
- Una educación que permita hacer efectiva la igualdad de oportunidades sin ningún tipo de condicionamiento, compensando las desigualdades sociales y étnicas, prestando la atención adecuada al alumnado que padece minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales o enfermedades modernas.
- Planificada, gestionada y controlada democráticamente por todos los sectores afectados de nuestra Comunidad, e integrada en nuestra propia cultura y realidad social.

La CODAPA está estructurada en dos órganos de gobierno, la Asamblea General como órgano supremo, donde existe una representación proporcional de cada una de las federaciones en función del número de APA federadas y la Junta Directiva, compuesta por un representante de cada una de las ocho federaciones provinciales.

Actualmente la Confederación está integrada por siete Federaciones provinciales andaluzas que agrupan a cerca de 2.700 asociaciones de madres y padres. Los estatutos de CODAPA defienden el principio de igualdad de todas las Federaciones Provinciales asociadas, respetando su autonomía y extiende su ámbito de actuación a todo el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Las federaciones que la integran son: FAPACE Almería, FEDAPA Cádiz, FAPA Ágora Córdoba, FAPA “Alhambra” (Granada), FAPA “Los olivos” (Jaén), FDAPA Málaga y FAMPAs Huelva. En este caso la única provincia que no forma parte de esta confederación a nivel de Andalucía es

Sevilla. Sin embargo, esta provincia sí forma parte de la confederación a nivel nacional como hemos visto anteriormente. Esta confederación tiene su sede en Granada.

3.3.4. La unión de las madres y padres en Granada

En la ciudad de Granada existen dos federaciones o uniones de AMPA que surgen como respuesta a las necesidades de las mismas, tienen unas metas comunes y sirven para fortalecer su presencia ante la Administración. De éstas, una de ellas se centra más en la enseñanza pública, aunque también existen colegios concertados inscritos en ella (FAPA Alhambra), mientras que otra se refiere más a la enseñanza privada y concertada ya que posee un planteamiento católico de la educación (FCAPA, Federación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Provincia de Granada). Nos referiremos como en los anteriores casos al ámbito público.

FAPA Alhambra: la Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos formada por 325 AMPA, trabaja con dos fines fundamentales (FAPA Alhambra, 2013):

- Transmitir, defender y dar respuesta a las inquietudes, demandas y reivindicaciones de las AMPA ante la Administración.
- Atender las necesidades formativas de padres/madres de las AMPA, así como la información y asesoramiento necesario para conseguir la mayor y más adecuada participación en los Centros Educativos, como en la sociedad en general.

Según FAPA Alhambra (2013), para la consecución de estos fines, y compromisos acordados y adquiridos en la Asamblea General, la Junta Directiva está formada por 32 miembros y la Comisión Permanente por 7 miembros, así como 4 Comisiones Permanentes de Trabajo que sirven de información, estudio, debate, asesoramiento y propuesta a Junta Directiva:

- Normativa, formación, participación y Consejos Escolares.

- Atención a la diversidad, convivencia, actividades extraescolares y absentismo escolar.
- Prevención de drogodependencias.
- Evaluación, rendimiento, formación profesional y postobligatorias

Además de otras Comisiones que se forman en el tiempo y necesidad como: escuela pública, actividades comarcales y zonales, colonias, etc. Asimismo, la Junta Directiva desarrolla su trabajo en Comisiones de la Delegación de Educación y Ciencia, Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, CEP, Ayuntamiento, etc., con la participación de sus miembros en éstas (FAPA Alhambra, 2013).

Para resumir, ofrecemos a continuación la representación gráfica de las confederaciones y federaciones de AMPA (educación pública) que afectan directamente a la ciudad de Granada:

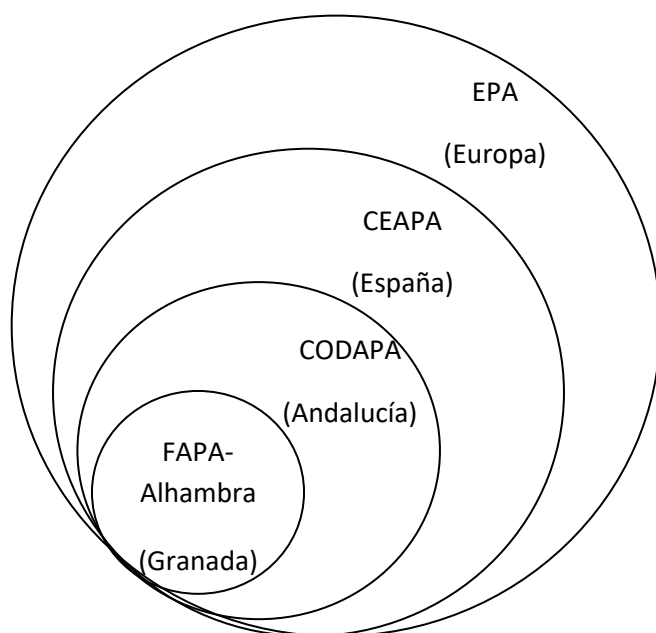


Figura 2. Representación de las federaciones públicas de AMPA (elaboración propia).

4. EL CASO DE NUEVA YORK. ORGANIZACIÓN, OBJETIVOS, NORMATIVA LEGAL ACTUAL Y FUNCIONAMIENTO DE LAS PTA/PA.

4.1. MARCO LEGISLATIVO

4.1.1. *Common Core State Standards* en la ciudad de Nueva York

En la actualidad se están implementando en el estado de Nueva York los llamados “estándares básicos comunes de aprendizaje”. Estos estándares se están implantando o se han implantado ya en 45 estados, el Distrito de Columbia, cuatro territorios y el Departamento de defensa de la actividad de la educación. En el siguiente mapa podemos apreciar el estado de la cuestión:

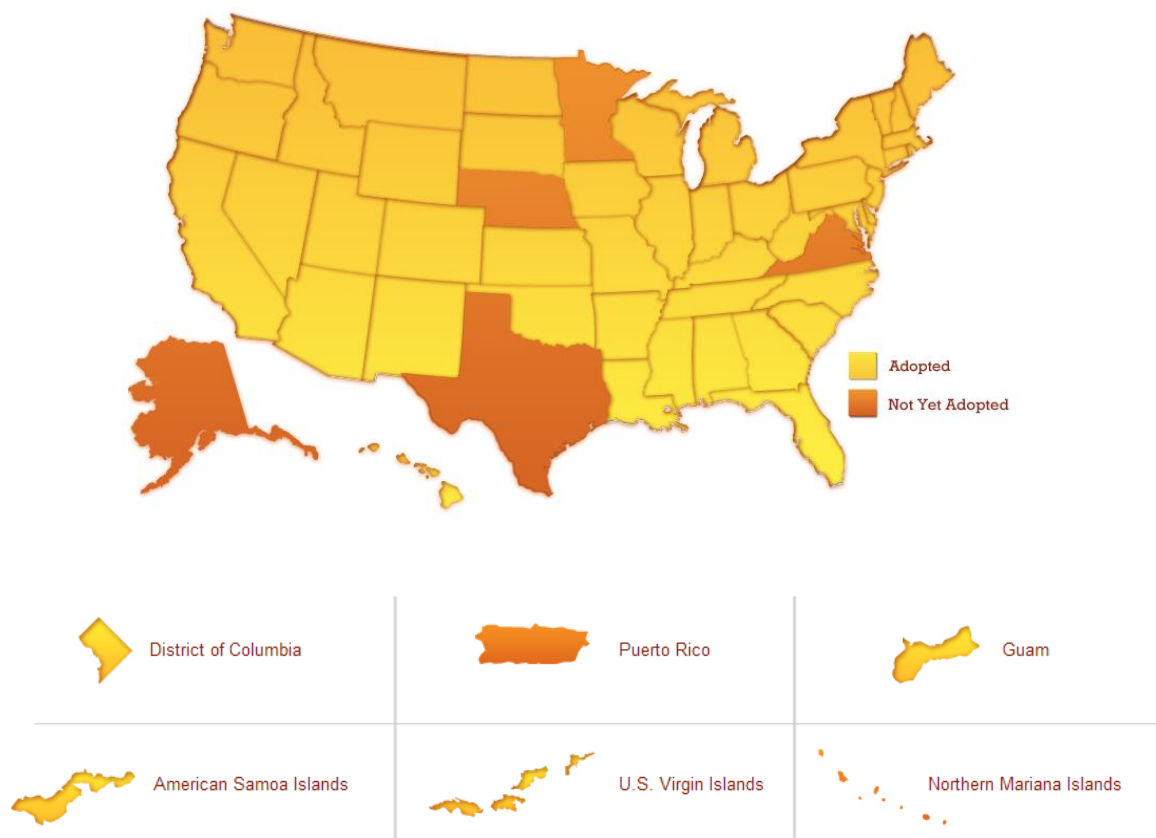


Figura 3. Representación de los cuarenta y cinco estados, el distrito de Columbia, cuatro territorios y el Departamento de Defensa de la Actividad de la Educación que han adoptado los *Common Core State Standards*. Fuente: <http://www.corestandards.org/in-the-states>

Según el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York, los estándares de aprendizaje describen lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de poner en práctica en cada grado. En el transcurso de los próximos años, Nueva York y más de 40 estados del país harán la transición a una nueva serie de estándares de aprendizaje conocida como estándares básicos comunes. Estos nuevos estándares ofrecen una clara descripción de lo que los estudiantes necesitan aprender cada año con miras a graduarse de secundaria preparados para el éxito en la universidad y en la vida profesional.

En el estado de Nueva York, los estándares básicos comunes abarcan estándares para estudiantes de pre jardín de infantes a décimo-segundo grado en artes del idioma inglés y matemática.

Muy resumidamente representamos los tipos de estándares que se están implementando o han implementado en la ciudad de Nueva York (NYCDOE, 2013).:

Tabla 10. Tipos de estándares adoptados en la ciudad de Nueva York

ESTÁNDAR	DIVISIÓN
English Language and Arts (ELA) (Lengua inglesa y artes)	Standards for English Language arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and technical Subjects (K-5) (Estándares para artes y lectoescritura en lengua inglesa y alfabetización en Historia/Ciencias Sociales, Ciencias y asignaturas técnicas (Grados K-5))
	Standards for English Language arts (6-12) (Estándares para artes y lectoescritura en lengua inglesa (Grados 6-12))
Mathematics (Matemáticas)	Standards for mathematical Practice (Matemáticas enfocadas a la práctica)
	Standards for mathematical Content (Matemáticas enfocadas al contenido)

Fuente: Elaboración propia a partir de www.engageny.org (New York State Education Department (NYSED)).

Los estándares persiguen ayudar a los alumnos a ser más críticos y están enfocados al éxito de los mismos en la educación secundaria y posteriormente en la Universidad. Este comienzo de la implementación de dichos estándares ha implicado una mayor dificultad en los test o exámenes que los alumnos realizan en las escuelas. El NYCDOE reconoce este incremento en la dificultad pero lo respalda con argumentos de éxito escolar. El alumnado que haya experimentado un descenso en sus calificaciones no tiene porqué haber tenido un retroceso en su proceso de aprendizaje. Para los alumnos que presenten más dificultades y no obtengan una puntuación de un 3 (las puntuaciones pueden oscilar entre 1 y 4, siendo 1 una puntuación deficiente y 4 una sobresaliente) deberán asistir a las escuelas de verano y volver a examinarse.

Para la consecución de estos estándares el papel de las familias es primordial y se han publicado numerosos documentos dirigidos a estos colectivos para su

información y para la puesta en marcha de medidas y acciones que faciliten a sus hijos el éxito en la adaptación a este nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

4.1.2. Chancellor's regulations A660

Aparte de la legislación mencionada anteriormente de *No Child Left Behind*, a nivel de la ciudad de Nueva York, es el chanciller el que concretiza más la legislación para la ciudad. La normativa que regula la formación y funcionamiento de las PTA/PA en la ciudad de Nueva York se halla en la Disposición A660 del chanciller. En esta disposición podemos encontrar detallada minuciosamente toda la información relativa a estas asociaciones desde su formación hasta su desarrollo y funcionamiento e incluso su disolución.

Comenzaremos haciendo una diferenciación entre PTA y PA de acuerdo con esta disposición debido a que éste es un aspecto que difiere del contexto español y que puede ser relevante a la hora de hablar sobre la participación de las familias en la escuela:

- Una asociación de padres (PA) es una organización de padres y madres de estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Nueva York creada y establecida por los votos de los padres y madres. Una PA alienta la participación significativa de sus miembros. Una PA elabora sus propios estatutos, elige a sus directivos y celebra asambleas con regularidad.
- Una asociación de padres y maestros (PTA) se establece cuando los padres y madres miembros de una PA votan para enmendar sus estatutos con miras a extenderle al personal docente la condición de miembro. Además del personal docente, una PTA puede incluir otras categorías de personal.

Por ley todos los padres y madres, por el hecho de tener matriculados a sus hijos en una escuela, pasan automáticamente a formar parte de la PA/PTA de su centro. En esta PA/PTA existen posiciones con liderazgo o cargos y posiciones sin liderazgo. El término cargo se refiere a un puesto electo en la Junta Directiva de una PA o PTA o un consejo de presidentes. Los cargos obligatorios son los siguientes: presidente, secretario de actas y tesorero. Hablaremos de ello en el capítulo tercero de

nuestra investigación. Las PA o PTA y los consejos de presidentes pueden enmendar sus estatutos para crear cargos adicionales (Disposición A660).

Derechos y responsabilidades de la PA o PTA

Según la disposición A660, para fomentar una representación de padres sólida y efectiva en cada escuela, los miembros de la PA o PTA deben ser tratados equitativamente por la Junta Directiva y las autoridades escolares, de modo que participen sin miedo ni a castigo ni a represalia y con autodeterminación.

Tabla 11. Derechos y responsabilidades de las PTA/PA.

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES DE LA PA/PTA	
1. Adopción de los estatutos de la PA o PTA.	Los estatutos deben ser enmendados conforme sea necesario y revisados cada tres años. En la medida de lo posible, los estatutos deben estar disponibles en idiomas diferentes al inglés que sean los idiomas nativos de los padres (Unidad de Traducción e Interpretación y plantillas disponibles).
2. Acceso a la información y consulta con las autoridades escolares	a. Información completa y objetiva relacionada con el rendimiento estudiantil y el funcionamiento de las escuelas. b. Consultas con el director, con el superintendente y el CEC (Consejo de Educación Comunal) y en edificios con más de una escuela.
3. Publicación y distribución de material impreso de la PA o PTA.	Se hará en los lugares designados por el director que tendrá la responsabilidad de revisar el material y tomar una decisión.
4. Realización de asambleas generales, reuniones de Junta Directiva de la PA o PTA y asambleas extraordinarias.	Previa convocatoria y asegurándose de que la información llega a todos los padres (adaptación y traducción a las lenguas necesarias).
5. Uso de instalaciones escolares.	a. Utilización del edificio. b. Almacenamiento seguro de los registros de la PA/ PTA. c. Acceso a Internet. d. Correo postal de la PA o PTA.

	<p>e. Auspicio.</p> <p>f. Cuotas de admisión, donaciones, contribuciones o colectas para programas o actividades que se auspician en instalaciones escolares fuera de las horas de clase.</p> <p>g. Foros con los candidatos.</p>
6. Mantenimiento y transferencia de los registros de la PA o PTA.	Todos los registros de la PA o PTA se deben conservar por 6 años y los miembros salientes de la Junta Directiva deben cerciorarse de que se transfieran a los directivos recién elegidos los registros.
7. Selectores del Consejo de educación comunal y de la Ciudad	<p>Consejos de educación comunal (“CEC”).</p> <p>Consejos de escuelas secundarias de la ciudad (“CCHS”).</p> <p>Consejo del Distrito 75 (“Consejo del D75”).</p>
8. Prestación de servicios en los SLT (<i>School Leadership Team</i>)	Las PTA/PA tienen el derecho de que sus representantes participen como miembros plenos del equipo.
9. Recaudación de fondos	Las PA o PTA pueden realizar campañas de recaudación de fondos.

Fuente: Elaboración propia a partir de disposición A660

Como documento principal de organización de la PA/PTA, además de la legislación citada, se encuentran los estatutos de cada asociación. Como en el caso de Granada, la legislación estipula una serie de aspectos que, como mínimo, deben ser recogidos. Éstos son de manera resumida los necesarios en el contexto neoyorquino:

- a) Asambleas ordinarias (cuándo se llevarán a cabo, cómo se convocará, cómo se notificará a los miembros y cómo se constituye el quórum), sitio de las asambleas (todas las asambleas deben ser celebradas en la escuela sede de la PA/PTA, excepto cuando lo impidan circunstancias especiales pero nunca en domicilios particulares) y celebración de las asambleas (abiertas a todos los miembros de la PA/PTA, con especificación de los derechos de los observadores y oradores que no sean miembros).
- b) Autoridad parlamentaria: se deben adoptar normas de procedimiento para utilizar como referencia suplementaria.
- c) Actas: se deben redactar actas en todas las asambleas y poner copias de las mismas al alcance de todos los miembros de la PA/PTA.

- d) Afiliación de los padres y madres: los padres (de nacimiento o adoptivo, padrastro o padre con tutela temporaria), tutores designados legalmente o personas en una relación paternal con un niño, son automáticamente miembros de la PA/PTA de la escuela a la que asiste su(s) niño(s).
- e) Afiliación del personal: requisitos para determinar si se extiende la afiliación a los maestros y a otros miembros del personal para que éstos puedan participar en la asociación y cómo modificar dicha determinación por medio del voto de los padres.
- f) Votos: se establece que cada padre/madre y/o personal miembro de estas asociaciones tenga derecho a un voto y se contienen disposiciones sobre conflictos de intereses en relación con la votación.
- g) Elecciones anuales de funcionarios: se describe el proceso de nominación y elección a los cargos.
- h) Cargos: como mínimo, se debe elegir un presidente, un secretario y un tesorero. Además se pueden crear puestos o cargos adicionales en la Junta Directiva conforme a lo necesario para satisfacer las necesidades de la asociación. Los estatutos deben establecer el título de cada cargo con una descripción de los respectivos deberes y responsabilidades.
- i) Disposiciones sobre la duración del cargo y limitaciones.
- j) Información sobre el Comité de nominación y las nominaciones.
- k) Junta Directiva y comités de la PA/PTA: los estatutos deben regular la composición y las responsabilidades de la Junta Directiva y sus miembros.
- l) Requisitos para los funcionarios y empleados que no califican.
- m) Destitución de funcionarios o de los miembros de la Junta Directiva: causas para destituir a los funcionarios o miembros de la Junta Directiva y el procedimiento a seguir.
- n) Presupuesto.
- o) Auditoría: si la PA/PTA requiere una auditoría anual, los estatutos deben contemplar la creación y las responsabilidades del comité de auditoría.
- p) Información sobre la revisión habitual del estatuto y modificación del estatuto.

Además de las PTA/PA la Disposición A660 también establece otro órgano de liderazgo, el *Consejo de Presidentes* (PC, por sus siglas en inglés), que es una organización de presidentes o representantes de los padres miembros de las PTA/PA dentro de una determinada jurisdicción, el cual representa a las asociaciones ante el distrito, la región o toda la ciudad. Cada distrito escolar comunal debe tener un consejo de presidentes. Suele estar formado por presidentes de las PTA/PA o, en su defecto, miembros designados para ello. El presidente de cada uno de los PC de la región o del distrito es también un miembro del Consejo de Padres Asesores al Canciller (CPAC, por sus siglas en inglés) pero puede designar como representante a uno de los miembros del consejo.

Por su parte, la Disposición A655 nos muestra además otro órgano de liderazgo, el *School Leadership Team*, o Equipo de Liderazgo Escolar, conocido por sus siglas en inglés como SLT, que poseen todas las escuelas públicas de Nueva York. Según esta disposición, los SLT asumen un papel importante en la creación de una estructura para la toma de decisiones en la escuela y la trayectoria hacia una cultura escolar de colaboración y son el vehículo para la creación de políticas educativas en el plano escolar y para garantizar que los recursos se utilicen para poner en práctica esas políticas. En ánimo de colaboración los SLT ayudan con la evaluación y análisis de los programas educativos escolares y sus efectos en el rendimiento estudiantil. Su composición puede variar de 10 a 17 miembros aunque los únicos tres miembros principales son el director de la escuela, el presidente de la PA/PTA y el jefe de división de la Federación Unida de Maestros (UFT, por sus siglas en inglés) o sus representantes.

En esta ocasión no profundizaremos más sobre estas figuras y órganos, que podrán ser fruto de futuras investigaciones, al ceñirse nuestro estudio a las asociaciones de madres y padres.

4.2. LA UNIÓN DE MADRES Y PADRES. MÁS ALLÁ DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

4.2.1. National PTA, la unión de madres y padres a nivel nacional.

En EEUU existe la Asociación Nacional de Padres y Profesores que lleva funcionando más de 100 años. Esta organización nació con el propósito de mejorar las vidas de todos los niños y niñas en la educación, la salud y la seguridad. Fue fundada en 1897 como el Congreso Nacional de Madres por Alice McLellan Birney y Phoebe Apperson Hearst. *National PTA* es una voz poderosa para todos los niños y niñas, un recurso importante para las familias y las comunidades y un firme defensor de la educación pública (National PTA, 2013).

PTA Nacional se compone de 55 congresos estatales y cerca de 26.000 unidades locales en los 50 estados, el Distrito de Columbia, EE.UU, Islas Vírgenes, Puerto Rico y el Departamento de Escuelas de Defensa en Europa y el Pacífico. Resulta interesante destacar cómo las acciones de National PTA sobrepasan barreras y llegan más allá de su país.

Según PTA Nacional (2013), esta organización proporciona liderazgo, programas de apoyo y recursos a sus miembros en todos los niveles de la asociación. Las PTA estatales son el enlace entre la asociación de madres y padres y la PTA Nacional, ayudando a cada uno para funcionar eficazmente. Las PTA a nivel local son comunidades escolares activas que están vinculadas a la PTA estatal y la PTA Nacional.

Como indica National PTA (2013), esta organización es actualmente una red de millones de familias, estudiantes, maestros, administradores y líderes empresariales y comunitarios dedicados al éxito educativo de los niños y niñas y a la promoción de la participación de la familia en las escuelas. Los valores sobre los que se sustenta son:

- Colaboración: Trabajo colaborativo con una amplia gama de individuos y organizaciones para lograr las metas propuestas.
- Compromiso: Dedicación a la promoción de la salud infantil, el bienestar y el éxito educativo a través de la familia y la participación comunitaria.
- Responsabilidad: Cumplimiento de obligaciones y promesas.
- Respeto: Valoración de todos los miembros.

- Inclusión: Bienvenida a todos y búsqueda de la más amplia gama de puntos de vista y experiencias posibles.
- Integridad: Se actúa de manera consistente con las creencias.

Por último, destacar los estándares que establece esta organización en aras a una buena relación familia-escuela. El conjunto de todos ellos conllevará a una adecuada relación entre ambas entidades que influirá en el éxito y consecución de logros del alumnado. La siguiente imagen los refleja:



Figura 4. Representación gráfica de los diferentes estándares. Fuente: National PTA (2013).

Estándar 1: Bienvenida a todas las familias a la comunidad educativa

Estándar 2: Comunicación efectiva

Estándar 3: Apoyo al éxito de los alumnos

Estándar 4: Hablar en nombre de todos los niños

Estándar 5: Compartir el poder

Estándar 6: Colaborar con la comunidad

4.2.2. NY PTA, la unión de madres y padres a nivel estatal.

En el estado de Nueva York está la PTA que se forma a nivel estatal. Como hemos visto ésta sirve de enlace entre la PTA Nacional y las PTA locales. PTA en Nueva York en realidad es anterior a la reunión nacional en 1897 (donde se constituyó PTA Nacional) por dos años. Alice McLellan Birney asistió a la "Escuela para Padres" en Chautauqua y habló con otras mujeres acerca de su idea de trabajar con las madres juntas por mejores viviendas, escuelas, y comunidades para todos los niños y niñas. La asociación de Nueva York se convirtió en el primer congreso estatal. Fannie Barnes fue la primera presidenta. La primera reunión del Estado, que atrajo a cincuenta miembros, se celebró en Siracusa el 30 de septiembre y 1 de octubre de 1897 (NY PTA, 2013).

Esta asociación se constituyó como una asociación sin fines de lucro, está bajo las leyes del Estado de Nueva York y está ligada a la PTA Nacional. Entre sus objetivos o propósitos destacan (NY PTA, 2013):

- Promover el bienestar de los niños y jóvenes en el hogar, escuela, comunidad y lugar de culto.
- Elevar el nivel de vida en el hogar.
- Asegurar leyes adecuadas para el cuidado y protección de niños y jóvenes.
- Estrechar la relación entre el hogar y la escuela, que los padres y maestros puedan cooperar inteligentemente en la educación de niños y jóvenes.
- Desarrollar entre los educadores y el público en general esfuerzos que aseguren mayores ventajas en la educación física, mental, social y espiritual a todos los niños y jóvenes.

Por otro lado, su declaración de la visión consiste en hacer realidad el potencial de cada niño estableciendo el Congreso del Estado de Nueva York de padres y maestros (NYS PTA) como la asociación principal de participación de los padres y madres y de la defensa para todos los niños. Esta organización se proclama a sí misma como: una voz poderosa para todos los niños, un recurso importante para las familias y las comunidades, y un fuerte defensor de la educación y el bienestar de todos los niños.

Las creencias sobre las que se sustenta son:

- Cada niño merece tener su / sus necesidades básicas satisfechas.
- Todos los niños merecen una educación concebida para satisfacer las necesidades del niño.
- La educación pública es el foro adecuado para preparar a los niños para la participación en una sociedad democrática.
- Todos los niños merecen nuestro continuo compromiso con la defensa.
- PTA asumirá el liderazgo en participación de los padres a través de la formación de padres como compañeros en la educación.
- PTA tomará la iniciativa en la promoción del valor de la participación de los padres con la comunidad y los compañeros en la educación.
- Somos responsables de identificar, comprender y satisfacer las necesidades de nuestra membresía diversa.
- Los educadores son parte integral de nuestra asociación.
- La educación y la capacitación en liderazgo y auto-evaluación son esenciales en todos los niveles.
- Los programas y los materiales deben ser proporcionados a los padres para mejorar las habilidades de crianza de los hijos.
- Desafiar a uno mismo conduce al crecimiento.

4.2.3. PTA/PA locales, la unión de madres y padres a nivel local.

Como veremos más adelante, nuestra investigación se centra en los colegios públicos de Manhattan que están divididos en seis Distritos. Cada uno de los distritos posee un número de escuelas con su correspondiente PTA /PA. Estas asociaciones son las llamadas PTA locales. Estas agrupaciones se crean en cada centro educativo y están integradas por la totalidad de padres y madres que tienen matriculados a sus hijos en el mismo.

Como hemos mencionado anteriormente, las PTA/PA se forman y funcionan atendiendo a la Disposición A660 del Canciller. Éstas, como en el caso español, crean a su vez unos estatutos que definen su identidad y las hacen únicas. Los estatutos deben seguir el modelo de estatutos facilitado por el Departamento de Educación de de la

ciudad de Nueva York (ver anexo 1.2.) y deben adaptarse al contexto específico de su comunidad y centro educativo. Estos estatutos también deben estar disponibles en las lenguas de los padres y madres que acuden a dicho centro.

La ciudad de Nueva York se divide en cinco municipios (*boroughs*) que son Manhattan, The Bronx, Queens, Brooklyn y Staten Island. En todos ellos la Disposición A660 es la que regula las PTA/PA de los diferentes centros educativos. Además, las PTA locales también se comunican, intercambian información y toman decisiones y medidas de actuación de manera conjunta a nivel de Distritos. Es como surgen los órganos CEC de cada Distrito.

4.2.4. Consejo de Educación Comunal (CEC)

Otro importante órgano de participación y toma de decisiones por parte de las familias en la educación de los hijos lo constituye el CEC (*Community Education Council/ Consejo de Educación Comunal*). Hay un total de 32 CEC en la ciudad de Nueva York. La unión de representantes de padres y madres, cuyos hijos asisten actualmente a las etapas comprendidas entre jardín de infantes y 8º grado, forma un CEC en cada uno de los distritos como veremos a continuación.

En la ciudad de Nueva York existen diferentes tipos de Consejos de Educación, de los que el CEC es uno de ellos, que atienden a las necesidades de los diferentes grupos:

- Consejo de Educación Comunal (CEC). Actúa a nivel de Distrito y abarca los niveles educativos comprendidos entre Kindergarten (jardín de infantes o Educación Infantil en España) y 8º grado.
- *Citywide Councils*. Actúan a nivel de ciudad y se especializan en diferentes colectivos como:
 - o *Special Education* (CCSE): formado por padres y madres cuyos hijos están recibiendo algún tipo de programa de educación individualizada.

- *English Language Learners* (CELL): formado por padres y madres de estudiantes de inglés como segundo idioma, es decir por alumnos cuya lengua materna no es el inglés.
- *High Schools* (CHS): formado por padres y madres cuyos hijos están en la etapa educativa equivalente a segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- *District 75*: formado por padres y madres cuyos hijos están inscritos en el Distrito 75 (Educación Especial) y que están recibiendo algún tipo de ayuda de los servicios de Educación Especial de la ciudad.

Según el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York, los CEC son los órganos deliberativos que ayudan a dar forma a las políticas y prioridades educativas en sus distritos. Los miembros del CEC son padres y madres voluntarios que ayudan en el liderazgo y el apoyo a las escuelas públicas de su comunidad. La participación en estos consejos es una responsabilidad muy importante ya que se toman decisiones y se aprueban pautas de actuación para mejorar asuntos relativos a los colegios de los diferentes distritos.

Los CEC juegan un papel fundamental en moldear las políticas educativas para las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. Cada CEC consta de nueve padres o madres voluntarios seleccionados que proporcionan liderazgo práctico y apoyan las escuelas públicas de su comunidad, dos residentes y/o directores de empresas locales designados por el presidente del municipio, y un estudiante de 12º grado sin derecho de voto quien vive en el distrito.

Los miembros de consejo se reúnen al menos cada mes con el superintendente y el público en general para conversar sobre la situación actual de las escuelas en el distrito correspondiente. Estos órganos, al reunirse al menos una vez al mes, cumplen con una periodicidad en sus debates que ayuda a solucionar los problemas que van surgiendo en las escuelas y a darle un seguimiento a las actuaciones tomadas. Los representantes, que han sido elegidos democráticamente, exponen las problemáticas encontradas y se toman decisiones que afectan a su solución y también se someten iniciativas para su aprobación para poder llevarlas a cabo.

Por último destacaremos los poderes y deberes que los CEC tienen y que vienen recogidos en la legislación educativa vigente (Ley de Educación, sección 2590-e). Esto nos dará una visión del papel primordial que adquieren los padres y madres en cuanto a la intervención directa no solo en la educación de sus hijos sino en la de todas las escuelas de su distrito:

- Promover el logro de los estándares y objetivos educativos relacionados con la instrucción de los estudiantes.
- Revisar los programas educativos del distrito y evaluar su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes.
- Llevar a cabo reuniones al menos un vez al mes con el superintendente para discutir el estado actual de las escuelas en el distrito.
- Presentar una evaluación anual del superintendente al canciller.
- Proporcionar información al canciller y al consejo de la ciudad sobre las preocupaciones del distrito.
- Servir de enlace con Equipos de Liderazgo Escolar.
- Aprobar las líneas de zonas presentadas por el superintendente.
- Participar en programas de capacitación y educación continua.
- Celebrar encuentros públicos sobre el plan de capacidad anual del distrito y presentar un plan para el canciller.
- Elaborar un boletín de calificaciones del distrito.
- Presentación Anual de Divulgación Financiera.

5. EL PAPEL DEL COORDINADOR DE PADRES / PC (PARENT COORDINATOR) COMO NEXO DE UNIÓN ENTRE LAS FAMILIAS DE LA ESCUELA Y LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

En cada escuela de la ciudad de Nueva York existe una figura muy reconocida por su tarea, el Coordinador de Padres. De acuerdo con el Departamento de Educación de Nueva York, el rol del Coordinador de Padres se centra en:

- Crear un ambiente escolar acogedor para los padres y madres;
- Trabajar con la dirección para abordar las cuestiones y preocupaciones de las familias en la escuela;

- Llevar a cabo campañas para involucrar a los padres y madres en la educación de sus hijos, y
- Fortalecer la participación de padres y madres en la educación de sus hijos.

También establece cinco funciones fundamentales en su trabajo que son:

- Fomentar la comunicación entre la escuela y las familias de manera que se produzca un intercambio abierto de información sobre el progreso de los estudiantes, las metas de toda la escuela y las actividades de apoyo.
- Fomentar la participación de los padres y madres en la comunidad escolar para la mejor educación de sus hijos.
- Hacer que la escuela sea un lugar que dé la bienvenida a todos los padres y madres creando un clima escolar positivo y acogedor.
- Impulsar la asociación familia-escuela para el éxito del estudiante.
- Colaborar con la comunidad del colegio para tomar decisiones sobre el mundo académico y crecimiento personal de los estudiantes a través de los objetivos de toda la escuela.

Como miembro del personal de la escuela y bajo la supervisión del director de la misma, el Coordinador de Padres cumplirá estas funciones mediante la colaboración con la PTA/PA, el equipo de liderazgo escolar, los grupos comunitarios y los padres y madres que forman parte de los consejos consultivos.

Según Bauleo (1969), Carrillo (1999) y Segovia (1995), citados en Ramírez Flores, Vega-Miranda, Quintanilla-Montoya, Valencia-Abundiz y Soltero-Avelar (2013, p. 66) las funciones del Coordinador incluyen:

- Facilitar la tarea del grupo, contribuyendo a resolver discusiones.
- Reconocer la identidad del grupo, atender la conformación y propósitos del mismo en la consecución de los objetivos.
- Identificar el funcionamiento grupal, qué hace el grupo y cómo lo hace.
- Favorecer y fortalecer la comunicación a través de un desarrollo progresivo, tomando la forma de una espiral en la cual coincidan didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad.

- Ser un agente dinamizador que invite al diálogo y la reflexión.
- Averiguar (al igual que el investigador) lo que la gente ya sabe, pero no puede organizar, para regresarlo nuevamente al grupo de una manera más comprensible.
- Poseer una actitud operativa, es decir, un modelo de pensamiento, de acción y de interpretación de la realidad grupal.

El papel del Coordinador de Padres se plantea como una figura trascendental en la participación de las familias en la escuela en la ciudad de Nueva York. De esta forma existe una persona cuyo trabajo consiste precisamente en hacer que las familias participen en la escuela y para ello realiza actividades que lo facilitan.

En este sentido, el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York establece una serie de indicadores para la evaluación de los Coordinadores de Padres que puede ayudarnos a ver algunas tareas concretas que realiza para conseguir los propósitos descritos más arriba. Estos indicadores son (NYCDOE, 2012):

- Número de llamadas de teléfono respondidas por el Coordinador de Padres.
- Número de visitas de los padres y madres que recibe el Coordinador de Padres para su asistencia
- *Workshops* que han organizado para las familias.
- Número de padres y madres que han asistido a los *workshops* organizados por el Coordinador de Padres.
- Número de padres y madres que asisten a las conferencias de padres-maestros.

Si todos estos hitos son tenidos en cuenta por el Departamento de Educación para la evaluación de los Coordinadores de Padres, servirán de guía y de ejemplo en las rutinas de éstos. Son las pequeñas acciones que realizan a diario para conseguir los objetivos propuestos y que sirven para crear escuelas con las puertas abiertas a los padres y madres y un ambiente de bienvenida y acogida para las familias. Los Coordinadores de Padres son a su vez un nexo de unión esencial entre las PTA/PA y la Administración Educativa y ayudan a dar coherencia y sentido a la comunidad escolar.

CAPÍTULO II

Implicación del
fenómeno de la
inmigración en los
contextos escolares.

CAPÍTULO II: IMPLICACIÓN DEL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES.

INTRODUCCIÓN

Según el Instituto de Estadística de Andalucía (2009), el fenómeno migratorio es uno de los temas sociales de mayor interés, preocupación y debate público en España, y esto se debe a que desde mediados de los años noventa España se ha convertido en destino importante para inmigrantes provenientes del norte de África, del continente americano, del este de Europa y de otras partes del mundo.

Debemos tener en cuenta que el ritmo de crecimiento de estos flujos migratorios cada año ha ido en aumento y esto ha convertido a España en el país miembro de la Unión Europea que más ha contribuido al aumento de la población inmigrante o extranjera hasta la llegada de la crisis. Podemos destacar la continuidad, la persistencia y la intensidad de los flujos como condicionantes clave en este crecimiento masivo que, como veremos, se ve estabilizado en los últimos años.

Miguel Máiquez (2010) comentó en un artículo del periódico local *20 minutos* de Granada hace un tiempo que:

Hace apenas 20 años España era aún una sociedad relativamente homogénea, a años luz todavía de las realidades migratorias y multiculturales de vecinos europeos como Francia, Alemania o el Reino Unido. En los últimos años, sin embargo, la llegada masiva de inmigrantes ha supuesto uno de los fenómenos más importantes de nuestra historia reciente. La inmigración ha afectado a todos los ámbitos de la sociedad, desde la economía y las leyes hasta la demografía y la convivencia, pasando por la lucha política...

Como podemos comprobar, es un hecho que la inmigración en España se ha incrementado enormemente y se ha instaurado en la vida diaria y es que la migración y por tanto la inmigración han sido fenómenos a lo largo de la historia universal que

siempre han existido y que han dado lugar a la creación y desarrollo de las diferentes culturas tal y como las conocemos hoy.

Pero, ¿qué ha ocurrido durante estos últimos años en los que la crisis se ha apoderado de muchos ámbitos y no solo del económico? Según el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2013), durante los últimos cinco años la población extranjera residente en España se ha estabilizado, con una ligera reducción (apenas un 2%) de su número; según los últimos datos, a finales de 2012 comprendía a 5.520.133 personas. Estas cifras sugieren que la crisis no ha producido (por lo menos, hasta ahora) el retorno masivo de inmigrantes que algunos vaticinaban, sino más bien una estabilización de la población inmigrada.

En este capítulo hablaremos en primer lugar de los diferentes motivos que llevan a los inmigrantes o extranjeros a abandonar sus países de origen y venir a España. Veremos cómo estas circunstancias y causas afectan directamente a la participación de las familias extranjeras en la escuela. Por este motivo han de ser tomadas en cuenta por los distintos miembros de la comunidad educativa.

En segundo lugar se hará un recorrido sobre la evolución de la tasa de alumnado con padres/madres inmigrantes o tasa de alumnado extranjero como se denomina mayoritariamente en España, Andalucía y Granada. Además veremos la situación actual de estos datos que nos ayudará a tener una visión del panorama en el que se mueven las AMPA en la actualidad.

En tercer lugar estudiaremos resumidamente la situación de la ciudad de Nueva York en lo que a estudiantes extranjeros y de inglés como segunda lengua se refiere, viendo las principales diferencias a tener en cuenta tanto en los estudiantes como en las familias. Estudiaremos este aspecto en las distintas áreas y distritos de la ciudad.

En cuarto lugar abordaremos la temática de las familias inmigrantes o extranjeras en la escuela. Primeramente se hará una conceptualización y justificación de la importancia y los principales beneficios que aporta la participación de las familias inmigrantes o extranjeras en los centros educativos. Estos beneficios no solo son para

las familias sino para la totalidad de la comunidad escolar y por tanto de la escuela en cuestión. Seguidamente distinguiremos algunas de las realidades que la dificultan.

En quinto lugar señalaremos las principales medidas a llevar a cabo para el fomento de la participación de las familias extranjeras en la escuela. Veremos pequeños pasos y esfuerzos a realizar que conllevarán una mayor participación de las familias. Estas propuestas deberán adaptarse en todo caso al contexto de la escuela en cuestión.

Por último, en sexto lugar, hablaremos de la educación intercultural y educación inclusiva como canales de comunicación entre familias y escuela. Se trata de abogar por una escuela que abre sus puertas a toda la comunidad que se basa sus acciones en el diálogo como canal de comunicación.

1. PRINCIPALES MOTIVOS DE LAS PERSONAS EXTRANJERAS/INMIGRANTES PARA VENIR A ESPAÑA

Las migraciones han formado, forman y formarán parte del devenir del continente europeo. Según Blasco (2009), citado en Tur (2009), de un lado existe una historia protagonizada por decenas de millones de personas que, por diversas circunstancias, han abandonado el viejo continente en busca de un futuro mejor. Casi todas estas personas a las que hace mención el autor emigraron a América fundamentalmente pero también a otras partes del mundo. Al mismo tiempo y poco después, gran cantidad de personas procedentes de otros países han ido llegando a Europa por diversos motivos en busca de una nueva oportunidad en sus vidas.

Según González (2007), citado en Álvarez y Batanaz (2007), si revisamos los factores que han llevado históricamente a nuestros antepasados a migrar, nos encontraremos con que no son muy diferentes a aquellas variables que conducen a las migraciones en el siglo XXI: mejorar la calidad de vida de la persona y su familia, evitar hambrunas, escapar de las guerras que asolan su hogar, huir de la degradación del medio ambiente, etc.

En los datos del INE proporcionados en el boletín informativo “cifras INE” del Instituto Nacional de Estadística (2009), basados en los resultados de la revista de inmigrantes 2007, encontramos las siguientes causas, entre otras, como las principales para que las personas y familias vengan a España:

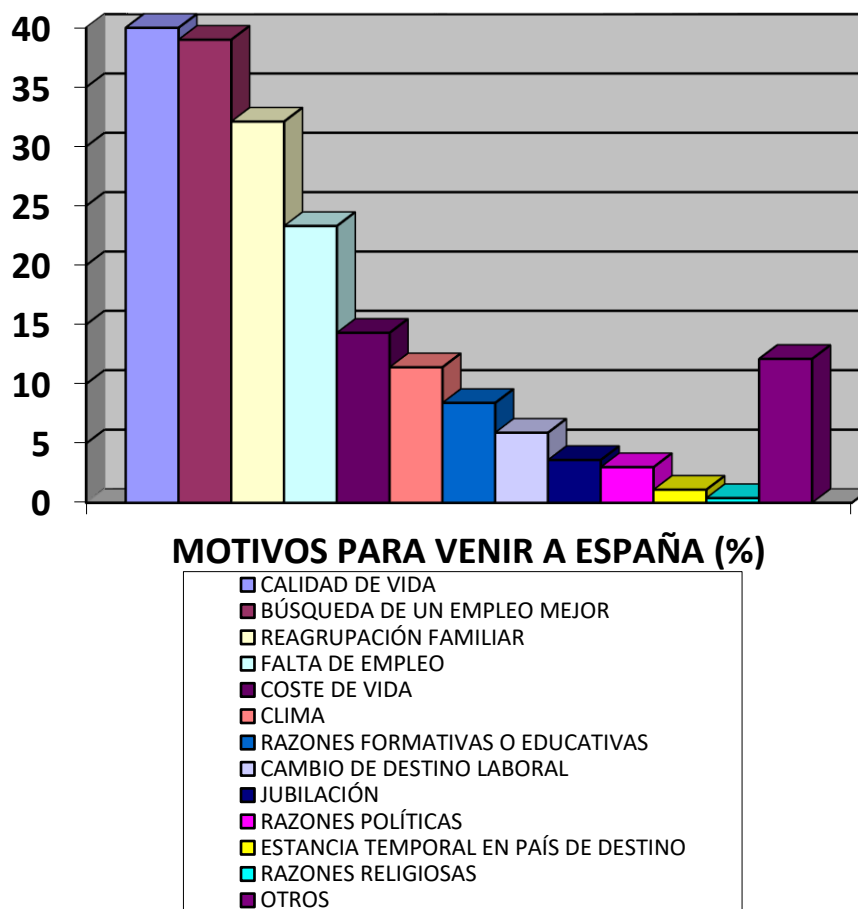


Figura 5. Principales motivos para venir a España: Elaboración propia a partir del INE (2009).

Analizando la anterior gráfica, podemos comprobar las causas que mueven a las familias inmigrantes o extranjeras a trasladarse a España. Resaltaremos las que ocupan los tres primeros puestos por ser las más mayoritarias. Éstas son:

- Calidad de vida: Los inmigrantes abandonan su país con la esperanza de mejorar en España su calidad de vida. En muchas ocasiones lo consiguen pero en otras estas personas tienen que retornar a su lugar de origen. Son muchos casos los que sueñan con un mundo irreal que nunca llegan a encontrar y ven cómo tienen que desistir en su intento.
- Búsqueda de un empleo mejor: en la mayoría de los casos nos encontramos con que los inmigrantes realizan el trabajo que los españoles no quieren o situaciones injustas como cobrar menos que un español por el mismo trabajo realizado. Esta es una cuestión muy actual en nuestra sociedad en la

que no nos detendremos más en nuestra investigación para no desviarnos de nuestro centro de interés.

- Reagrupación familiar: Este es un motivo que centra su atención en la institución familiar que es la principal en las AMPA. Esta necesidad del ser humano, en la mayoría de los casos, de estabilidad a una cierta edad se culmina con la formación de una familia. Este grupo de personas debe estar unido para un desarrollo armónico de los hijos y son muchos los casos en los que se trasladan juntos al otro país en busca de un sueño común: mejorar sus vidas.

Aludiendo a estos motivos, podemos ver cómo dificultan la participación de las familias inmigrantes en las AMPA. Se trata de un orden de prioridades que, tal como estableció el psicólogo humanista estadounidense Abraham Maslow en 1943, conforme se satisfagan las necesidades básicas, las personas desarrollan necesidades y deseos más altos. Recordemos la pirámide que refleja esta cuestión:

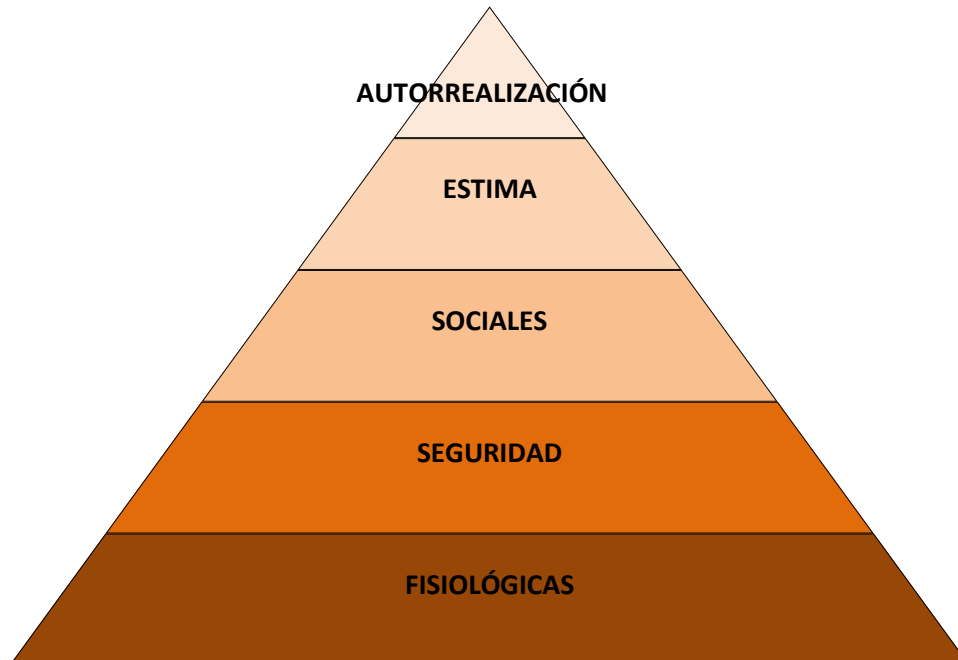


Figura 6. Teoría de las necesidades humanas de Maslow. Fuente: Elaboración propia a partir de Maslow (1943).

En nuestro caso vemos cómo las necesidades que están en la base de la pirámide son las que motivan a los extranjeros a venir a España. Mientras que no estén satisfechas las necesidades básicas, de trabajo y de unión familiar, no podemos esperar que estas familias se involucren activamente en las AMPA. Una vez que tengan un poco resueltas dichas necesidades, la participación en estas asociaciones se convierte en un excelente instrumento tanto de socialización como de unión y cohesión familiar. Se deben tener presentes estas necesidades y motivos antes de cuestionarnos la baja o alta participación de las familias.

Debemos tener en cuenta que cuando nos referimos al fenómeno de la inmigración, hablamos de una realidad social. Dicha realidad se manifiesta como un organismo vivo que se relaciona con la población y crece cada día. Este fenómeno no camina aislado, sino que se interrelaciona con muchos aspectos sociológicos y es un engranaje más de la maquinaria del sistema.

Desde un punto de vista social, la inmigración es un tema muy delicado ya que es muy amplio y no todo el mundo lo entiende de igual manera. Podemos pensar en la inmigración en un país como un flujo de habitantes de otros países que deciden ubicarse en dicho país. Este colectivo llega al país por diferentes motivos pero dejaremos a un lado el fenómeno histórico de las migraciones y nos centraremos en su repercusión sociológica e impacto en el sistema educativo y por ende en las AMPA.

2. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO EXTRANJERO/INMIGRANTE EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y GRANADA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

A continuación revisaremos cómo ha ido siendo la evolución de la entrada de inmigrantes en la sociedad española, andaluza y granadina en las últimas décadas para así poder reflexionar sobre cómo ha afectado el fenómeno de la inmigración a las escuelas españolas y cómo, ante la situación de crisis económica y financiera actual, es el nuevo panorama. De este modo podremos contextualizar la participación de las familias (inmigrantes o no inmigrantes) y su liderazgo en las escuelas como una herramienta de cambio y mejora ante las medidas de recorte presupuestario adoptadas por el gobierno español.

Para poder hablar de la participación de las familias inmigrantes en la escuela, es necesario ver cómo ha evolucionado y cómo se sitúa la tasa de alumnado extranjero en las aulas, ya que ésta repercute directamente en la presencia y participación de sus familias en el centro escolar.

Destacar que toda la información y datos reflejados a continuación hacen alusión casi en exclusividad a los centros educativos públicos y no a los de índole privada o concertada. Uno de los motivos de la elección de realizar el estudio en los centros públicos ha sido debido a que la presencia de alumnado extranjero es más acusada y por tanto representa un mayor porcentaje en las aulas (ver Tabla 12). Veamos reflejados los últimos datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte publicados en 2013:

Tabla 12. Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas Régimen General no universitaria por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza.

	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	E. Infantil	E. Primaria	E. Infantil	E. Primaria
ANDALUCÍA	5,4	6,3	2,7	2,7
ARAGÓN	14,7	16,3	6,3	7,6
ASTURIAS (Principado de)	2,6	5,9	0,8	2,1
BALEARS (Illes)	16,2	17,8	8,3	8,2
CANARIAS	6,4	8,2	1,6	2,1
CANTABRIA	3,8	6,2	2,8	4,3
CASTILLA Y LEÓN	8,0	9,5	3,1	4,8
CASTILLA-LA MANCHA	8,8	10,8	2,9	4,3
CATALUÑA	15,2	15,9	4,6	4,9
COMUNITAT VALENCIANA	11,1	12,9	2,9	4,4
EXTREMADURA	3,0	4,2	0,5	1,2
GALICIA	2,1	4,6	1,1	2,2
MADRID (Comunidad de)	15,6	17,9	4,5	5,3
MURCIA (Región de)	14,1	14,7	3,4	3,1
NAVARRA (Comunidad Foral de)	8,6	13,4	2,0	3,2
PAÍS VASCO	9,1	9,6	2,3	3,6
RIOJA (La)	19,0	19,7	6,6	9,4
CEUTA	9,6	5,3	0,0	0,2
MELILLA	14,7	11,6	0,9	1,2

Fuente Ministerio de Educación, cultura y deporte de España
(2013).

Como hemos mencionado, se aprecia una desigual distribución del alumnado extranjero entre las escuelas privadas y las públicas. Observaremos, seguidamente factores que influyen en este hecho y centraremos nuestra atención en la escuela pública tanto en la ciudad de Granada como en la de Nueva York.

Veamos a continuación el caso de uno de los países miembro de la Unión Europea, el de España, que será uno de los países donde tendrá lugar la investigación.

2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ALUMNADO, FAMILIAS O PADRES Y MADRES INMIGRANTES, EXTRANJEROS Y/O BICULTURALES?

La Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI, 2007) define como inmigrante a todas aquellas personas de 16 o más años, nacidas en el extranjero, que llevan al menos un año viviendo en España o tienen intención de hacerlo. Distingue tres grupos:

- Personas desocupadas de 65 años y más, que no han trabajado en la semana de la encuesta. La inmensa mayoría son personas jubiladas.
- Personas de 16 a 64 años con estudios superiores y no subempleadas, ocupadas en Fuerzas Armadas, Dirección de empresas y administraciones públicas, Técnicos y profesionales científicos e intelectuales, Técnicos y profesionales de apoyo y Empleados de tipo administrativo.
- Inmigrantes en sentido estricto: resto de nacidos en el extranjero de 16 y más años.

En esta clasificación se excluyen los españoles de nacimiento, nacidos fuera de España, que el año de su llegada a España no cumplen 2 años de edad. Esta definición de inmigrante incluye, por tanto, los extranjeros que han obtenido la nacionalidad española y excluye los hijos de inmigrantes nacidos en España (ENI, 2007).

Con esta definición podríamos decir que los padres y madres que forman o deberían formar parte de las AMPA/PTA/PA pertenecerían al segundo y tercer

grupo en su mayoría, aunque se puede presentar algún caso en el que se dé el primero (ejemplo: abuelo del estudiante).

El término “extranjeros” es el acuñado por el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (OPAM, 2013) de la Junta de Andalucía para hacer referencia a los alumnos que proceden de otro país diferente a España. Vemos que su uso es muy similar al de inmigrantes.

Por otro lado, en nuestra investigación también destacamos del término de “bicultural parents” o “padres biculturales” (Olivos, 2010, p. 14) que es acuñado por el autor para referirse, en general, a “individuos o grupos sociales que viven y funcionan en dos (o más) ambientes socioculturales diferentes: su cultura primaria, y la otra dominante de la sociedad en la que viven”. Estos “padres con dos culturas o biculturales” viven dos culturas diferentes en sus vidas (la de su país de origen o la de su familia y la del país en el que viven en la actualidad).

Este término resulta muy acertado en nuestro trabajo puesto que no hace referencia a si los padres y madres nacieron o no en el país de acogida así como tampoco mencionan el país de nacimiento de los hijos (se pueden englobar primeras generaciones, segundas generaciones, etc.). De igual modo podemos utilizar este término para referirnos tanto a las familias, “familias biculturales o con dos culturas” y a los alumnos, “alumnos biculturales o con dos culturas”, teniendo en cuenta que en ocasiones pueden ser más de dos culturas.

A continuación aludiremos a la evolución llevada a cabo por el colectivo de alumnado inmigrante, extranjero o bicultural (en nuestro estudio estos términos serán utilizados como sinónimos aunque tengan ciertas connotaciones que los hagan diferentes), que conllevará consigo similar evolución de sus familias, madres y padres.

2.2. DATOS ESTADÍSTICOS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Hace unos años Izquierdo (2008) subrayaba que España ya no era únicamente un país de inmigración, sino un país en el que había cuajado el poblamiento global, es decir, que había recibido en los últimos años aportes humanos desde todos los puntos del planeta. Podemos decir que estos inmigrantes

habían tomado la decisión de implicarse socialmente en la sociedad española y por tanto permanecer en el país para vivir.

Son muy significativos los datos proporcionados por el INE (2009) donde podemos ver reflejado que entre 2001 y 2006 se ha triplicado el número de extranjeros: de 1.370.657 en 2001 a más de 4.144.166 personas en 2006. Muchos de estos inmigrantes se encontraban y se encuentran en situaciones irregulares políticamente hablando.

A continuación se presenta una serie de gráficos y tablas que reflejan la evolución y la situación actual de la presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas, andaluzas y granadinas. Se hará un recorrido de lo más general a lo más específico. Esta visión, a su vez, vislumbrará la situación de las familias extranjeras.

2.2.1. Panorama Español

La presencia de alumnado extranjero en las escuelas españolas ha ido variando a lo largo de los años. En primer lugar atenderemos a la evolución comprendida entre el año 1996 y el año 2008 que fue el periodo que más crecida experimentó, para poder percibir el gran y rápido aumento de esta cantidad al comienzo y su estabilización final. Ésta es una realidad que deberemos tener en cuenta en la comunidad escolar ya que la presencia de este colectivo aún en nuestros días es notoria y representa un importante porcentaje de alumnado como veremos a continuación. Por este motivo resulta lógico que la participación de estas familias en la escuela deberá ser también mayor o al menos fomentarla para que lo sea.

Tabla 13. Alumnado extranjero. Enseñanzas en régimen general

CURSO	ALUMNOS	INCREMENTO	%
1996-1997	63.044		
1997-1998	72.335	9.291	14,74%
1998-1999	80.587	8.252	11,41%
1999-2000	107.303	26.716	33,15%
2000-2001	141.916	34.613	32,26%

2001-2002	207.112	65.196	45,94%
2002-2003	309.058	101.946	49,22%
2003-2004	402.116	93.058	30,11%
2004-2005	460.518	58.402	14,52%
2005-2006	530.954	70.436	15,29%
2006-2007	610.702	79.748	15,02%
2007-2008	695.190	84.488	13,83%

Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC y del MEPSYD (2009).

Se aprecia un acusado aumento del número de estudiantes extranjeros que se hace aún más notorio en el período comprendido entre los años 2001 y 2006, período que, como hemos mencionado antes, coincide con el aumento del número de inmigrantes en España. Si centramos nuestra atención en la columna referida al número de alumnos extranjeros en España podremos representarla de la siguiente manera y ver más claramente su evolución:

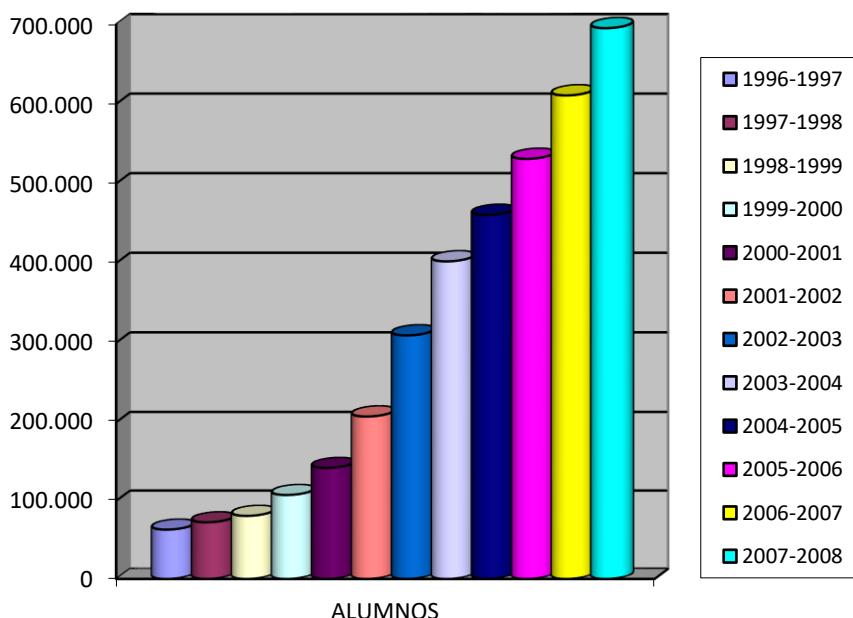


Figura 7. Evolución de la tasa de alumnado extranjero. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MEC y MEPSYD (2009).

Como podemos observar, la crecida del número de inmigrantes y, por tanto, de familias inmigrantes en las aulas españolas, ha sido muy rápida. En el curso 1996-1997 había un total de 63.044 inmigrantes en las aulas españolas que, con el paso de los años, en el curso 2007-2008 se ha transformado en la cantidad de 695.190. El mayor desarrollo se produjo en el curso 2002-2003 con un incremento del 49,22% de la cantidad total. Resulta significativo este rápido desarrollo y es un hecho que debemos tener en cuenta en el conjunto de la educación, ya que estos alumnos forman parte de ella y deben ser atendidos según sus características y necesidades. Tanto a ellos como a sus familias que deben sentirse integradas en el centro.

Atendamos ahora a la distribución del porcentaje de alumnado extranjero diferenciando las etapas educativas de nuestra investigación y aumentando los datos hasta el año 2013 (últimos datos disponibles):

Tabla 14. Porcentaje de alumnado extranjero. Estadística de las Enseñanzas no universitarias del MEC y del MEPSYD (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

CURSO	ED. INFANTIL	ED. PRIMARIA
1997-1998	1,09	1,34
1998-1999	1,10	1,33
1999-2000	1,51	1,74
2000-2001	2,11	2,38
2001-2002	3,22	3,54
2002-2003	4,72	5,35
2003-2004	5,87	7,05
2004-2005	6,07	8,07
2005-2006	6,41	9,22
2006-2007	6,76	10,32
2007-2008	7,20	11,25
2008-2009	6,96	11,49
2009-2010	6,94	10,97
2010-2011	7,03	10,35
2011-2012	7,99	9,74
2012-2013	10,2	11,3

Fuente. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

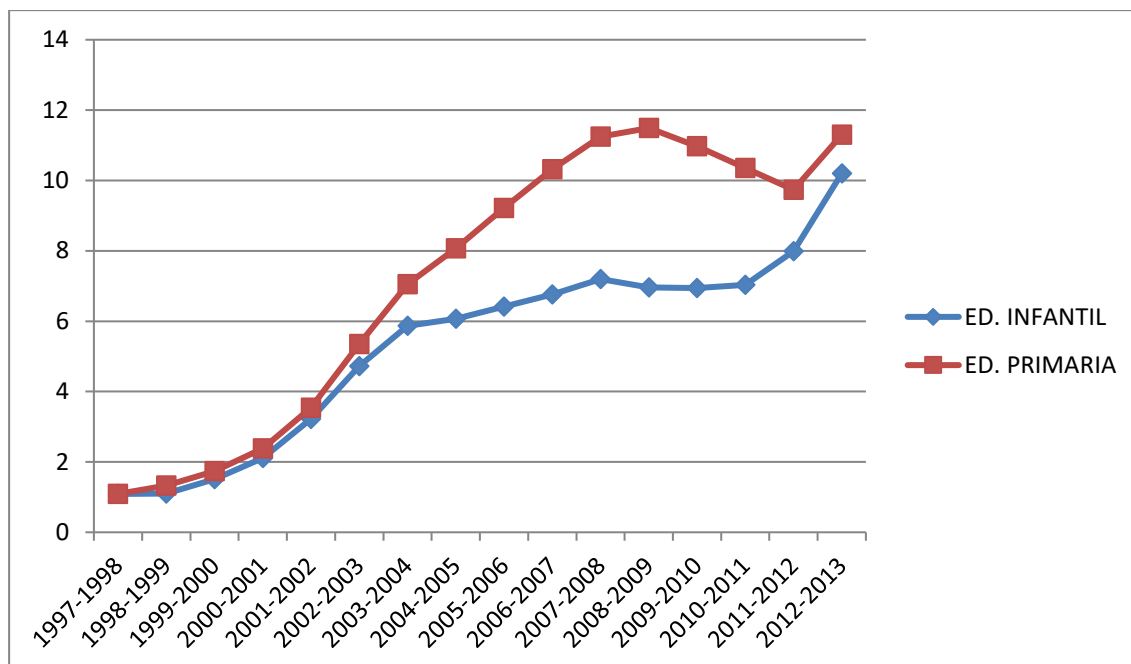


Figura 8. Distribución del porcentaje de alumnado extranjero por etapas educativas.
Fuente:Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Según las distintas Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias del MEC y del MEPSYD (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte) publicadas anualmente, desde el curso 1997-1998 se produce un crecimiento del porcentaje de alumnado extranjero muy acusado hasta el curso 2007-2008 en el caso de Educación Infantil y hasta el curso 2008-2009 en el caso de Educación Primaria, donde a partir de esos momentos se producirá un ligero descenso de las cifras. Este momento, como se ha mencionado anteriormente, coincide con el inicio de la crisis.

Observamos que las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria (etapas sobre las que versa la investigación) son etapas con elevado número de estudiantes extranjeros y, a su vez, experimentan unas variaciones diferentes en cuanto a porcentaje de alumnos extranjeros entre ellas.

Para la etapa de Educación Infantil, los cursos 2008-2009 y 2009-2010 decrecen en su cifra pero muy levemente (0,24% y 0,02%) e incluso en los sucesivos cursos se produce un aumento ligero en 2010-2011 (0,09%) y considerable en 2011-2012 (0,96%). Respecto a los datos que se estiman para el siguiente curso (2012-2013) este

crecimiento se acentúa (2,21%), aunque, insistimos, son estimaciones y no cifras reales.

La etapa de Educación Primaria varía levemente con respecto a la de Educación Infantil ya que ésta experimenta su primera disminución de número de alumnado inmigrante un año más tarde, en el curso 2009-2010 (0,52%). Sin embargo, esta etapa sí percibe una disminución más acentuada en los cursos 2010-2011 y 2011-2012 (disminuyendo 0,62% y 0,61% respectivamente). De nuevo, para el curso 2012-2013 se estima un aumento considerable del número de alumnos extranjeros llegando al 11,3%.

Esta evolución del porcentaje de alumnado extranjero que en la última década ha pasado por un aumento acentuado y, podemos decir, una fase de estabilización. Hemos visto que para el curso 2012-2013 aún los datos son estimativos pero que prevén un ligero aumento. En España, actualmente existe un número representativo de alumnado extranjero en las aulas de los colegios públicos. A continuación se presentan los datos avance para el curso 2012-2013 en las diferentes Comunidades Autónomas por país de origen y etapas educativas en los centros públicos (OPAM, 2013):

Tabla 15. Distribución porcentual por CC.AA. del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España, según grupos geopolíticos de nacionalidad.

	E-27	Resto de Europa	África	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceanía	No consta país	Total alum.Extranj.
Andalucía	31.421	4.575	25.430	1.043	1.758	21.917	4.762	41	75	91.022
Aragón	9.616	666	7.586	121	1.309	6.492	1.391	6	1	27.188
Asturias	1.639	205	673	74	664	3.240	331	7	10	6.843
Baleares	8.539	657	6.379	179	730	8.798	1.382	22	30	26.716
Canarias	9.126	1.052	3.908	268	2.056	12.756	2.511	20	0	31.697
Cantabria	1.284	748	440	98	429	2.999	242	2	6	6.248
Castilla Y León	9.789	649	5.933	342	2.316	9.441	1.262	10	24	29.766
Castilla-La Mancha	13.525	893	8.476	168	988	10.440	1.077	9	22	35.598
Cataluña	29.270	7.911	62.282	1.584	8.155	47.638	18.922	87	93	175.942
Comunitat Valenciana	34.286	5.814	18.871	715	1.624	28.365	5.243	81	4	95.003
Extremadura	1.723	118	1.999	66	205	1.749	341	2	0	6.203

Galicia	3.342	799	1.993	268	1.340	8.070	588	26	3	16.429
Madrid	38.948	4.184	24.127	2.075	8.039	62.197	11.16	72	24	150.823
Murcia	4.218	1.239	13.191	120	476	13.783	731	12	75	33.845
Navarra	2.128	366	2.633	81	381	4.422	298	1	0	10.310
País Vasco	4.558	758	6.750	288	1.426	11.440	1.743	14	23	27.000
Rioja (La)	2.111	169	2.612	25	133	2.254	1.267	0	0	8.571
Ceuta	27	5	601	4	3	36	29	0	4	709
Melilla	97	15	1.352	2	5	42	14	1	5	1.533
Total España	205.647	30.823	195.236	7.521	32.037	256.079	53.291	413	399	781.446

Fuente: OPAM (2013).

Como podemos apreciar, la Comunidad Autónoma española que mayor índice de alumnado extranjero presenta en las aulas de los centros no universitarios públicos es Cataluña con un total de 175.942 alumnos. A ésta la sigue la Comunidad de Madrid con 150.823 y la Comunidad Valenciana con 95.003. En cuarto lugar por número de alumnado extranjero en las aulas encontramos a la Comunidad Autónoma de Andalucía que presenta una cifra de 91.022 alumnos extranjeros.

Respecto al origen de los estudiantes, observamos que proceden de los distintos grupos geopolíticos siguientes: UE-27, Resto de Europa, África, América del Norte, América Central, América del Sur, Asia y Oceanía. Cada Comunidad Autónoma tiene la particularidad de agrupar un número mayor de personas de determinados grupos geopolíticos y se observa una división no igualitaria de los distintos grupos sobre las distintas Comunidades Autónomas. De una manera más gráfica podemos ver esta representación y distribución mediante el siguiente gráfico:

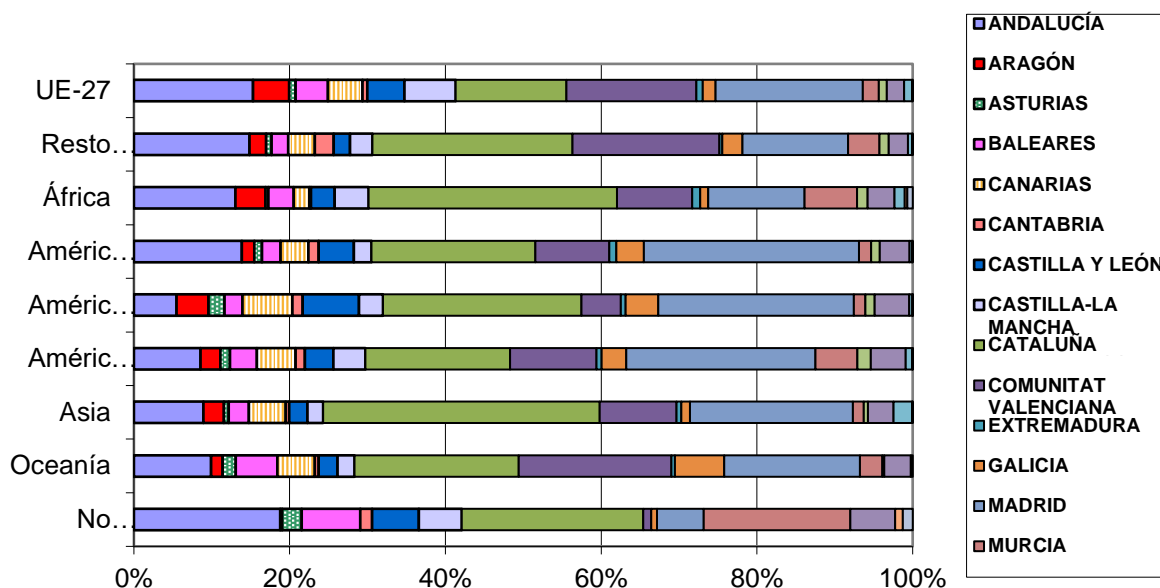


Figura 9. Distribución porcentual de las principales nacionalidades del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España. Fuente: OPAM (2013).

A continuación la siguiente gráfica muestra el porcentaje de las principales nacionalidades del alumnado que están presentes en las aulas españolas en su globalidad, sin tener en cuenta la anterior división por Comunidades Autónomas:

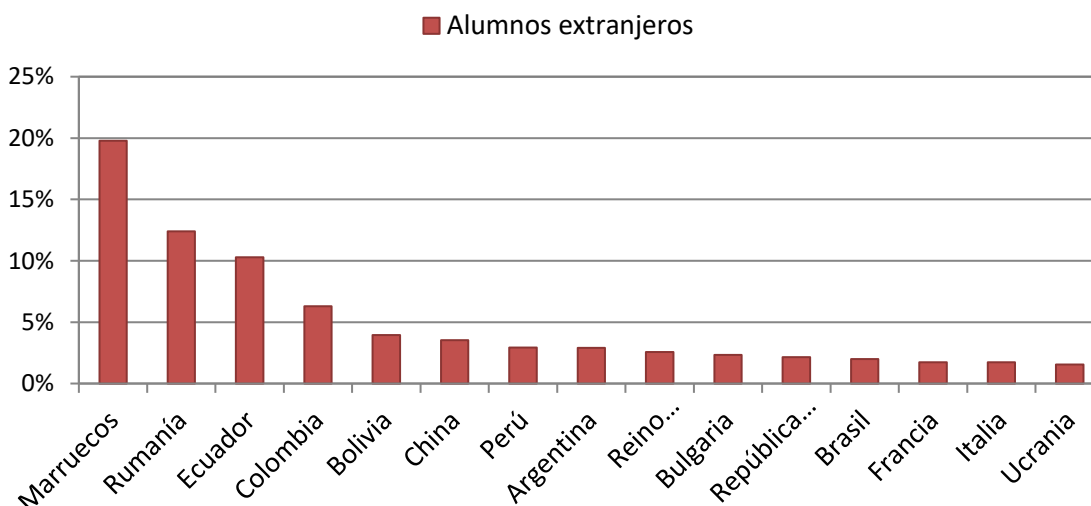


Figura 10. Distribución porcentual de las principales nacionalidades del alumnado extranjero en las aulas españolas. Fuente: OPAM (2013).

Se aprecia una notable presencia de alumnado de Marruecos con casi un 20%, seguido de los alumnos de origen rumano y ecuatoriano que sobrepasan el 10%. En

tercer lugar la procedencia colombiana es la más representativa y el cuarto lugar lo ocupa la procedencia ecuatoriana. Al ser una representación del panorama nacional, deberemos tener en cuenta también las anteriores gráficas que especifican las realidades de cada Comunidad Autónoma.

Por otro lado, Jiménez (2003), comparando el tema en cada Comunidad Autónoma de España, encuentra las siguientes características en el contexto español (Lorenzo Delgado, 2011, p. 148):

- Espectacular incremento de la población escolar inmigrante.
- Desigual reparto de los escolares inmigrantes; Madrid, Cataluña, País Valenciano y Andalucía escolarizan a más del 60% de los inmigrantes.
- Ocho de cada diez inmigrantes están en la escuela pública.
- La mayor parte de los inmigrantes cursa enseñanzas obligatorias.
- Concentración en áreas por nacionalidades.
- La desigual distribución del alumnado condiciona planes de actuación.
- Escasez de materiales específicos y de profesionales.

En este panorama, vemos cómo se hace necesario un plan de actuación por parte de las Administraciones Educativas. En concreto, en la Comunidad Autónoma Andaluza encontramos un plan de actuación de educación de inmigrantes llamado “En las escuelas andaluzas tenemos todos los colores” (citado por Lorenzo Delgado, 2011). Dentro de este plan, la participación y apoyo por parte de las familias es un factor que se destaca aludiendo a que centro educativo y familias son responsables en común de la educación integral del alumnado y la colaboración y la coordinación entre ambos son fundamentales (Junta de Andalucía, 2000).

2.2.2. Contexto Andaluz

El período más significativo del fenómeno de la inmigración en la Comunidad Autónoma de Andalucía es el comprendido entre los años 2002 y 2007. Según el Instituto de Estadística de Andalucía, la mayor parte del colectivo de inmigrantes analizados por la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 y residente hoy en Andalucía habría llegado a España en estas fechas (en torno al 42%).

Según el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2013), de acuerdo con los datos del Padrón de Habitantes, a 1 de enero de 2001 había residiendo en España 1.370.657 personas de nacionalidad extranjera. Siete años más tarde, este número se había casi cuadruplicado, al alcanzar 5.268.762. Este acentuado crecimiento disminuye drásticamente en el año 2008 con la llegada de la crisis. Este “boom” migratorio no se detiene totalmente sino que se mantiene a un ritmo mucho menor hasta el año 2010.

Desde el 2001 el crecimiento de la población extranjera en España asciende casi medio millón de personas al año, hasta alcanzar casi los seis millones de personas en 2010, estos datos son significativos para el estudio ya que el número de inmigrantes tanto regularizados como los que no lo están influye directamente sobre la presencia de los mismos en los centros escolares y por tanto en las asociaciones sobre las que versa nuestra investigación.

Según el OPAM (2013), en 2008 la tasa de crecimiento de la población extranjera empadronada era aún del 7%, para reducirse en el año siguiente a un 2%. Tras experimentar un aumento prácticamente nulo en 2010, en 2011 y 2012 se produce una ligera reducción; aunque sea poco importante en términos cuantitativos (un total de 231.354 extranjeros menos en este bienio, a tenor de los datos provisionales del Padrón a 1 de enero de 2013), sí lo es en términos cualitativos, al ratificar un cambio de ciclo en lo que a la dimensión demográfica del hecho migratorio se refiere.

Según el Observatorio esto no sería consecuencia únicamente de la situación económica y laboral (menos entradas de inmigrantes e incremento de las salidas), sino también del ritmo creciente de las naturalizaciones: los inmigrantes nacionalizados pasan lógicamente a contabilizarse, a todos los efectos, como españoles. De hecho, el aumento de los empadronados con nacionalidad española en el período 2008-2012, del orden de unas 440.000 personas, se debe en gran medida a las nacionalizaciones por residencia.

En las anteriores gráficas referidas al panorama español hemos podido ver datos sobre el contexto andaluz que nos ayudan a hacernos una idea del estado de la

cuestión en la Comunidad Autónoma en la que se centra nuestro estudio. Como hemos visto, existe un total de 91.022 alumnos extranjeros en las escuelas públicas de Andalucía, hecho que ratifica la importancia de que este alumnado y sus familias sean tenidos en cuenta y sean parte de las decisiones tomadas en el centro educativo.

Mencionada cantidad incluye todo el alumnado de las enseñanzas no universitarias en Andalucía. A continuación se mostrará exclusivamente la cifra estimada para el curso 2012-2013 en los dos niveles educativos sobre los que se basa nuestra investigación (segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria) en el ámbito de la enseñanza pública:

Tabla 16. Alumnado matriculado. Datos avance curso 2012-2013.

ALUMNADO EXTRANJERO POR TITULARIDAD DEL CENTRO, COMUNIDAD/PROVINCIA Y ENSEÑANZA.				
	E. Infantil	E. Primaria	Variación	Total
ANDALUCÍA	14147	27021	47,64%	41168
Almería	5372	7394	37,64%	12766
Cádiz	737	2066	64,33%	2803
Córdoba	413	1153	64,18%	1566
Granada	1300	2353	44,75%	3653
Huelva	1228	1918	35,97%	3146
Jaén	408	876	53,42%	1284
Málaga	3485	7921	56%	11406
Sevilla	1204	3340	63,95%	4544

Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En los datos mostrados encontramos que la cantidad de alumnado extranjero en Educación Primaria siempre es significativamente mayor a la de Educación Infantil. Esto es debido a que la etapa de Educación Infantil de la que se han recogido datos para esta gráfica es el segundo ciclo (abarca 3 años) y la Educación Primaria representa los tres ciclos (6 años). Se observan variaciones en el porcentaje de incremento entre un nivel y otro por lo que podemos decir que la presencia de extranjeros no es

uniforme en los dos niveles y además varía según la provincia andaluza. Las provincias que presentan mayor variación de número de inmigrantes entre un nivel educativo y otro son Cádiz, Córdoba y Sevilla (64,33%, 64,18% y 63,95% respectivamente).

Por otro lado, en la misma gráfica observamos que, en el caso de la Educación Infantil, la provincia que presenta mayor cantidad de alumnado inmigrante matriculado es Almería (5.372), seguida de Málaga (3.485), Granada (1.300) y Huelva (1.228). En Educación Primaria las provincias con mayor número serían Málaga (7.921), Almería (7.394), Sevilla (3.340) y Granada (2.353).

Pero, ¿qué procedencia tiene la población de alumnado extranjero en el caso concreto de Andalucía? Según los datos para Andalucía de la Encuesta Nacional de Inmigrantes que publicó el Instituto de Estadística de Andalucía relativa al año 2007, los inmigrantes residentes en Andalucía tienen su origen, en un 33,6% de los casos, en países “desarrollados”. Le siguen en importancia América latina, con un 26,2%, África, con un 22,4% y otros países de Europa, Asia y Oceanía con un 17,8%. Veamos estos datos reflejados en un gráfico:

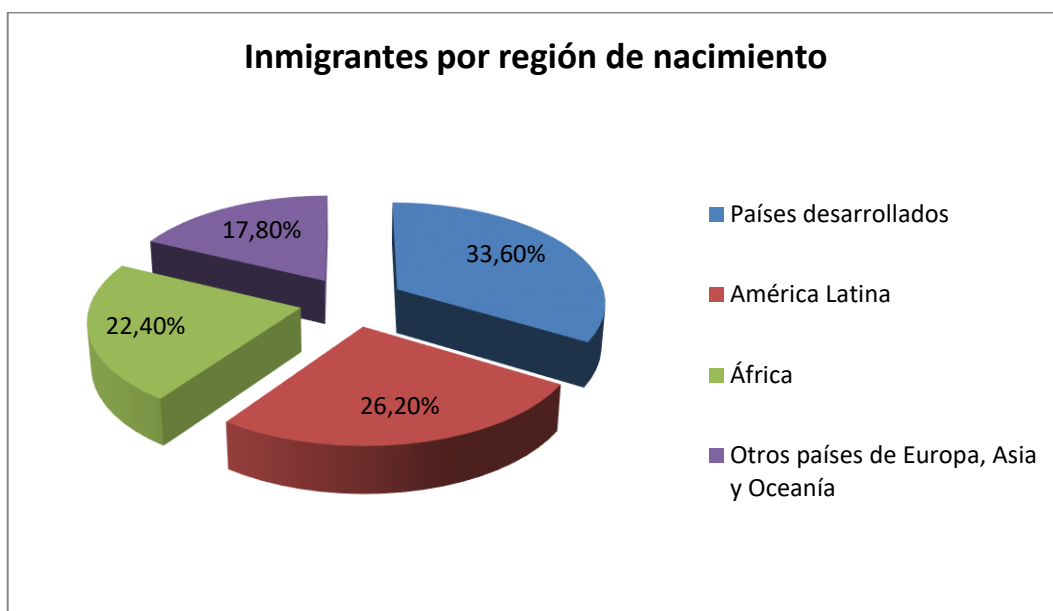


Figura 11. Inmigrantes por región de nacimiento. Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de Estadística de Andalucía (2007).

2.2.3. El caso de Granada

Una vez visto el contexto español y andaluz, nos centraremos en el contexto granadino de manera resumida. El siguiente mapa representa la proporción de alumnado extranjero sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según provincia. Como hemos visto anteriormente las provincias de Almería y Málaga son las que mayor porcentaje de alumnado extranjero presentan en sus aulas, seguidas de las de Granada y Huelva.

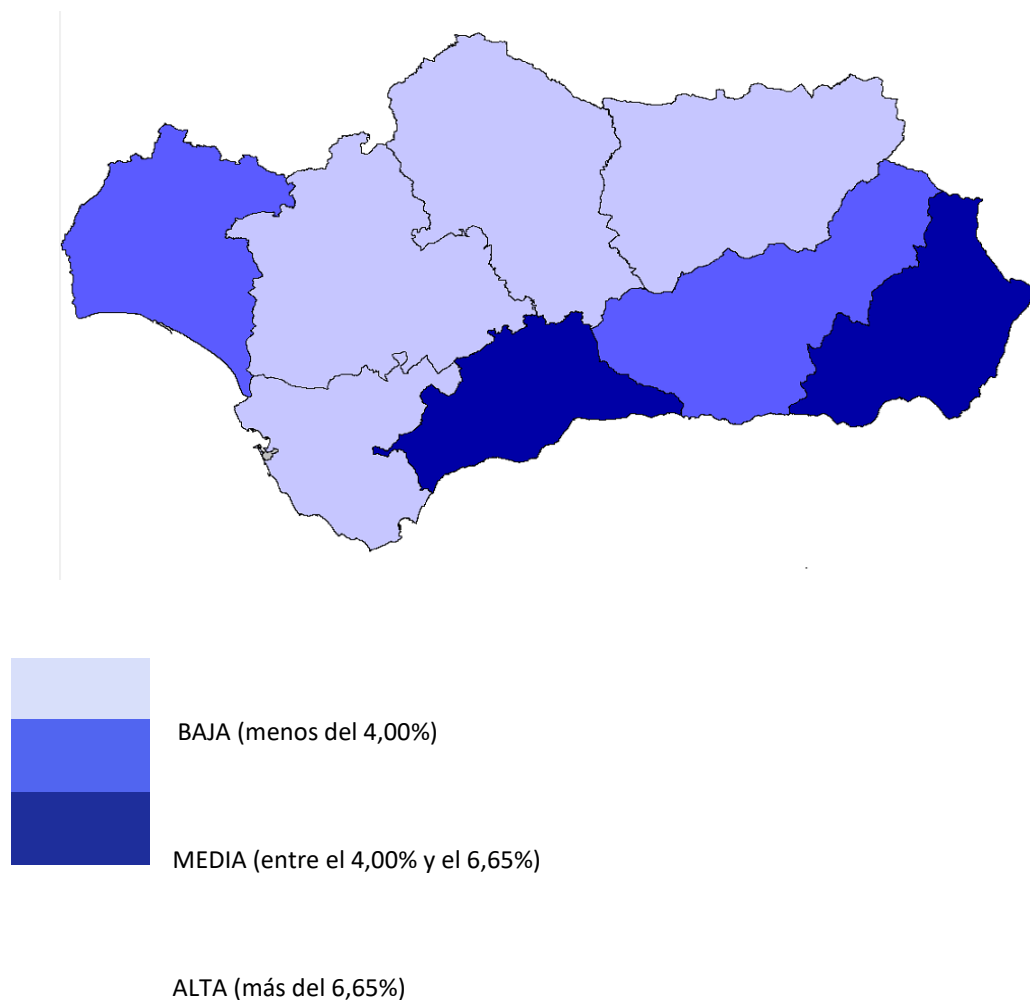


Figura 12. Representación de la proporción de alumnado extranjero sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según provincia Fuente: OPAM (2013)

Los porcentajes exactos de alumnado extranjero en Granada según los datos más recientes publicados por el OPAM (2013) para el curso 2012-2013, revelan que, si no se producen cambios notorios, Granada seguirá situándose con una concentración media de alumnado extranjero ya que sus umbrales, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se sitúan entre el 4,00% y el 6,65%. Estas cifras en las escuelas públicas son:

Tabla 17. Alumnado extranjero en Enseñanzas Régimen General no universitarias por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza.

	PORCENTAJE	CIFRA
E. Infantil	4,7%	1.300
E. Primaria	5,4%	2.353

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

Por otro lado, para conocer las diferentes procedencias del alumnado, atenderemos a las diferentes nacionalidades que en la actualidad conviven en Granada y que se encuentran registradas en el Padrón a 1 de enero de 2013. Encontramos que las más mayoritarias (sobrepasan los 1.000 habitantes) son:

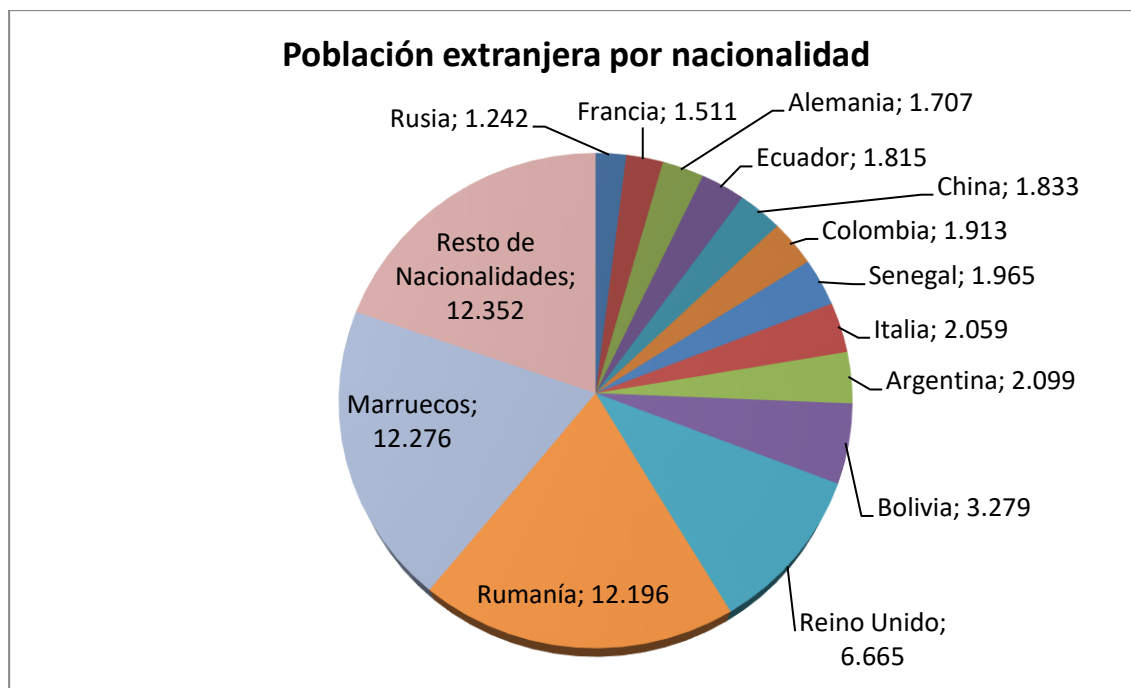


Figura 13. Estadística del Padrón continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2013. Población extranjera por nacionalidad Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2013).

Ante este panorama, podemos afirmar que las nacionalidades que van a estar más presentes en el contexto granadino son Marruecos, Rumanía, Reino Unido, Bolivia, Argentina, Italia, Senegal, Colombia, China, Ecuador, Alemania, Francia y Rusia. El resto de nacionalidades aparecen representadas en la gráfica bajo el epígrafe de Resto de nacionalidades.

Este aspecto deberá estar presente en nuestra realidad educativa puesto que ésta debe representar a la sociedad actual en la que nos encontramos, sociedad enriquecida con inmigrantes que deben estar presentes en la toma de decisiones de organizaciones en las que se ven involucrados por el simple hecho de vivir en Granada como son las asociaciones de madres y padres de alumnado. Deberían formar parte de ellas puesto que sus hijos forman parte del colegio y las decisiones que se tomen recaerán directamente sobre ellos.

En la siguiente figura se representa gráficamente la distribución y concentración del número de extranjeros en los municipios granadinos, observando una más acusada presencia en la capital y sus alrededores:



Figura 14. Distribución de la población extranjera en Granada. Fuente: Junta de Andalucía. Instituto de estadística y cartografía.

LEYENDA:

- Número de extranjeros ≥ 10.000 para municipios con $< 1\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 10.000 para municipios con > 1 y $< 3\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 10.000 para municipios con > 3 y $< 10\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 10.000 para municipios con > 10 y $< 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 10.000 para municipios con $\geq 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 1.000 y < 10.000 para municipios con $< 1\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 1.000 y < 10.000 para municipios con > 1 y $< 3\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 1.000 y < 10.000 para municipios con > 3 y $< 10\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 1.000 y < 10.000 para municipios con > 10 y $< 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 1.000 y < 10.000 para municipios con $\geq 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 100 y < 1.000 para municipios con $< 1\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 100 y < 1.000 para municipios con > 1 y $< 3\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 100 y < 1.000 para municipios con > 3 y $< 10\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 100 y < 1.000 para municipios con > 10 y $< 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 100 y < 1.000 para municipios con $\geq 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 75 y < 100 para municipios con $< 1\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 75 y < 100 para municipios con > 1 y $< 3\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 75 y < 100 para municipios con > 3 y $< 10\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 75 y < 100 para municipios con > 10 y $< 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 75 y < 100 para municipios con $\geq 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 25 y < 75 para municipios con $< 1\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 25 y < 75 para municipios con > 1 y $< 3\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 25 y < 75 para municipios con > 3 y $< 10\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 25 y < 75 para municipios con > 10 y $< 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros ≥ 25 y < 75 para municipios con $\geq 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros < 25 para municipios con $< 1\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros < 25 para municipios con > 1 y $< 3\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros < 25 para municipios con > 3 y $< 10\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros < 25 para municipios con > 10 y $< 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)
- Número de extranjeros < 25 para municipios con $\geq 15\%$ de extranjeros (sobre la población total)

3. EL PANORAMA NEOYORQUINO. ALUMNADO INMIGRANTE Y ELL (*ENGLISH LANGUAGE LEARNERS*)

En España no todos los estudiantes extranjeros que acuden a las aulas necesitan aprender el idioma español, ya que muchos de ellos lo poseen como lengua materna y proceden de países de habla hispana. Lo mismo ocurre en el contexto estadounidense y, por ende, en la ciudad de Nueva York con el idioma inglés.

El Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York diferencia claramente entre el alumnado “nuevo inmigrante” y el alumnado clasificado como “ELL” (*English Language Learners* o Estudiantes del Idioma Inglés). Los ELL son estudiantes que provienen de hogares donde se habla otra lengua diferente al inglés y que obtienen una calificación por debajo de un nivel de competencia estatal designada en una prueba de conocimiento del idioma inglés.

Al inscribir a un estudiante en una escuela del DOE, los padres, las madres y tutores o tutoras deben llenar una encuesta de identificación de idiomas (HLI). Si los padres indican en esta encuesta que se habla un idioma distinto al inglés en su casa, dicho estudiante debe someterse a una prueba llamada Evaluación del Lenguaje Batería-Revisada (LAB-R), que está diseñada para determinar el dominio del idioma. Aquellos estudiantes que tengan una calificación por debajo de un determinado nivel estipulado por el Estado, serán estudiantes ELL. Durante la primavera de cada año escolar, los estudiantes ELL de los grados de K a 12 toman el Segundo test de certificación de inglés del Estado de Nueva York Inglés (NYSESLAT), que está diseñado para medir el desarrollo del lenguaje. Los estudiantes permanecen en la categoría de ELL hasta que obtienen el nivel competente del NYSESLAT. Los alumnos que superan la prueba se consideran ex estudiantes ELL.

El colectivo ELL presenta un amplio abanico de lenguas entre sus miembros: hay un total de 163 diferentes. Las 12 lenguas que predominan en este grupo de estudiantes son:

Tabla 18. Principales lenguas del colectivo ELL.

- Español (63,4%)	- Urdu (1,9%)
- Chino (13,6%)	- Francés (1,5%)
- Otras (5,2%*)	- Punjabi (0,6%)
- Bengali (3,9%)	- Albanés (0,6%)
- Árabe (3,6%)	- Coreano (0,5%)
- Haitiano Creole (2,5%)	- Uzbek (0,5%)
- Ruso (2,1%)	
(*En este grupo se encuentran representadas 151 lenguas)	

Fuente: Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York (2007)

Observamos un fuerte predominio de la lengua española entre el alumnado ELL con un 63,4% del total de todos los estudiantes ELL. Las demás lenguas ocupan un lugar más secundario en cuanto a número de hablantes. Aunque la lengua china también representa un porcentaje significativo (13,6%), está alejado de la cifra del alumnado ELL que habla español. Más adelante veremos cómo se distribuye este porcentaje entre los diferentes distritos de Manhattan.

De acuerdo con el NYCDOE (2013) los países de los que procedían más de 500 estudiantes ELL para el curso 2011-2012 en las escuelas públicas de la ciudad fueron República Dominicana (25.833), China (12.252), Bangladesh (4.500), México (4.262), Haití (3590), Ecuador (3.430), Yemen (2.758), Pakistán (2088), Uzbekistán (2.070), Colombia (1.082), India (1.068), Honduras (881), El Salvador (862), Egipto (693), Guinea (670) y Rusia (560).

Por otro lado, el término "niños y jóvenes inmigrantes" se refiere a personas que (NYCDOE, 2013):

1. Tienen edades entre los 3 y 21 años.
2. No han estado asistiendo a la escuela en cualquier estado de EEUU por más de tres años académicos, y
3. No han nacido en ningún estado de EEUU.

*Los niños adoptados en el extranjero como ciudadanos de Estados Unidos que requieren aprender un nuevo lenguaje y unas nuevas habilidades culturales pueden ser considerados inmigrantes, siempre y cuando también cumplan los dos primeros criterios.

*Estudiantes nacidos en Puerto Rico, el Distrito de Columbia, Guam, Samoa Americana, las Islas Vírgenes de EE.UU., las Islas Marianas del Norte o en el Territorio Fideicomiso de las Islas del Pacífico, no pueden considerarse inmigrantes.

*Los estudiantes de las Islas Marshall, los Estados Federados de Micronesia y la República de Palau se consideran inmigrantes.

Además, los estudiantes no deben considerarse inmigrantes si:

- Nacieron en una base militar de EE.UU.
- Nacieron fuera de los EE.UU. pero son de militares de Estados Unidos;
- Nacieron como ciudadanos estadounidenses fuera de los EE.UU., y no requieren el aprendizaje de un nuevo lenguaje y unas nuevas habilidades culturales.
- Se encuentran en los EE.UU. de forma temporal para asistir a la escuela, como a través de un programa educativo de intercambio.

Entre los dos términos estudiados (ELL y jóvenes inmigrantes) se aprecian similitudes y diferencias. En numerosas ocasiones pueden coincidir alumnado que sea inmigrante y que a su vez sea estudiante ELL puesto que el país desde el que proceden no tiene la lengua inglesa como la oficial. Pero también se pueden dar otros casos en los que el estudiante inmigrante, por ejemplo, venga de un país de habla inglesa por lo que no tendría que aprender inglés.

A continuación presentamos la tasa de “nuevos inmigrantes” relativa al curso escolar 2011-2012 según los diferentes condados de la ciudad de Nueva York:

Tabla 19. Tasa de “nuevos inmigrantes” relativa al curso escolar 2011-2012 en los condados de Nueva York.

CONDADO	NÚMERO	% POBLACIÓN DE ESTUDIANTES
Brooklyn	22.501	7,4%
Manhattan	9.883	6,3%
Queens	24.370	8,3%
Bronx	15.227	7,0%
Staten Island	1.330	2,1%

Fuente: Immigrant Survey (ATS) (2011-2012)

Como hemos visto, el condado de Manhattan se divide a su vez en seis distritos bien diferenciados. Cada uno de ellos presenta diferentes poblaciones y culturas según su ubicación. En lo que al idioma de los estudiantes ELL se refiere, las cinco lenguas que se hablan en mayor porcentaje en los seis distritos son (NYCDOE, 2013):

Tabla 20. Las cinco lenguas más habladas por todos los estudiantes por Distrito.

DISTRITO	LENGUA Y PORCENTAJE										TOTAL
Distrito 1	Chino	43,3	Español	41,1	Bengalí	3,9	Ruso	1,4	Árabe	1	12813
Distrito 2	Español	46,1	Chino	33,5	Bengalí	2,9	Francés	1,9	Ruso	1,8	62757
Distrito 3	Español	66,2	Chino	5,9	Francés	3,9	Ruso	3,6	Bengalí	2,3	23119
Distrito 4	Español	82,6	Bengalí	5,3	Chino	3,3	Árabe	2,2	Francés	1,3	14450
Distrito 5	Español	77,7	Francés	4,1	Árabe	3	Fulani	2,2	Bengalí	1,9	13563
Distrito 6	Español	96,9	Árabe	0,8	Chino	0,3	Bengalí	0,3	Haitiano	0,2	25562

Fuente: NYCDOE. Office of English Language Learners (2013)

Tabla 21. Las cinco lenguas más habladas por los estudiantes ELL por Distrito.

DISTRITO	LENGUA Y PORCENTAJE										TOTAL
Distrito 1	Chino	54,3	Español	37,3	Bengalí	2,1	Árabe	1,7	Francés	0,8	1547
Distrito 2	Español	44,3	Chino	37,6	Francés	3,1	Árabe	2,6	Bengalí	1,8	7312
Distrito 3	Español	75,1	Francés	5,8	Árabe	3,5	Haitiano	1,8	Chino	1,7	1738
Distrito 4	Español	87,1	Árabe	3,8	Bengalí	2,2	Francés	1,8	Chino	1,7	1730
Distrito 5	Español	73,7	Francés	7	Árabe	6,6	Fulani	3	Wolof	2,1	1501
Distrito 6	Español	97,3	Árabe	1	Haitiano	0,2	Chino	0,2	Francés	0,2	9263

Fuente: NYCDOE. Office of English Language Learners (2013)

Comparando la tabla 20 y la tabla 21, observamos que en cada uno de los seis distritos predominan unas lenguas que, en la mayoría de los casos, coinciden al hablar de los estudiantes ELL y de todos los estudiantes. El idioma español se reconoce como el más hablado con notoria diferencia con respecto a las otras lenguas en todos los distritos de Manhattan a excepción del Distrito 1 donde el chino ocupa el primer lugar. Otro dato significativo es que los porcentajes que aparecen de estudiantes que hablan español son muy elevados (con valores que llegan hasta el 97,3%), seguidos de los de chino (con valores que alcanzan el 54,3%) mientras que los de las otras lenguas aparecen con menor fuerza en cada uno de los seis distritos. Podemos hablar de un claro predominio de la lengua española tanto en el total del alumnado como en el caso de los estudiantes ELL.

Este hecho afecta a la realidad de las escuelas públicas de la ciudad, y es que es muy común encontrar en los centros educativos toda la información en lengua española e incluso el personal de los mismos suele conocerla. En numerosas ocasiones las reuniones tienen lugar en español y en inglés.

4. LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA

En España, los estudios sobre la relación familia de origen inmigrante y escuela no son numerosos (Baráibar, 2005; Bueno & Belda, 2005; Ortiz, 2006), pero ya a inicios de los noventa encontramos alguno (Garreta, 2008, p.140). Garreta (1994) analizaba entonces las actitudes y las expectativas de las familias de origen africano relacionándolas con el origen social, el nivel de estudios, el proyecto familiar, la situación socioeconómica que vivían en ese momento, etc.

En el caso de las familias inmigradas, “existe una percepción generalizada de que “participan menos” que las autóctonas, especialmente en las reuniones de clase y en las estructuras formales de participación: AMPA y Consejo Escolar” (Baráibar López, 2005, p. 96). Esta percepción no debe generalizarse pero sí es muy importante que se contextualice para así poder actuar en aras a conseguir un aumento de la participación en el centro escolar, ya que como veremos más adelante existen diversas causas que la dificultan.

Por otro lado, González Falcón (2007a), realiza un estudio de la participación de las familias inmigrantes en la escuela analizando su implicación desde cuatro posiciones distintas: información, opinión, toma de decisiones y ejecución de tareas. Las principales conclusiones que destacamos de la autora son:

- En cuanto a la participación general de las familias inmigrantes en el centro escolar, se detecta que la implicación de estos padres y madres es menor de los padres y madres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003), explicándose en parte esta situación por los problemas que apuntaremos más adelante.
- El nivel de participación familiar, aunque es muy escaso en general, es más alto en la asistencia a reuniones informativas y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor de su hijo, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades convocadas por el AMPA y en las reuniones del Consejo Escolar (Baraibar, 2005; Bueno & Belda, 2005).
- Por origen étnico-cultural, parece detectarse una menor participación de las familias árabes, sobre todo de las madres, quienes apenas asisten a reuniones, celebraciones o actividades de la AMPA (Santos Rego & Lorenzo, 2003). El informe del Defensor del Pueblo (2003) también apunta estas diferencias, señalando que son las familias latinoamericanas y las de Europa del Este las que más participan, con unos porcentajes de colaboración en algunos casos que superan al de las familias autóctonas.
- En cuanto a diferencias por género, la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) y Santos Rego y Lorenzo (2003), puso en evidencia que aunque las declaraciones de ambos progenitores apuntan a que las responsabilidades deben ser compartidas, en realidad es la mujer la que suele encargarse de las tareas domésticas y educativas, estableciendo como rol preferente de la figura masculina el mantenimiento económico de la familia, lo cual se acentúa en el caso de las familias árabes.
- Es común que los docentes expliquen la escasa implicación de las familias inmigrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos por los problemas lingüísticos, al desconocer el español, y por el escaso interés de

las familias inmigrantes (Bueno & Belda, 2005; Fernández et al., 2002). Sin embargo, una explicación de este tipo resulta del todo imprecisa. En realidad, una multitud de factores interrelacionados son los que intervienen en este proceso, no pudiéndose explicar esta escasa participación a partir de una única variable.

Estos apuntes nos dan una idea de cómo se presenta la realidad de las familias extranjeras o inmigrantes en el contexto español pero, como veremos más adelante, coinciden en gran parte con lo hallado en la ciudad de Nueva York. La importancia de la participación de todas las familias en la vida educativa de sus hijos es una constante en la visión del profesorado y de los profesionales de la educación. Su aumento se convierte en un asunto prioritario a conseguir y en especial en las familias que más dificultades presentan a la hora de intervenir en la toma de decisiones y adquirir un papel activo en la educación de sus hijos o familiares.

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS/INMIGRANTES /BICULTURALES ¿POR QUÉ FAMILIAS Y NO SOLAMENTE PADRES Y MADRES?

Como hemos visto en el capítulo I, en este trabajo se aboga más por una participación de la familia que engloba así la participación de los padres y madres. Aunque los términos padres y madres se repitan numerosas veces en este estudio, queremos reflejar la idea de que los utilizamos como un concepto más amplio que abarca a más personas además del padre y la madre del alumnado.

Los abuelos, por ejemplo, suelen ser en muchos casos los encargados de llevar y recoger a los alumnos del centro educativo. Las madres y los padres suelen estar trabajando en el horario escolar y les resulta muy complicado ser ellos los que los acompañen y en estos casos son los abuelos u otros familiares (titos, primos...) los que se encargan de la importante labor de participar en el centro escolar del alumno.

En el caso de la ciudad de Nueva York, es muy común que los “guardians” (personas que están al cargo de los niños mientras sus padres trabajan) sean los encargados de asistir a las reuniones, formar parte de la AMPA/PTA/PA. En muchas ocasiones estas personas que cuidan a los niños suelen ser extranjeras.

Podemos ver así que el concepto “padres” en este trabajo abarcaría a una persona adulta que guarda una estrecha relación con el alumno y que desempeña las funciones propias de los padres en el colegio de sus hijos como puede ser la participación en la AMPA/PTA/PA del centro.

En este sentido, las familias extranjeras/inmigrantes/biculturales serían aquellas que no han nacido en el país donde el alumno acude a clase o cuyos padres no nacieron en él. En este caso hablaríamos de los países de España y EEUU. En todas ellas se da el fenómeno estudiado anteriormente de la convivencia de las dos culturas: la de origen y la del país de acogida. En muchas ocasiones la barrera idiomática no existe pero siguen existiendo diferencias culturales.

4.2. IMPORTANCIA Y BENEFICIOS DE SU PARTICIPACIÓN

En el capítulo primero se ha dedicado el primer epígrafe del mismo a especificar con más detalle estudios que exponen los motivos que hacen que la participación de las familias en la escuela sea una necesidad para el conjunto del alumnado. En esta ocasión, nos ceñiremos más a la importancia que esta participación tiene en el caso concreto de las familias que llegan al país desde otra cultura. Se tratan de beneficios tanto para estas familias como para las autóctonas.

En un principio, al referirnos a la importancia de la participación de las familias inmigrantes o biculturales, debemos tener en cuenta dos factores clave o roles de participación de los padres o familias (Olivos, 2010):

- a) El efecto directo que los padres y madres biculturales tienen en sus hijos como su primera fuente de socialización. Un significativo número de investigaciones han reconocido que la casa del niño bicultural es un rico contexto social y cultural de aprendizaje y cognición, incluso si difiere del de la cultura dominante (Delgado-Gaitán, 1990; Henderson & Mapp, 1994).
- b) Su rol en la producción de educación en el colegio. Es igualmente importante comprender el rol que los padres y madres biculturales pueden jugar en la mejora de la calidad y eficiencia de la educación en la escuela haciéndose más responsables de sus necesidades y de las de sus hijos.

Vemos que por un lado se establece un contexto de participación en el hogar, en un entorno más íntimo, y por otro se habla de la escuela como un segundo escenario de participación. El contexto social no puede estar al margen de este proceso, y es que se debe hacer un análisis a nivel socioeconómico e histórico sobre el escenario en el que esta participación de familias biculturales está teniendo lugar o lo va a tener. Nuestro trabajo se centrará más en el segundo contexto pero sin dejar de tener en cuenta en ningún momento el primero.

Tal y como subrayan diferentes estudios realizados sobre la temática (Leiva 2005, 2008; Santos, 2008; Santos, Lorenzo, & Priegue, 2011), las familias inmigrantes tienen depositada una gran confianza en la escuela como vehículo de integración, tanto individual como familiar, en la sociedad de acogida. Otro estudio realizado por Leiva (2007) afirmó también que las familias inmigrantes tienen expectativas positivas de la educación que reciben sus hijos en la escuela pública. Estas expectativas elevadas sobre el futuro de sus hijos en busca de una mejora de calidad de vida puede ser debida a una proyección de lo que hubiesen querido para ellos mismos y que sin embargo no disfrutaron.

Pero estas expectativas positivas depositadas en la escuela como canal de integración y de educación (podemos decir que de calidad) se ven influenciadas por las relaciones establecidas con el centro educativo y su comunidad. Hay que tener en cuenta que el proceso de integración escolar de los niños y niñas de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella tal y como nos indican Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009).

En este sentido, ya el Informe del Defensor del Pueblo (2003), apuntaba que la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la integración escolar del alumnado inmigrante. Y es que para formar parte de la comunidad educativa hace falta romper o superar las barreras que existan de separación y participar de forma activa para que realmente se forme parte de ella y de este modo ser uno más.

Destacar, finalmente, la importancia que tiene para el éxito del alumnado extranjero, el conocimiento por parte de sus padres o familiares de las posibilidades educativas que están disponibles. El Tomas Rivera Center of Policy (Tornatzky, Cutler & Lee, 2002) señaló que las familias inmigrantes, con nivel socioeconómico bajo, mostraban una falta de “conocimiento sobre el sistema escolar y la escuela” que imposibilitaría que sus hijos supieran sobre las oportunidades ofertadas una vez acabada la educación secundaria. Este centro también señaló que las deficiencias en el lenguaje creaban barreras para conseguir este conocimiento.

4.3. REALIDADES DE LA DIFICULTAD DE PARTICIPACIÓN

En el trabajo de Hohl (1996), citado en Garreta (2008) centrado en familias de origen inmigrante haitiano y salvadoreño que residen en Québec, el autor indica que los padres no conocen las reglas, lo que se espera de ellos, la definición institucional de sí mismos, etc. Y que estos padres proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que ellos esperan de la escuela, de forma que se encuentran a gran distancia de lo que realmente se les pide o espera. Además el autor incide en que existe poca comunicación con el profesorado, lo que alimenta la idea de que existen déficits entre las familias difícilmente superables.

En el panorama español, en un estudio realizado por Garreta (2008) se pone de manifiesto que en los centros con presencia de inmigrantes se reduce, en todos los casos, la inscripción en la AMPA, la asistencia a las reuniones y la participación en las actividades organizadas. El mismo autor subraya que la poca participación en las AMPA, o su inexistencia, en algunos centros donde hay una elevada concentración de inmigrantes está en relación con las situaciones precarias en las que viven, que no les permiten dedicar tiempo a relacionarse con la escuela de sus hijos, o a su diferente percepción de cómo debe ser la relación de la familia con la misma.

En este mismo estudio (Garreta, 2008, p. 150), el autor destaca que los obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y los padres y alumnos inmigrantes al parecer de los encuestados son “el desconocimiento del sistema educativo (44,3% de los que tienen familias de origen inmigrante), el escaso interés de los padres (33,6%), el idioma (32%), la incompreensión de los padres de lo que les pide

la escuela (25,5%) y el conflicto cultural de la escuela con la familia (23%), profesorado que a menudo no comprende lo que quieren y piden las familias (11,6%), falta de preparación (10,3%) e interés (9,4%) del profesorado, etc.”

Por otro lado, Terrén y Carrasco (2007) ponen de manifiesto que el proyecto migratorio, las ilusiones y los miedos, se ven reflejados en las expectativas educativas que elaboran en destino, especialmente en lo referente a la confianza que depositan en la educación (que en pocas ocasiones se traduce en una abierta participación), y explican el lugar que ocupa la educación de la nueva generación en el proyecto familiar. Como hemos mencionado anteriormente, las expectativas de las familias extranjeras sobre la educación pública son elevadas pero sin embargo los estudios que han sido llevados a cabo sobre la participación de estas familias concluyen en que es muy escasa. Puede que las dificultades que presenten a la hora de integrarse en la institución escolar se reflejen en un índice bajo de participación.

Un trabajo en el contexto canadiense referido a la relación entre el personal de las escuelas y los padres y madres de las llamadas “comunidades culturales” distingue entre cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia (Services aux Communautés Culturelles, 1995), citado en Garreta (2008, pp. 140-141):

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información).
- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las

divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe como enfermero, trabajador social..., programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), papeles en el seno de la familia (por ejemplo, importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina).

- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Las dificultades señaladas muestran que conseguir esta participación no es tarea fácil pero que con el esfuerzo de toda la comunidad educativa es posible. Todas las barreras o dificultades presentadas por el autor pueden tener su solución en el apartado anterior de este trabajo donde se detallan algunas de las medidas a llevar a cabo para el fomento de la participación de las familias de origen inmigrante en la escuela. Por ejemplo, la barrera lingüística podría ser solventada en su mayor parte por un programa formativo sobre la alfabetización en la lengua del país receptor y una barrera institucional se podría solucionar con la adecuación de los espacios escolares a las necesidades de su comunidad.

5. MEDIDAS A LLEVAR A CABO PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES/EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

Una vez vistos los motivos que defienden y justifican la participación de las familias extranjeras en la escuela, pasaremos a ver acciones concretas a llevar a cabo en los centros educativos para facilitarla. Partimos de que la comunidad escolar, y en especial el equipo directivo, deben apostar por el fomento de la participación de las

mismas y hacer que se sientan bien recibidas en su centro educativo. Si bien se pueden encontrar más, hemos hecho una síntesis de las más representativas y a la vez factibles para llevar a cabo en cualquier escuela.

A. Traducción de los documentos del centro

Aunque puede resultar un tanto obvio que leer una información en un idioma que no se conoce demasiado puede repercutir en su comprensión, todavía no es una realidad en muchas escuelas españolas y por tanto en muchas escuelas granadinas, encontrar la documentación del centro traducida a las lenguas más representativas de dicha escuela. En el caso de la ciudad de Nueva York sí hemos podido experimentar cómo la mayoría de los documentos y publicaciones, e incluso carteles que están en los colegios, están traducidos a las lenguas existentes en esas escuelas en concreto, de modo que los padres y familiares tienen fácil acceso a la información.

No existe la menor duda de que el conocimiento de la lengua del país receptor es necesario para lograr la integración y poder desenvolverse en la sociedad. Sin embargo, si los documentos oficiales del centro educativo, donde se especifican el ideario del centro, las particularidades de su contexto, las reglas de convivencia, los objetivos a conseguir en el curso y todo lo relacionado con el funcionamiento y la vida del centro escolar y con la educación del alumnado, no les llegan a los padres y madres o no son comprendidos por los mismos, difícilmente éstos podrán participar de forma activa en el mismo y respetar y cumplir los acuerdos recogidos. Si por diversas razones no se pudiera llevar a cabo la traducción completa de todos los documentos, puede resultar suficiente la traducción de un resumen de los mismos, de modo que estas familias perciban un intento de acercamiento y bienvenida al centro.

Es de vital importancia que todos los padres y madres se mantengan informados de lo que ocurre en la escuela a la que asisten sus hijos y que formen parte de las decisiones que se tomen en ella. Por este motivo encontramos que la traducción de documentos es un elemento clave a tener en cuenta para el incremento de la participación de las familias en general y mediante las AMPA/PTA/PA en concreto. Con esto no se quiere decir que cada familia reciba una circular de una reunión en su

idioma sin más, sino que aparte de recibirla en el idioma del país, vaya acompañada con las indicaciones más importantes en su idioma.

Como podemos imaginar, esta práctica requiere esfuerzo de todas las partes implicadas. No solo se trata de que la familia extranjera aprenda el idioma del país de acogida, ni de que todos los documentos del centro estén traducidos, sino que además las personas implicadas en el proceso educativo (profesorado, equipo directivo, etc.), también realizarán esa labor de acercamiento.

Un folleto en árabe, o en rumano, puede ser interpretado como una invitación a un grupo de población específico pero también como un intento del centro de aproximarse a su entorno en lugar de esperar a que el entorno se aproxime a él (Baráibar, 2005, p. 110).

B. Reflejar la diversidad en las actividades del centro educativo

Si la diversidad está presente en las aulas, debemos asegurarnos de que también lo está en las actividades que se lleven a cabo en el centro educativo. Profesorado y equipo directivo mayormente deben conseguir que todas las familias se impliquen en las actividades y que no sean siempre las mismas. En especial se debe prestar atención a las familias extranjeras y sobre todo a las recién llegadas para que éstas se sientan bien acogidas y parte fundamental de la educación de sus hijos.

Alumnado y familias se sentirán más integrados en el colegio si en éste ven representaciones de su cultura. A este respecto las palabras de Carbonell son muy significativas, ya que enuncia que “ningún alumno puede encontrarle sentido a un centro educativo en el que no hay ninguna resonancia de su contexto familiar, ningún reconocimiento explícito a los valores de su lengua y de su cultura” (2003, p. 37).

Por otro lado, estas actividades también pueden referirse a las llevadas a cabo en el interior de las aulas. La diversidad latente en el centro educativo, también debe plasmarse en los trabajos que los alumnos realizan y en general en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aulas las familias también han de ser bienvenidas.

En su estudio, Baráibar (2005) apuesta por reflejar la diversidad en los claustros, que aunque más difícil, debido a que la incorporación o contratación de personal no depende de los equipos educativos, contribuye a:

- La mejora de los aprendizajes del alumnado de origen inmigrante.
- Reflejar la diversidad cultural en los equipos educativos.
- Enriquecer el discurso y el debate pedagógico del equipo con ideas y prácticas poco habituales.
- Facilitar replantearse el sesgo monocultural y etnocéntrico del currículo.
- Lanzar a las familias un mensaje integrador de reconocimiento de la igualdad en la diferencia.

Como apreciamos, la diversidad en el centro educativo tiene que ser algo palpable y que se refleje en sus actividades y relaciones. De este modo también se conseguirá una coherencia entre lo vivido en la escuela y en el hogar, creando espacios más cálidos y agradables que inviten a la interacción tanto del alumnado como de sus familias.

C. Reforzar y dar más protagonismo a la AMPA/PTA/PA

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, apostamos por la AMPA (PTA/PA) como órgano de máxima importancia en la implicación de las familias en la vida escolar. Esta entidad, con poder de toma de decisiones como miembro del Consejo Escolar, desempeña funciones vitales en el funcionamiento de los centros educativos y es un espacio donde los padres y madres tienen voz y voto.

En el caso de las familias extranjeras se convierte en un buen vehículo de participación y en una oportunidad de ser parte de la comunidad escolar de forma activa. Aunque puede haber dificultades como las que ya se han mencionado anteriormente para lograr que estas familias participen, los beneficios que pueden obtener son tan positivos que se debe impulsar su participación desde todos los ámbitos (formal en clase, informal mediante conversaciones, etc.).

Desde el centro educativo, partiendo del equipo directivo y del profesorado, se debe fomentar la participación de todos los padres y madres en estas asociaciones. En

el caso de las familias no autóctonas, se debe hacer mayor hincapié. En muchos casos puede que la vean como un órgano totalmente ajeno a ellos o puede que incluso la desconozcan como es el caso de numerosas familias. La labor de información y acercamiento a la asociación de estas familias es un buen cauce a seguir para que tomen un papel activo en la escuela y por tanto en la educación de sus hijos.

D. Creación y organización de espacios nuevos y existentes

El centro educativo debe dar respuesta, dentro de sus posibilidades, a las necesidades de la comunidad educativa que alberga. El contexto en el que se halla será un factor clave a la hora de determinar cuáles son las prioridades y preferencias de su población y a la vez proporcionar los espacios necesarios para ello. Aunque un centro educativo tenga un espacio limitado, siempre queda la opción de renovar ese espacio y adaptarlo a las nuevas necesidades.

La disposición y la organización de los espacios en un centro educativo es muy importante ya que envía mensajes a todos los miembros del mismo de cuál es su lugar. Esta distribución puede facilitar o entorpecer la comunicación entre sus miembros y este aspecto ha de ser tenido en cuenta a la hora de valorar las necesidades. En el caso de las familias, resulta muy favorecedor la creación de un espacio donde puedan acudir a cualquier hora del día. En este lugar para los padres, madres y/o familiares sería aconsejable que hubiese un mobiliario adecuado (mesas y sillas de adulto) y que estuviese equipado con equipos informáticos con los que poder trabajar en asuntos escolares.

En el caso de las AMPA (PTA/PA) en casi todos los centros se cuenta con una habitación que sirve de sede para sus miembros y que también sirve para archivar los documentos y materiales que van generando. En ocasiones, si el tamaño lo permite, también sirve de lugar de reunión bien para los socios o bien para el equipo directivo de la asociación.

E. Formación de las familias

La formación de los padres y madres en el centro educativo es otra de las medidas a llevar a cabo para favorecer la integración y la participación de las familias

extranjeras. Dos de las temáticas que actualmente están a la orden del día y que para estas familias serían muy positivas serían las relacionadas con el aprendizaje del idioma del país receptor y las relacionadas con las nuevas tecnologías.

En el caso de la primera acción formativa se trataría de alfabetizar y mejorar el uso de la lengua del país receptor en un marco que es formal pero más flexible al desarrollarse en un clima más distendido. Como hemos mencionado anteriormente, el conocimiento de la lengua es uno de los más importantes factores que ayudan a la plena integración de la persona foránea. El centro educativo debe facilitar, dentro de sus posibilidades, que esto ocurra y con un programa de alfabetización para los padres y madres es posible conseguirlo.

En el caso de la formación en las nuevas tecnologías, también hablaríamos de un factor de integración en la sociedad pero quizás no tan visible como el del idioma. Cada vez más los alumnos utilizan sus ordenadores para realizar sus trabajos escolares, en tareas de búsqueda de información, lectura, redacción, etc. Es aconsejable que los padres tengan unas nociones mínimas tecnológicas para poder ayudarles si lo necesitan. También repercute en la vida del adulto por ejemplo a la hora de búsqueda de empleo.

La formación de las familias, tanto extranjeras como autóctonas, como medida de acercamiento e integración en la comunidad escolar es una forma de aprovechar los espacios y recursos del centro. Estas acciones revierten positivamente en el conjunto del centro y de la comunidad escolar. Además de los dos temas mencionados, otros como la educación de los hijos, escritura creativa, metodologías empleadas en el colegio, etc., serían adecuados.

F. Flexibilización de los horarios

Muchas de las razones que las familias, tanto extranjeras como autóctonas, dan a la hora de justificar su ausencia en las reuniones y actividades o su no implicación en las AMPA (PTA/PA) son los horarios en que éstas se realizan o funcionan. A menudo el trabajo de los profesores, centrado en la consecución de los objetivos que dicta el currículum, y los trabajos de los padres y madres, que abarcan numerosas horas del

día, dejan pasar de largo la importancia de la creación de una relación sólida entre ambas partes para el beneficio del alumnado.

Por este motivo esta incompatibilidad de horarios debe ser subsanada con medidas y acuerdos que posibiliten conseguir la participación de las familias no autóctonas (y de autóctonas también) en la AMPA/PTA/PA. La posibilidad de llevar a cabo las reuniones en horario de mañana y en horario de tarde facilitaría enormemente que más familias participasen en las mismas.

También existe la posibilidad, como en el caso de la ciudad de Nueva York, de realizar actividades puntuales algún sábado para así asegurar que la mayoría de las familias pueden asistir. No se trata de sobrecargar a los maestros con trabajo extra, después de toda la labor que realizan, sino que alguna semana el tiempo que dedican fuera de sus clases lo puedan invertir este día. Actividades como el mercadillo solidario, día en el campo o día de los deportes, son algunas de las actividades que se realizan en Nueva York durante el sábado.

G. Demostrar un apoyo activo y visible desde el equipo directivo y el profesorado

Para que las familias quieran o deseen participar en la vida escolar, tienen que sentirse que son bien recibidas. Muchas de las familias extranjeras no conocen o no han practicado nunca esta filosofía de participación en la escuela y necesitan que alguien les tienda la mano. La información y el trato que reciban influirán decisivamente en la percepción por parte de las mismas del centro.

El equipo directivo debe tener una actitud de apertura hacia estas familias pero no solo debe quedar en un pensamiento sino que deben exteriorizarlo mediante acciones. Algunos encuentros del equipo directivo con todos los padres y madres del centro son más que recomendables. El trato cercano y la visión de estos puestos de liderazgo como unas personas cercanas, hará que mejoren las relaciones escuela-hogar.

El profesorado también debe mantener reuniones con los padres y madres y animarlos a que participen activamente en la vida escolar. Sería conveniente que los animara a formar parte de la asociación de madres y padres y a que se relacionasen

con otros padres del colegio para así crear lazos de unión que conllevarán un papel más activo y una mayor integración. Cuando las familias se sientan valoradas en el centro y lo sientan como algo suyo, se implicarán para su buen funcionamiento.

H. Proveer soportes y apoyos de información a las familias

Como hemos mencionado anteriormente, la información para las familias es fundamental si se quiere que éstas adquieran un rol activo en la vida escolar. No solo se trata de dar una explicación puntual sobre el tema, sino que se debería poner a su disposición material que esté disponible de forma permanente en el centro a lo largo del curso escolar y que pueda ser consultado por todas las familias que lo deseen.

Por un lado, se debe poner a la disposición de los padres y madres recursos materiales sobre la participación de las familias en la escuela. Publicaciones al respecto, la legislación educativa vigente, la copia de los documentos oficiales del centro y equipos informáticos para consultar la web del colegio o información relevante sobre la temática, pueden ser algunos a tener en cuenta.

Por otro lado, son necesarios también los recursos personales (equipo directivo, profesores y personal de administración y servicios) que estén disponibles para atender las dudas de aquellas familias que no conocen el sistema educativo del país receptor. En el apartado anterior hemos visto su importancia y la necesidad de un clima de confianza para que sea posible.

I. Hacer de las familias más difíciles de alcanzar una prioridad

Centrar la atención y aunar los esfuerzos para que las familias que tienen más dificultades para participar o que son más difíciles de alcanzar formen parte activa de la comunidad escolar. En ocasiones estas familias ponen barreras a la hora de integrarse en la vida del centro educativo, pero en otras ocasiones es el centro el que las levanta. Se debe vigilar desde la escuela que el canal de comunicación familia-escuela sea fluido.

Además, se deberán tener muy presentes el contexto de estas familias difíciles de alcanzar y las razones que den para no participar, pues será información clave a

tener en cuenta para las actuaciones a llevar a cabo para conseguir su participación y, por tanto, el aumento de su integración.

Finalmente, conjuntamente con todas las medidas concretas que se han detallado anteriormente (traducción de los documentos del centro, reflejar la diversidad en las actividades del centro educativo, reforzar y dar más protagonismo a la AMPA/PTA/PA, Creación y organización de espacios nuevos y existentes, formación de las familias, flexibilización de horarios, demostrar un apoyo activo y visible desde el equipo directivo y el profesorado, proveer soportes y apoyos de información a las familias y hacer de las familias más difíciles de alcanzar una prioridad), en los colegios públicos visitados de la ciudad de Nueva York poseen otra medida que, a nuestro entender es de las más efectivas. Se trata de la figura del Coordinador de Padres (ver Capítulo I).

J. La figura del Coordinador de Padres

La existencia de una persona cuyo trabajo sea involucrar a las familias en la escuela y que sea el nexo de unión entre los padres y madres y el colegio, es una de las medidas más eficaces y efectivas. El trato directo y personal con las familias extranjeras hace que éstas vean el centro educativo como un lugar cercano y que les invita a participar. Las funciones de este representante, que fueron detalladas en el capítulo anterior, hacen de él el cauce más inmediato y de más confianza para las familias.

6. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CANALES DE COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA.

Nadie representa a una cultura en estado puro, sin embargo el peso de los estereotipos y prejuicios es tan fuerte que permite “saber” casi todo de una persona antes de que la conozcamos (Baráibar López, 2005, p. 31).

Las ilustrativas palabras de Baráibar nos indican la necesidad de una educación que nos permita ir más allá de los estereotipos, que no nos deje guiarnos por ideas preconcebidas y sin base lógica. Cada persona es diferente y como persona merece ser

tratada como tal como parte de los Derechos Humanos. La educación inclusiva se basa en estos pilares de igualdad para todos.

Dicha escuela debe luchar por una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Para ello, es necesario el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como algo beneficioso, como una fuente de enriquecimiento para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto la participación de las familias tiene un papel fundamental y en especial de las familias de origen inmigrante.

La educación inclusiva se relaciona con los significados de “todos los alumnos o todos los miembros de la comunidad educativa son bienvenidos” o “escuela para todos”. Internacionalmente, el concepto de educación inclusiva se ve como una reforma que da la bienvenida a la diversidad de todos los estudiantes (UNESCO, 2001). Según Vitello y Mithaug (1998) el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que es una consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad en raza, clase social, etnicidad, religión, género y capacidad.

En el año 1992 en un seminario sobre educación inclusiva en India se sintetizó el significado de este concepto dando lugar a la siguiente definición:

Tabla 22. Definición de educación inclusiva.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
<ul style="list-style-type: none">• Reconoce que todos los niños pueden aprender.• Reconoce y respeta las diferencias en los niños: edad, sexo, origen étnico, idioma, discapacidad, estado de salud, etc.• Permite estructuras de educación, sistemas y metodologías para cumplir con las necesidades de todos los niños.• Es parte de una estrategia más amplia para promover una sociedad inclusiva.• Es un proceso dinámico en constante evolución.• No tiene que ser restringido por tamaño de las clases o la escasez de material y recursos.

Fuente. International Disability and Development Consortium (IDDC). Seminario sobre la educación inclusiva, Agra, India, 1998

A esta definición Dyson (2006) aporta que la inclusión no puede estar “divorciada” del contexto en la que se está desarrollando. Podemos, por tanto, decir que la educación inclusiva debe estar en constante contacto con el contexto en el que se desenvuelve, es decir, tiene en cuenta las realidades del centro educativo en general y las características especiales de cada miembro de la comunidad escolar en particular.

“La dinámica de cambio social y cultural hace que la escuela no sea socioculturalmente uniforme y demanda de una respuesta adecuada a la nueva diversidad” (Sola Martínez, 2007, p. 89). Esta realidad heterogénea, protagonista de nuestra sociedad actual, reclama una respuesta desde las instituciones educativas que atienda a las especificidades de la comunidad escolar y que respete la igualdad de oportunidades de todos sus miembros.

La escuela que atiende hoy a la diversidad de su población se llama “escuela inclusiva” y, dentro de ella, podríamos hablar de “escuela intercultural”, como un modelo emergente de escolarización (Lorenzo Delgado, 2011, p. 135). La educación intercultural vendría a referirse a la vivencia de la diversidad cultural como proceso enriquecedor y como reconocimiento de que todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia.

La educación inclusiva fomenta la igualdad de todos los estudiantes y, por ende de todas sus familias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular y en la vida en general. Tiene sus pilares en los Derechos Humanos y sus prácticas impregnan todo el proceso educativo. Podemos decir que la educación inclusiva no es una materia sino que es una manera de educar y de entender la educación.

Los valores transmitidos por la educación inclusiva impregnan todo el centro educativo de manera que las familias y toda la comunidad educativa conviven en un contexto donde todas las personas son tratadas con respeto y de igual manera, sin importar su lugar de nacimiento, el color de su piel, sus necesidades educativas especiales, etc.

Por otro lado, dentro de la educación intercultural, el concepto de interculturalidad se entiende como aquel modelo de sociedad que promueve tres grandes principios (Carbonell, 1999):

- La igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él.
- El respeto a la diversidad.
- La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos.

Llegados a este punto conviene hacer sucintamente una distinción entre los términos multiculturalismo e interculturalismo. Aunque actualmente se hable más en el panorama español de educación intercultural que de educación multicultural, el modelo dominante con respecto a la diversidad cultural es mayormente el de educación multicultural por la influencia de la literatura científica anglosajona.

Según Essomba (2006) ambos modelos, el intercultural y el multicultural, difieren en aspectos esenciales, ya que responden a modelos de sociedad distintos. A continuación se recogen los principales rasgos de forma sintética (Essomba, 2006, p. 58):

Tabla 23. Principales diferencias entre los modelo multicultural e intercultural en la educación.

EDUCACIÓN	MULTICULTURAL	INTERCULTURAL
Enfoque de la diversidad cultural	Desde la diferencia	Desde la desigualdad
Valoración subjetiva de tal enfoque de la diversidad cultural	La diferencia como algo positivo	La desigualdad como algo negativo
Objetivo de la acción socioeducativa	Valorar la diferencia	Eliminar la desigualdad
Principios de la acción socioeducativa	Integración y normalización	Educación compensatoria e igualdad de oportunidades
Enfoque del sujeto	Étnico	Social

Temporalidad de las características	Permanente	Temporal
Sujeto prioritario de la acción socioeducativa	Individuo	Comunidad

Fuente: Essomba, M. A. (2006, p. 58)

Debemos tener en cuenta que la perspectiva de la interculturalidad implica una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias (López, 2000). De esta manera las diferencias dejan de ser algo que separa para ser un elemento de diálogo y apertura.

En este proceso el currículum tiene una importante labor como medio transmisor. El currículum que impregna cada centro educativo y que debe ser entendido como una “actividad mediante la cual la escuela socializa a las nuevas generaciones, sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y transmite la cultura y el conocimiento” (Lorenzo Delgado, 2011, p. 144). Este currículum no solo influye en el profesorado y el alumnado sino que actúa sobre el conjunto de la comunidad escolar. La educación intercultural puede ser transmitida a través de él además de estar presente en otras acciones del centro y de la comunidad.

Cabonell (2000), por otro lado, en su decálogo para construir una escuela intercultural señala la importancia de evitar los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos y es que como el autor refiere, el profesorado no puede dejar que sus acciones se contaminen de rumores y de generalizaciones, ni tampoco actuar a partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de grupos como es el caso de las familias no autóctonas.

La escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo, bien de los estudiantes como de sus familias, se conviertan en desigualdades educativas y por ende en desigualdades sociales. A este respecto son ilustrativas las palabras de Salinas (2003, p. 21):

La escuela, la escuela intercultural, tiene que educar para vivir juntos. La escuela no debe preparar para la vida, tiene que ser vida. Una parte importante de la vida de aquellos niños y niñas, maestras y maestros que estamos tantas horas allí.

Una de las líneas primordiales de la propuesta inclusiva es que la institución escolar debe eliminar las barreras que impidan el aprendizaje y la participación del alumnado y sus familiares. De esta manera uno de los objetivos de la escuela será impulsar la participación e implicación de las familias en el centro educativo.

En el mismo sentido encontramos las palabras de Lorenzo Delgado (2011, p. 135) que indican que “la esencia de una escuela intercultural no es otra que el desarrollo de una auténtica ciudadanía, con todos los valores que comporta, en cada alumno sea de la cultura mayoritaria o de alguna minoritaria”. Estos valores que se transmiten hunden sus raíces en la sociedad democrática en la que vivimos.

Para conseguir los retos mencionados es necesaria la implicación y colaboración de las familias inmigrantes y autóctonas en el proceso educativo. En este sentido, Cardona (2003) sostiene que no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están divorciadas, y Cummins (en Jordán, 1995, p. 87) mantiene que “la participación de la comunidad en la vida escolar, fundamentalmente a través de las familias, es elemental para la construcción de un currículo intercultural”.

Vemos cómo la participación de la familia en la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo y funcionamiento de la educación intercultural. De hecho, el logro de esta participación se convierte en otro de los retos específicos que señala la educación intercultural, al entender, entre otras cosas, que “a través de la participación activa de las familias inmigrantes en los centros educativos se lucha en pro de la igualdad de oportunidades” (González Falcón, 2007b, p. 157).

Igualmente las prácticas y acciones interculturales llevadas a cabo tienen como destinatarias también a las familias. Brotóns (en Jordán, 1995) afirma que esta educación debe dirigirse a todos los integrantes de la sociedad y comunidad educativa. Si la educación intercultural quiere servir de instrumento de integración social y de

diálogo intercultural, debe ir dirigida al conjunto de la comunidad escolar, donde las familias tienen un papel primordial (Abad, 1993).

En el trabajo de Fernández de la Torre (2005), el enfoque intercultural en la educación tiene, en los centros europeos, las siguientes exigencias organizativas (en Lorenzo Delgado, 2011):

1. Exigencias con relación al acceso al sistema escolar. Un análisis de las prácticas en Europa revela las siguientes:
 - a. Información escrita, especialmente a los padres y madres, sobre el sistema escolar del país.
 - b. Reuniones específicas con las familias inmigrantes.
 - c. Servicio escolar de intérpretes.
 - d. Personal de apoyo y mediadores.
2. Exigencias para la integración en el ámbito escolar:
 - a. Sistema de acogida del alumnado (modelo separado transitorio o estable, modelo integrado o apoyo extraescolar).
 - b. La atención lingüística, ofertada prácticamente por todos los países.
 - c. Apoyo adicional al proceso de aprendizaje.
 - d. Reducción del número de alumnos por clase.
 - e. Apoyo a la lengua y cultura de origen.
3. Exigencias de formación del profesorado.

Como vemos, el papel de la familia en este acercamiento-introducción al contexto escolar del país de destino es fundamental y es precisamente donde se debe hacer más hincapié para poder favorecer una mayor integración del alumno y la familia inmigrantes en el centro educativo al que acuden.

Entendemos que esta vía de comunicación intercultural debe ser reflejada en los documentos institucionales del centro debido a su importancia y a los componentes organizativos que se requieren para una buena realización. Debe ser tomada como un elemento imprescindible en el funcionamiento del centro y que debe ser regulado con normas y actuaciones que favorezcan la integración de todos los miembros de la comunidad educativa con independencia de su cultura.

Essomba, por otra parte, propone en una de sus obras (2008), diez ideas clave a tener en cuenta para la gestión de la diversidad cultural en la escuela. Éstas son:

- La geografía de los territorios de acogida de ciudadanos inmigrados condiciona la gestión de la diversidad cultural.
- La gestión de la diversidad cultural en una sociedad democrática exige la igualdad de derechos para todos.
- La gestión de la diversidad cultural debe responder a modelos coherentes con la realidad social.
- El proyecto lingüístico de un centro multicultural no es intercultural de por sí.
- La gestión del currículo intercultural supone desarrollar un proceso desde el etnocentrismo hacia la diversidad cultural.
- Facilitar la construcción de la identidad en contextos multiculturales requiere una gestión de la diversidad cultural abierta y flexible.
- Una gestión intercultural de la diversidad implica ubicar la práctica religiosa en el ámbito de lo privado.
- La gestión del conflicto entre escuela y familia inmigrada debe basarse en una actitud cooperativa dentro de un marco intercultural.
- La gestión de la diversidad cultural debe comprender la dimensión comunitaria de la escuela.
- Gestionar la diversidad bajo el principio de interculturalidad significa combatir el racismo en todas sus facetas.

Como observamos, el escenario de la interculturalidad es complejo y por lo tanto su gestión también. En la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la globalización y la paulatina flexibilidad de las barreras geográficas, se debe atender a todas las culturas presentes. En el ámbito organizativo, por tanto, se deberán impulsar una serie de prácticas que vayan encaminadas a aprovechar el potencial de la diversidad en beneficio del conjunto de la comunidad educativa y de la institución.

CAPÍTULO III

El liderazgo de
las asociaciones
de madres y padres.

.....

El contexto multicultural
como escenario de acción.

CAPÍTULO III: EL LIDERAZGO EN LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES. EL CONTEXTO MULTICULTURAL COMO ESCENARIO DE ACCIÓN.

INTRODUCCIÓN

Ciertamente si preguntamos hoy en día qué es el liderazgo, seguro que nos encontraremos con multitud de teorías y definiciones, pero es normal que existan confusiones debido a la variedad de campos sobre los que se aplica el término y las diferentes definiciones. He aquí la necesidad de investigar y de definir los límites y ámbitos del liderazgo y más concretamente dentro de las AMPA/PTA/PA, aunque sabemos que no es tarea fácil, pues como parte de la organización debe extender sus radios de acción y amoldarse a los requerimientos y problemas que vayan surgiendo.

Actualmente el ejercicio del liderazgo mantiene una estrecha relación con las organizaciones de éxito. Según Álvarez (2010) puede afirmarse que todos los modelos de gestión de calidad – Modelo Deming (Japón), Modelo Baldrige (EEUU), Modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), Modelo PCI (Proyecto Calidad Integrado, España) etc.- consideran el ejercicio de un cierto tipo de liderazgo como un factor básico de calidad.

En las organizaciones educativas el liderazgo se establece como uno de los ejes principales para el éxito de los centros educativos y la calidad en la educación. Un reciente informe de la OCDE (2013), del que hablaremos más adelante, lo postula como tal y señala la importancia del mismo y sus grandes beneficios para el aprendizaje del alumnado.

El presente capítulo comenzará con una conceptualización del constructo liderazgo en las organizaciones educativas, para lo cual primeramente haremos una distinción entre los términos líder y liderazgo. Seguidamente veremos las características del ejercicio del liderazgo en el ámbito del centro educativo y hablaremos sobre el liderazgo sostenible, el liderazgo para el aprendizaje en el siglo XXI y la importancia de la implicación familiar en su desarrollo.

El segundo epígrafe nos acercará al liderazgo de la participación de las familias en la escuela mediante asociaciones de madres y padres, centrandó nuestra atención

primeramente sobre el liderazgo en las AMPA/PTA/PA propiamente dicho. En este apartado, tras una aproximación conceptual realizaremos un recorrido sobre diferentes modalidades o tipos de liderazgo que impregnan de cualidades al liderazgo de estas asociaciones como son el liderazgo transformativo, el liderazgo distribuido, compartido o colectivo, el liderazgo ético basado en valores y el liderazgo intercultural. En este apartado destacaremos el valor que tiene la creación de una visión compartida en las AMPA/PTA/PA como grupo cohesionado y también la importancia de las buenas relaciones entre el equipo directivo del centro y mencionadas asociaciones.

El tercer epígrafe está destinado al proceso de elección de los líderes de las asociaciones de madres y padres en los contextos neoyorquino y granadino, dando unas pinceladas sobre la relevancia que este proceso tiene y la influencia del marco multicultural en el mismo, para después adentrarnos en las características específicas de los dos contextos en los que se realiza el estudio. Se referirán a continuación las características más destacadas que son deseables en los líderes de estas organizaciones con la intención de que sean tenidas en cuenta en el momento de las elecciones en los diferentes centros educativos.

El cuarto apartado versa sobre una experiencia real llevada a cabo por la organización sin fines de lucro *Learning Leaders* en la ciudad de Nueva York, como ejemplo de liderazgo de las familias en la educación de sus hijos. Estudiaremos su trayectoria y funcionamiento, así como también veremos los principales programas educativos que llevan a cabo actualmente y el impacto de los mismos y su labor en la comunidad educativa.

Por último, el capítulo finaliza con una apuesta por la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la participación de las familias en la escuela en general y en las AMPA/PTA/PA y en el ejercicio de su liderazgo en particular. La utilización de estos recursos, que responden a las nuevas necesidades sociales y de las familias, abre nuevos cauces de comunicación entre familias y centro educativo y también en las organizaciones foco de nuestra investigación.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

1.1. DEFINICIONES DE LOS TÉRMINOS LÍDER Y LIDERAZGO

Los términos líder y liderazgo han ido sufriendo modificaciones en sus significados a lo largo de las últimas décadas. Sin que la exhaustiva revisión de estos conceptos desde sus comienzos sea nuestro objetivo en este apartado, mencionaremos que en general se fue avanzando de unos modelos que suponían que lo que era importante en los líderes era su personalidad o comportamiento a otros que centraban su atención en la ocupación de un rol dentro de la organización (Smith & Peterson, 1990).

Es decir, el concepto de liderazgo ha evolucionado en el sentido de ir ampliando las variables que se consideran relevantes: “desde las primeras investigaciones sobre los rasgos innatos y características de personalidad que deberían compartir los líderes, hasta factores externos, relación con los subordinados y, en los últimos años, factores que incluyen una dimensión ética del liderazgo” (Cardona & García-Lombardía, 2005, p. 48).

Estos autores defienden que el punto de partida es el reconocimiento de que el líder no llega a serlo porque haya nacido con una personalidad concreta o unos rasgos determinados, al menos no únicamente por ello: un directivo (o un líder) desarrolla el liderazgo a base de formación, aprendizaje y esfuerzo personal. De este modo, entendemos que los líderes desde una perspectiva dinámica, de cambio y adecuada a la sociedad actual, versus una perspectiva estática.

Bennis y Nanus (1985), en su extensa revisión de la literatura, identificaron más de 350 definiciones del término liderazgo. De modo similar, Bass (1990) concluyó diciendo que había casi tantas definiciones del término liderazgo como personas que se habían atrevido a definirlo. Irónicamente, en la literatura no había casi argumentos sobre la falta de acuerdo sobre la definición de liderazgo (Rost, 1991).

A pesar de la falta de consenso respecto a lo que se quiere decir por liderazgo, hay un acuerdo general de que la mayoría de las definiciones asume que el liderazgo

“es un proceso donde la influencia se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos) para estructurar y facilitar actividades y relaciones dentro de las organizaciones” (Yulk, 1998, p. 3). Donde las definiciones difieren, y se discute es en (Wallace, Foster, & Da Costa, 2007):

- Quién ejerce influencia, cómo es ejercida esta influencia, el propósito del ejercicio de influencia y sus resultados (Leithwood & Duke, 1999).
- Si el liderazgo debe ser visto como un rol especializado o como un proceso de influencia compartido (Yulk, 1998)

Uno de los debates que surgen en torno a esta diversidad de definiciones es la diferenciación entre “líder” y “liderazgo”, ya que a menudo encontramos estos dos términos confundidos y en ocasiones con sus significados mezclados. El primero se refiere a una persona que dirige e influye en un grupo hacia su meta, y el segundo hace referencia a un proceso de influencia dirigido hacia el logro de las metas del grupo (Wilson, 1999). En las organizaciones en las que centramos nuestro estudio, es decir las AMPA/PTA/PA, se persigue que se produzca el ejercicio de liderazgo y no de líder aunque en ocasiones se confundan ambos términos (los miembros de las AMPA/PTA/PA) tienden a identificar al líder con el presidente pero éste suele realizar las tareas de liderazgo con el grupo de padres y madres o, al menos con la Junta Directiva).

Autores como Bennis (1989) citado en Novak (2002, p. 40) señalaron que los líderes poseían cuatro características fundamentales:

- Visión positiva de los demás: preocuparse por el bienestar de los demás, alegrándose de sus éxitos y aportando recursos personales y materiales para que tengan éxito.
- Equilibrio entre ambición, valores y competencia: orquestar estos tres rasgos con el fin de evitar convertirse en un demagogo, ideólogo o tecnócrata.
- Efecto Wallenda: no pensar en el fracaso sino pensar en lo que es necesario mejorar.
- Efecto Emerson: la búsqueda de una chispa en la tarea de cada día.

Además, hallamos que Gardner (1995), en su estudio de las cualidades de los líderes, encontró a líderes que rutinariamente demostraron seguridad al hablar con la autoridad. Estos líderes no son irrespetuosos con la autoridad pero son capaces de tratar con aquellos que tienen poder de manera reflexiva. En el caso que nos ocupa, se podría establecer el paralelismo de la relación de los líderes de las AMPA/PTA/PA con el equipo directivo del centro educativo.

Estos trabajos centrados en la persona del líder, dan lugar a líderes que según Novak (2002) poseen las siguientes creencias y sentimientos hacia ellos mismos, hacia las situaciones y hacia los propósitos:

- Su persona: sentido de eficacia, sentimiento de que uno puede hacer la diferencia.
- La situación: sentido de esperanza, una apertura energética hacia las posibilidades positivas.
- El propósito: sentido de los fines de la educación, un sentimiento de los significados del saber, comprender más y mejor de las experiencias de cada uno.

En otro estudio (Varela & Velázquez Sánchez, 2005) se indica que las habilidades de un líder se aglutinan en cuatro principales: la capacidad para ser proactivo, la capacidad para crear el futuro, la capacidad para motivar y la capacidad de desarrollar relaciones humanas. Estas múltiples habilidades que el líder necesita serán las que le permitan adaptarse a cada situación. Surge de aquí otro concepto, el liderazgo situacional, que fue desarrollado por Hersey y Blanchard y que describe la necesidad de que los líderes se adapten, y adapten su estilo de liderazgo, a la situación que se encuentren. Levicki (2000, p. 55) argumenta que “ningún líder será competente en todos los tipos de situaciones”.

Martín Bris (2010), por otra parte, señala que en la Conferencia de Davos en el año 2002, se propusieron unas líneas comunes y consensuadas de lo que podría ser el líder en el año 2010 y que sería oportuno analizar si se está consiguiendo este perfil

deseable en la actualidad. Sus características serían: comunicador, visionario, fiable, capaz de elegir el equipo adecuado, modelo a seguir, amante del arte, experto en tecnologías, versátil, creativo, multicultural y preocupado por los problemas fuera de su ámbito cercano.

Por otro lado, resulta interesante sintetizar el conjunto de caracteres consensuados de lo que entendemos por liderazgo recogidos por Bolman y Deal (1994) a partir de la reunión de miembros del Centro Nacional para el Liderazgo Educativo en EEUU:

- Liderazgo y posición formal ocupada en la organización no son sinónimos.
- Liderazgo y gestión son diferentes.
- El liderazgo es inevitablemente político.
- El liderazgo es inherentemente simbólico.
- El liderazgo tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas.

También otra discusión muy dilatada ha sido la referida a las diferencias existentes entre líder y gestor. Al respecto, Lorenzo Delgado (2010) cita a los autores Bonet y Zamora (1996) que recogen en la siguiente tabla las más significativas:

Tabla 24. Diferencias existentes entre el líder y el gestor I.

EL GESTOR	EL LÍDER
Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final.	No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.
Procura limitar opciones.	Tiene un compromiso personal con los objetivos.
Evita soluciones que puedan ser conflictivas.	Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.
Es un hábil controlador administrativo y financiero.	No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar.
Quita importancia a las situaciones	Suscita reacciones fuertes en los demás. No

arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales.	pasa desapercibido ni resulta neutro. afectivamente.
Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Fuente: Bonet y Zamora (1996)

A las que el mismo autor añade (Lorenzo Delgado, 2010, p. 42):

Tabla 25. Diferencias existentes entre el líder y el gestor II.

EL GESTOR	EL LÍDER
Aplica correctamente los procedimientos estándar a su trabajo por un proceso de rentabilidad esperada.	Es capaz de sensibilizar a su equipo de trabajo a seguir un sendero de optimización.
Se le percibe como una fuente de obediencia, "sentimiento de miedo".	Percepción de respeto, "sentimiento de respeto".
Tiende a una acción establecida por normas.	Evalúa y busca nuevas estrategias.
Tiende a manipular los procesos.	Transforma el proceso.
Ejecuta lo establecido o lo normado.	Imagina y desarrolla su creatividad.
Limitado al tiempo y el espacio disponibles.	Visionario, futurista.
Su actividad es más predecible.	Es soñador.
Es un conductor de procesos.	Generador de procesos e ideas.
Busca la eficiencia.	Busca la eficacia.
Tiene una visión a corto plazo.	Tiene una visión más futurista.
Otorga responsabilidades de acuerdo con el organigrama oficial.	Otorga responsabilidades a los más eficientes.
Mantiene el statu quo.	Crea escenarios para cumplir sus objetivos.
Crea fácilmente ambientes de competencia.	Es cohesionador y crea ambientes colaborativos.
Es previsor.	Es audaz.

Fuente: Lorenzo Delgado (2010, p. 42)

En estas comparativas vemos cómo la figura del líder adquiere una dimensión que va más allá de la del gestor. Es una figura más compleja que se basa en el

entramado de relaciones que tienen lugar en su organización. En esta dinámica entraría en juego el liderazgo, y es que en las organizaciones la influencia del líder se basa en la aceptación y compromiso de sus seguidores y en compartir unas metas comunes por las que se esfuerzan e implican en mencionada organización.

Otros autores como Spillane (2010) ven la gestión y el liderazgo como dos conceptos que no son opuestos sino que trabajan en tándem en las organizaciones y que dependen el uno del otro. Aunque hayamos señalado anteriormente algunas diferencias entre ambos, no podemos decir que sean términos contrapuestos, aunque sí se distinguen entre sí (Burns, 1978; Cuban, 1988).

Es también la responsabilidad del líder “apoyar, facilitar y colectivamente examinar esfuerzos iniciados por otros, dentro y fuera de la misma organización, lo cual demanda dejar el ego de lado para esforzarse en el bien común por encima del beneficio personal” (Arias & Cantón, 2006, p. 75). Este sentimiento de grupo es el que determinará la figura del líder y canalizará una responsabilidad compartida en la organización. En las AMPA/PTA/PA es el modelo que más facilitará la consecución de las metas.

En este mismo sentido, Lorenzo Delgado (2004, pp. 195-196) afirma que actualmente el líder no se entiende como una atribución individual o ambiental, siendo esto, más propio de un director o gerente, sino que, el liderazgo se conceptualiza como una “función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización [...] paragenerar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. Con esta definición podemos observar cómo se llena de significado este término dotándolo de identidad propia. Teniendo en cuenta su significado, el autor añade como características que:

- Es una función: es una actividad llevada a cabo por el colectivo designado para ello. Por este motivo se utiliza más el término liderazgo que el término líder.
- Es estratégica para toda la organización: posee unas técnicas y conjunto de actividades para conseguir los objetivos de la organización y ayuda a elaborar una visión de la organización.

- Es compartida: no está representada por una única persona sobre la que recaen todas las decisiones, sino que se ejerce de manera colegiada y cooperativa.
- Se inserta en la cultura: no se trata de algo ajeno al contexto de la organización en el que se desarrolla, sino que forma parte de él.
- Reside en el grupo: en el ejercicio de la misma influirán tanto las características grupales como las personales de cada miembro.

El trabajo en equipo cobra aquí especial relevancia y es que se persiguen objetivos comunes por el grupo, se comparten visiones y experiencias vividas para lograr el “sueño compartido” que menciona el autor. El contexto marcará significativamente el funcionamiento y la toma de decisiones de la organización así como las particularidades de cada miembro dentro del grupo.

De Diego Vallejo (2008, p. 112), destaca al respecto que el trabajar en equipo “mejora la calidad del trabajo y el servicio, crea un clima favorable al desarrollo de la creatividad y las iniciativas, aumenta la motivación y satisfacción de sus miembros, hace que suban la productividad y los resultados, facilita el aprendizaje y el intercambio de información, desarrolla habilidades y produce una mejora en los métodos de trabajo”. Por lo tanto, el trabajo en equipo revierte en la mejora del clima que a su vez provoca mejores resultados en el funcionamiento de la organización, en este caso la asociación de madres y padres.

Por otro lado, Molinar Varela y Velázquez Sánchez (2005) definen el liderazgo como “el arte de gestionar voluntades”. El liderazgo es un arte porque para ser un líder se necesita tener un espíritu provocativo; se necesita una capacidad innovadora que dé ese toque “mágico” que destierre el conformismo y la pasividad; hay que ver más allá o antes que los demás, o de forma distinta. En definitiva, el líder debe poseer esa “fuerza misteriosa para percibir la realidad de forma desacostumbrada” (Mateo & Valdano, 2000, p. 43). El liderazgo es la capacidad o habilidad para inspirar a otros a lograr un sueño o proyecto compartido.

En la misma línea, encontramos la propuesta de Ares Parra (2007) quien afirma que el ejercicio del liderazgo se relaciona, fundamentalmente, con la capacidad de influir sobre el trabajo ajeno, facilitando el camino para que otros alcancen metas profesionales de manera satisfactoria. El trabajo del líder será motivar y facilitar el desarrollo de las capacidades del grupo en el que se inserta de manera que puedan ir superando las metas propuestas por su cuenta.

De este modo podemos comprobar la importancia que tiene el apoyo del líder por sus compañeros, es decir, la importancia que tiene el apoyo al padre o madre representante tanto por sus compañeros de la AMPA/PTA/PA como por el resto de la comunidad educativa. Esta función compartida deberá luchar por unas metas que promuevan la calidad de la educación de los niños y revierta en su éxito académico.

Debido a la amplitud conceptual del término “liderazgo”, surgen diversos tipos y campos de clasificación del mismo. Actualmente es un tema que está de moda y que se ha aplicado a muchas áreas de conocimiento, siendo la de la educación la que capte nuestra atención en este momento. Por tanto, a continuación haremos alusión al liderazgo educativo o escolar para diferenciarlo de otros posibles tipos.

1.2. EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO EN EL CENTRO EDUCATIVO

La vida escolar debería ser comprendida como “una pluralidad de lenguajes en conflicto, un lugar donde las culturas del aula y de la calle se colisionen y donde los profesores, los estudiantes y los administradores a menudo difieren en el modo en que las expectativas y prácticas escolares han de ser definidas y comprendidas” (Feito Alonso, 2000, p. 28). Desde este punto de vista el liderazgo se entiende desde la diversidad y se fundamenta en la comprensión y respeto de opiniones.

Debemos establecer una visión clara de la escuela, donde se valoren las tareas relevantes y en la que entendamos que la función de liderazgo puede ser ejercida por cualquier miembro que lo desee y ponga empeño en ello y no como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo. Es aquí donde debemos

pararnos y recapacitar sobre estas ideas que podrán ser entendidas como metas dentro de las AMPA/PTA/PA, puesto que favorecen el cambio positivo del centro escolar y ayudan a los miembros de las mismas a sentirse realizados con su trabajo. El reto para estas asociaciones es automotivarse y motivar al resto de padres y madres a conocer y desarrollar cualidades de liderazgo y participación para lograr su proyecto común.

Según González (1997), citado en Medina (1997), el liderazgo escolar son los modos, formas, funciones y expresiones de poder, autoridad e influencia, que se constituyen y operan dentro de los sistemas educativos, centros y aulas. A partir de esta definición podríamos afirmar que el liderazgo de las AMPA/PTA/PA formaría parte del liderazgo escolar puesto que dichas asociaciones se constituyen dentro del centro educativo y ejerce una influencia y poder dentro del mismo.

Frecuentemente trasladamos características del liderazgo empresarial al liderazgo en educación y se ignora la especificidad de los contextos escolares. Debemos ser cuidadosos con este aspecto puesto que las AMPA/PTA/PA no pueden centrar su atención en actividades de gestión y control burocrático, ni el líder puede ser una autoridad técnico-racional, sino que hay que ampliar esta concepción y enmarcarla dentro del liderazgo moral y profesional y lo más importante, adaptarla a las particularidades de cada centro escolar.

Es interesante mencionar la visión de Novak (2002) en la que el autor habla de que el liderazgo trata sobre las personas y el liderazgo educativo trata sobre el cuidado y la ética de las relaciones entre las personas, instituciones y la sociedad en general. Si trasladamos este concepto a las escuelas, veremos que encaja a la perfección. El carácter siempre cambiante y progresista de la escuela en España, demuestra que es una escuela viva, alimentada continuamente por las tendencias científicas y sociales. Por tanto, se reorganiza continuamente y necesita ser liderada para su construcción. Este proceso no se lleva a cabo por una persona, sino por un equipo y ello ha llevado paulatinamente al desuso del término “líder” siendo sustituido por el de “liderazgo”, porque es una actividad que cada vez se efectúa más como grupo o como institución.

Por otro lado, pensemos en el liderazgo como una teoría separada de la realidad. En los entornos donde existe un liderazgo moderado o poco institucionalizado, puede llegar a pasar desapercibido y quedarse en palabras, en muchas ocasiones el líder se ve abandonado por la desidia de sus compañeros y por las actitudes relajadas producidas por el funcionariado. Es importante decir que divagar y teorizar sobre el liderazgo es muy sencillo, la parte complicada es llevarlo a cabo, sobre todo porque no existe un consenso oficial para designar al líder. Éste debe tomar las riendas de las situaciones y ganarse el respeto y la colaboración de los demás, por ello puede que en ocasiones la teoría y la realidad no vayan de la mano hacia la mejora de nuestras instituciones educativas.

Además, es importante destacar que el concepto de liderazgo y su papel dentro de la escuela ha ido sufriendo variaciones a medida que ha ido evolucionando el campo de la Organización Escolar. Siguiendo la visión presentada por González (1997), en Medina (1997), podemos decir que el término liderazgo ha seguido las siguientes concepciones: tradicional, cultural y crítica. A continuación presentamos en la tabla 26, una síntesis de las características más importantes:

Tabla 26. Síntesis de las características más importantes del liderazgo según las concepciones tradicional, cultural y crítica.

	DEFINICIÓN DE LIDERAZGO	PERSPECTIVAS TEÓRICAS	CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER
TRADICIONAL	Proceso a través del cual una persona que ocupa una determinada posición ejerce influencia sobre otras personas (“subordinadas”) en orden al logro de metas de la organización (o grupo).	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías de rasgos. - Teorías basadas en los estilos conductuales. - Teorías de contingencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consecución de metas. - Nivel de compromiso y motivación. - Satisfacción de los subordinados. - Permanencia. - Aceptación del líder.
CULTURAL	El liderazgo no ha de plantearse sólo en términos de conductas y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías de corte interpretativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visión más a largo plazo. - Hace las cosas

	del líder y el funcionamiento de un grupo u organización depende de que las personas que forman parte de los mismos estén comprometidos con una visión de la organización y traten de llevarla a cabo conjuntamente.		dentro de un marco de ideas y creencias determinado.
CRÍTICA	Proceso que ha de ser crítico, reflexivo, transformador y educador. No se habla de líder sino de liderazgo.	- Teorías alternativas de análisis crítico.	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve una dinámica de análisis y reflexión. - Posibilita la exploración y análisis de la estructura profunda de la organización.

Fuente: elaboración propia a partir de González (1997).

El concepto de liderazgo ha evolucionado desde una perspectiva individual a otra colectiva donde se ha reforzado la importancia de las opiniones del grupo en la toma de decisiones y en el funcionamiento de la organización. Es imprescindible la articulación de una visión conjunta y una máxima implicación por parte de todos los miembros de la organización. Los componentes de las AMPA/PTA/PA, deberán luchar en una misma dirección y ejercer el liderazgo de manera conjunta y crítica. Aunque existan las figuras líderes del presidente, tesorero y secretario, éstos serán los encargados de coordinar todas las acciones que hagan posible el desarrollo de las capacidades de los demás miembros de la asociación y participen de forma activa y reflexiva en la misma para la consecución de las metas comunes.

Finalmente, destacar que son numerosas las investigaciones dedicadas al estudio del liderazgo en el equipo directivo de las escuelas, entre otras, las de Álvarez (1988, 2002, 2003), Antúnez (2000), Arias y Cantón, (2006), Bardisa y García (1994), Baz Lois, Bardisa Ruiz y García Abós (1994), De Vicente (2001), Gairín Sallán (1995, 1998, 2003), Gairín Sallán y Villa (1996) , Lorenzo Delgado (1994, 1996a, 1996b, 1996c, 2000, 2001), Martín Bris y Muñoz Martínez (2011), Trechera (2003), Villa y

Villardón (1998). En ellas se estudian aspectos del liderazgo en el equipo directivo para el buen funcionamiento del centro educativo que repercuten en la totalidad de la comunidad escolar. Sin embargo, son muy escasas o nuevas las investigaciones sobre el liderazgo de las asociaciones de madres y padres en los centros escolares. Es una de las aportaciones importantes de esta tesis doctoral.

1.2.1. El liderazgo sostenible en los centros educativos. La participación de las familias.

En el trabajo de Hargreaves y Fink (2003, 2008) se habla de la necesidad de un *liderazgo sostenible*. Estos autores indican que el liderazgo y la mejora educativos sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro. Para ello, los autores proponen siete principios de sostenibilidad. Éstos son (2008, p. 29):

- *Profundidad*. El liderazgo sostenible es importante. Preserva, protege y fomenta el aprendizaje profundo y amplio para todos, en unas relaciones de atención a los demás.
- *Duración*. El liderazgo sostenible perdura. Conserva y mejora los aspectos más valiosos del aprendizaje y la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder al siguiente.
- *Amplitud*. El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él. Se trata de un liderazgo distribuido.
- *Justicia*. El liderazgo sostenible no perjudica su entorno sino que lo mejora activamente, y para ello busca formas de compartir los conocimientos y los recursos con los centros educativos vecinos y la comunidad local.
- *Diversidad*. El liderazgo sostenible fomenta la diversidad cohesiva e impide la estandarización alineada de la política, el currículum, la evaluación y, el desarrollo y la formación del profesorado en la enseñanza y el aprendizaje. Estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión y la interconexión entre sus componentes, ricos por su propia variedad.

- *Iniciativa.* El liderazgo sostenible desarrolla los recursos humanos y materiales, no los reduce. Renueva la energía de las personas. El liderazgo sostenible es un liderazgo prudente y con iniciativa que no desperdicia ni el dinero ni a las personas.
- *Conservación.* El liderazgo sostenible, en su propósito de construir un futuro mejor, respeta el pasado y sobre él construye.

Estos autores reflejan cómo debería llevarse a cabo la práctica para sostener innovaciones educativas de manera eficaz y consiguiendo las metas propuestas por el grupo. Se trata de una visión reflexiva sobre el liderazgo escolar enmarcado siempre en el contexto del entorno natural y humano presente en los centros escolares. En el caso de las asociaciones de madres y padres, estos principios se llenan de significado ya que las acciones de los éstos, sus “sueños o metas compartidas” tienen sus bases en el éxito de los estudiantes y este planteamiento seguirá así con el paso de los años.

Además Fullan (2005) define la sostenibilidad educativa como “la capacidad de un sistema de implicarse en las complejidades de una mejora continua coherente con los profundos valores del fin de la persona”. Vemos cómo las madres y padres tienen una gran labor al respecto y es que su meta principal es la mejora continua de la educación de sus hijos, no solo en el momento en el que se encuentran, sino para toda la vida.

Para conseguir la sostenibilidad es necesario que el centro educativo no se encuentre aislado entre sus paredes, sino que al contrario, debe abrirse a la comunidad, utilizar sus recursos y escuchar sus necesidades. El siguiente modelo que presentamos (Riley, 2007) se basa en la apertura a la comunidad, es decir, quiere que la escuela abra sus puertas a la comunidad pero también quiere actuar sobre ella de forma activa. El modelo refuerza la importancia de las conexiones y relaciones con el contexto en el que el centro educativo en cuestión se encuentra insertado. También intenta hacer buen uso de los recursos existentes en la comunidad para su aprovechamiento. Vemos, por tanto, el papel central de las familias y las AMPA/PTA/PA:

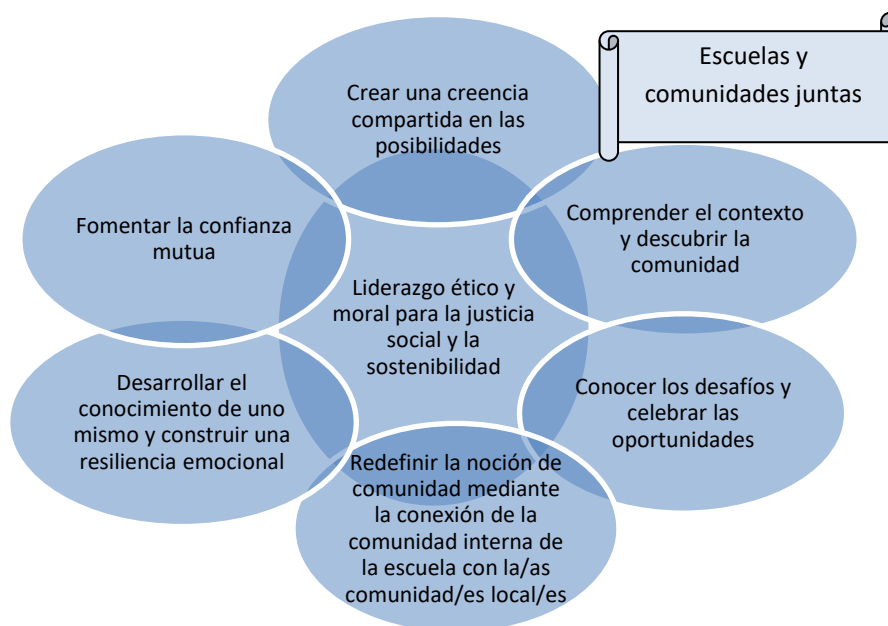


Figura15. Modelo para liderazgo ético y moral para justicia social y sostenibilidad. Fuente: Riley (2007).

En la figura podemos ver los beneficios de la unión de escuela y comunidad. Si hacemos la similitud con una flor, cada pétalo refleja acciones enfocadas a la creación de una visión y un sentimiento de comunidad, donde el conocimiento es compartido y se basa en las relaciones del grupo, pero que nacen a su vez de esfuerzos personales, es decir, de un cambio de mentalidad y apertura a los demás con confianza. Los pétalos, que están relacionados entre sí mediante sus solapamientos, convergen en el cáliz, que sería el entramado de relaciones fruto de un liderazgo basado en valores encaminados a la mejora social. Las familias son las protagonistas de este abanico de interacciones en la comunidad y la escuela, son el mejor nexo de unión entre ambas partes.

1.2.2. Liderazgo para el aprendizaje en el siglo XXI y el papel de las familias

El *liderazgo para el aprendizaje* es un liderazgo que responde a los cambios de la sociedad, trata de establecer la dirección y tomar la responsabilidad de que ocurran los aprendizajes y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso. Para ello la participación de las familias en los centros educativos será uno de los ejes principales de acción. Se considera así el liderazgo como un “recurso para ampliar las

posibilidades de aprendizaje y para el crecimiento de las organizaciones” (Teles, Alves, Giuliani, Oste, & Rueda, 2010, p. 103).

Nutridas investigaciones indican la importancia del liderazgo en el buen funcionamiento de los centros educativos y sugieren que el liderazgo escolar tiene un efecto indirecto en el aprendizaje del alumnado (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2007; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). El liderazgo, por tanto, estaría dirigido a la mejora del centro educativo y su educación y conllevaría que el alumnado aprendiese más y mejor, y es que como indica Lorenzo Delgado (2012, p. 18) “ninguna acción de mejora de la calidad de la enseñanza tiene sentido si no repercute en una mejora de los aprendizajes de los alumnos”.

Heck y Hallinger (2010) indican que el mismo término “liderazgo para el aprendizaje” ya indica relaciones causales entre las acciones e influencias de los líderes y los resultados de los aprendizajes. Los líderes contribuyen al aprendizaje de los alumnos, bien de manera directa o indirecta, ya que éstos influyen en las personas que forman la organización y en las características de la propia organización, además de crear el clima adecuado para que se produzcan los aprendizajes.

El reciente informe sobre el liderazgo para el aprendizaje publicado por la OCDE en colaboración con la Fundación Jaume Bofill (2013) define este liderazgo como una contribución activa al diseño, implementación y sostenibilidad de ambientes de aprendizaje innovadores y poderosos a través de actividades y relaciones distribuidas y conectadas. Este informe lo engloba un estudio más amplio llamado “Innovative Learning Environments” (ILE), o Contextos de Aprendizaje Innovadores, que analiza bajo qué condiciones y dinámicas el alumnado aprende mejor a través de la identificación de casos concretos de ambientes de aprendizaje innovadores en todo el mundo.

En este informe el papel de las familias está resaltado como uno de los factores más importantes ligados al liderazgo para el aprendizaje. Estas experiencias significan romper el monopolio de la enseñanza exclusiva por parte del docente y “ayuda a los educandos a darse cuenta de que existen varias fuentes de conocimiento y aprendizaje: profesores, padres, madres, otros adultos de la comunidad, sus propios

compañeros de clase, así como otros recursos disponibles en las redes” (OECD, 2013, p. 198).

El liderazgo para el aprendizaje toma como reto la automotivación de los líderes y la motivación de sus seguidores para conocer y desarrollar cualidades del liderazgo y, por tanto, sus aprendizajes. En este sentido, es muy importante crear un clima que estimule al individuo a aceptar la responsabilidad de su contribución a la sociedad (Jaap, 1991), así como también a promover una atmósfera que invite a tener un papel activo ante las demandas de la sociedad del siglo XXI y a que se produzcan las enseñanzas y su interiorización.

Las AMPA/PTA/PA y, por ende, los líderes de estas asociaciones, deben centrar sus esfuerzos en la mejora de los aprendizajes del conjunto del alumnado. Para ello los estudiantes deben ser foco de atención de sus propios aprendizajes. Se trata de tomar la iniciativa, de pasar de un papel pasivo a uno activo en el que la persona sea la protagonista del proceso y tome sus decisiones en base a sus conocimientos y aspiraciones, haciéndose así responsable de su vida.

Para ello es imprescindible tener en cuenta el contexto. Según Day, Sammons, Leithwood et al. (2011, p. 3) “el liderazgo con éxito dependerá de los contextos en los que los líderes trabajan” por lo que deben ser sensibles a los contextos en los que se encuentran. Las AMPA/PTA/PA, por tanto, deberán también basar sus acciones en el contexto en el que se sitúan y tener en cuenta sus repercusiones.

Los líderes de estas organizaciones también tienen una incidencia o impacto en la mejora del aprendizaje de los alumnos y por lo tanto sus actuaciones deben ser articuladas teniendo presentes los fines de la educación y el éxito escolar. Deben asegurar desde sus posiciones los buenos aprendizajes de todos el alumnado del centro donde se desenvuelven. Por este motivo, la continua comunicación con los docentes será la vía que lo haga posible.

2. EL LIDERAZGO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA MEDIANTE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES

2.1. EL LIDERAZGO EN LAS AMPA/PTA/PA

2.1.1. Aproximación conceptual

El liderazgo es un “constructo caleidoscópico” (Lorenzo Delgado, 2004) en el campo teórico de la educación a nivel general, y más aún en lo relacionado a las AMPA/PTA/PA, ya que no existe apenas información al respecto. Este autor, en relación a los padres y madres y la participación comunitaria, afirma que el estudio de este sector poblacional se debe insertar en el auge, ecológico por demás, de una cultura participativa que es propia de nuestro tiempo. Esto corrobora la necesidad de la participación de los padres y madres del alumnado en la vida escolar.

La realidad que se vive en los centros educativos nos delata que cada vez más los padres y madres de los alumnos, independientemente de su lugar de procedencia como ya se ha comentado en el capítulo primero, tienen que estar implicados en su educación. Esto se consigue mediante la colaboración de los mismos con la escuela, no sólo a nivel individual centrandose toda la atención en un alumno determinado, sino también a nivel grupal generalizando la atención al conjunto de todo el alumnado mediante la formación de AMPA/PTA/PA.

En este mismo sentido, tenemos que tener en cuenta que dicha presencia ha de constituirse en una entidad que represente a la totalidad de madres y padres de los alumnos del centro. En esta línea, se hace cada vez más interesante como un principio de calidad, tal como señala Ball (1989), que una organización sin líder es como un barco sin timón. El estudio y profundización de esa compleja función encargada de mediar conflictos, tomar decisiones, optimizar los diferentes recursos personales, materiales y funcionales, propios de la institución, facilitar la participación de todos y el trabajo en grupo, etc., así como de conocer posibles aspectos peculiares entre el estilo de liderazgo dentro de las AMPA/PTA/PA serán aspectos que intentaremos desarrollar en estas líneas.

Vayámonos un poco más lejos en la línea del tiempo. Desde un punto de vista antropológico, los seres humanos han tenido la necesidad de agruparse y de vivir en comunidad. Los motivos de esta unión son muy diversos, como pasa en toda especie animal que conviva en grupo. No obstante, nuestro desarrollo nos sitúa en otro escalafón y nos separa de los animales, llevándonos a una asociación cooperativa (AMPA/PTA/PA) en la que precisamos de la organización para alcanzar metas, metas que nos dirijan hacia un bien común superior al beneficio del propio individuo. De ahí que nuestras acciones conjuntas precisen de una cabeza visible, un guía que coordine lo que hace el grupo. Lo curioso es que el individuo que ocupa este puesto no siempre es el más cualificado para la acción, sino el que mejor se sitúa en el rol de líder y mejor lleva a los demás.

Resaltar también la idea de Ball (1989), que considera que la mayoría de los estilos de liderazgo exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige, y los acuerdos y las negociaciones desempeñan un papel importante en el desarrollo de la relación social. Cuando hablamos de las AMPA/PTA/PA, hacemos referencia a grupos u organizaciones reconocidas dentro del proceso educativo que garantiza la libertad de asociarse para colaborar y participar así, en las tareas educativas del centro de enseñanza al que asistan sus hijos. Por este motivo deberemos asegurar una representación fiel de la realidad donde la interculturalidad sea la base del proceso de relación y comunicación entre sus componentes.

Podemos definir, por tanto, el liderazgo de las AMPA/PTA/PA como la capacidad de influencia de los líderes de estas asociaciones sobre el conjunto de padres y madres del colegio y sobre el resto de la comunidad educativa con el fin de alcanzar el éxito escolar del alumnado y de colaborar con la mejora de la calidad educativa. Las relaciones de las personas implicadas determinarán el buen funcionamiento de la organización y la consecución de las metas comunes.

Pero estas relaciones no se encuentran aisladas sino que se insertan en un contexto y una cultura del grupo que las influyen y determinan. Schein (1985), en su profundo estudio sobre culturas organizativas y liderazgo, sugirió que reconocer las diferencias culturales es esencial para la creación de la propia cultura del grupo. En

este sentido, los líderes de las asociaciones necesitan tener una visión completa de las culturas que integran el centro educativo y también tener la habilidad para articularlas.

En el liderazgo en las AMPA/PTA/PA debemos mencionar además que la realización de las actividades que en ellas se desarrollan hace que tal organización se constituya como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los componentes y a su vez para el centro educativo al que dedican su tiempo. Los líderes de estas organizaciones deberán ser capaces de comunicar una visión compartida y hacer que todos los componentes se impliquen en las tareas necesarias para conseguir los fines del grupo.

A continuación veremos las principales modalidades de liderazgo que deben ser tenidas en cuenta a la hora de estudiar el liderazgo de las asociaciones de madres y padres del alumnado.

2.1.2. Relaciones de los miembros de las AMPA/PTA/PA. La transformación y la mejora como base de su liderazgo.

Los miembros integrantes de estas asociaciones deberán adoptar papeles activos y críticos en la educación del alumnado, así como en el funcionamiento del centro educativo, creando de esta manera un clima que promueva las buenas relaciones y el enriquecimiento de todos los implicados. Los padres y madres deben estar implicados en el centro y, en concreto, las AMPA/PTA/PA deben servir de soporte para la educación de todos los alumnos y alumnas. Del mismo modo, sus acciones y relaciones deberán ir encaminadas a responder a las necesidades específicas de la población a la que atienden y a facilitar la mejora y el cambio en las instituciones educativas, además de promover la innovación.

Todo esto influirá en las expectativas y compromisos que los padres y madres de la asociación tienen acerca de la organización. A este tipo de liderazgo podemos encuadrarlo dentro del *liderazgo transformativo* que ofrece una visión articulada de los fines de la organización generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la misma. Si nos ponemos en el supuesto de que la AMPA/PTA/PA de un

colegio quiere realizar periódicamente una comida solidaria con los alumnos con el objetivo de recaudar fondos para ceder ese dinero a los estudiantes más desfavorecidos del colegio, podemos decir que el fin de esta acción es producir un cambio en la realidad inmediata del centro.

También es interesante mencionar las ideas de Ainscow y Southworth (1994) respecto a los cinco ámbitos del ejercicio del liderazgo enfocado al proyecto de mejora. Éstas son:

- Tratar con la gente para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas.
- Contribuir a generar una visión global del centro.
- Dar el impulso, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos.
- Ejercer de monitor del desarrollo.
- Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

Podemos comprobar la utilidad de estos ámbitos en el contexto de las AMPA/PTA/PA adaptándolos a las necesidades de las mismas. Podríamos señalar, en un primer momento, las bases del liderazgo de las AMPA/PA/PA enfocadas a la mejora y la transformación de la realidad como:

1. Tratar con los padres, madres y familias del alumnado del centro para crear y sostener relaciones positivas con los miembros de la comunidad educativa.
2. Contribuir a generar una visión global del centro escolar.
3. Dar el impulso necesario para la puesta en marcha de los proyectos.
4. Establecer un clima propicio: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

Comentar en primer lugar la importancia del establecimiento de comunicaciones fluidas para que exista una buena relación entre los miembros del grupo y la comunidad educativa. Estas relaciones deben estar basadas en un diálogo abierto y flexible donde cada individuo pueda expresar sus ideas y sentimientos sobre

los temas en cuestión. Una de las principales relaciones que debe estar fraguada es la de las AMPA/PTA/PA con la dirección del centro, como veremos más adelante, puesto que los beneficios que pueden obtener ambas partes de esta relación son notorios. Además, estas asociaciones deberán estar abiertas a sugerencias de los demás padres y madres del colegio en busca de una mejora del centro educativo.

En segundo lugar, señalar que las acciones de estas organizaciones no deben estar divididas en parcelas sino que deben entender el centro educativo como un ente global, donde cada elemento juega su papel y por lo tanto debe ser tenido en cuenta. Todos los miembros que forman la comunidad escolar tienen que estar representados y por lo tanto ningún grupo debe sentirse excluido o menos importante. Si nos fijamos por ejemplo en el colectivo extranjero/inmigrante, veremos que se llena de sentido esta afirmación puesto que se le integra como parte del colectivo que forma el centro escolar.

En tercer lugar, decir que las AMPA/PTA/PA deben ser organizaciones activas que lleven a cabo sus propuestas de mejora y participación en el centro educativo y no que simplemente sus acciones se queden en propuestas que no obtengan resultados. Deben ser un motor que promueva el cambio y la mejora y que constituya el principal marco de socialización del centro. También deberán optimizar los recursos disponibles para tales fines y buscar financiaciones por parte de las Administraciones pertinentes.

Por último, destacar la importancia del establecimiento de un clima agradable y de diálogo donde las ideas fluyan libremente y basado siempre en el respeto mutuo y el compañerismo. En este momento cobra especial importancia la empatía, es decir, el “saber ponerse en el lugar del otro” y respetar sus opiniones. Hay que tener en cuenta que es muy beneficioso aceptar las propuestas de todos los participantes para enriquecer las nuestras propias. Además el consenso al que se debe llegar en estas organizaciones con respecto al funcionamiento y metas de las mismas, debe ser encuadrado en el marco de la negociación democrática.

Teniendo en cuenta las bases del liderazgo comentadas, surge la cuestión de cómo deberá estructurarse este colectivo para que se puedan llevar a cabo estos aspectos. Se deberá constituir un grupo de representantes de los padres y madres que

deberá velar por el cumplimiento de los objetivos que se planteen y que tome decisiones. Este grupo deberá estar liderado por algunas personas, como veremos seguidamente, que velarán por el buen funcionamiento de la asociación y del centro educativo para la consecución de las metas previstas. No será una sola persona la responsable de todo sino que el ejercicio del liderazgo se hará de manera compartida.

2.1.3. Necesidad del liderazgo distribuido, compartido o colectivo en las AMPA/PTA/PA

Se considera fundamental desarrollar en los centros educativos un liderazgo compartido (Villa, 2004) para impulsar procesos de cambio sostenido, promover una cultura de calidad y crear condiciones de intercambio que generen conocimiento profesional. En la práctica cotidiana de las escuelas no existe solo un líder, sino que el liderazgo debe ser distribuido y por lo tanto las personas involucradas necesitan desarrollar sus capacidades para llevar a cabo las funciones de liderazgo encomendadas en diferentes niveles y circunstancias.

Moos (2012) afirma que la revisión de la literatura apunta que el liderazgo tiene lugar en organizaciones y que las organizaciones deben rediseñarse para acomodar nuevas funciones y prácticas. La sociedad globalizada de hoy día requiere una visión del mundo compartida y basada en el trabajo en equipo, en detrimento de una visión individualista y solitaria. En esta concepción la opinión de cada miembro del grupo importa y se debe tener en cuenta.

Si trasladamos este pensamiento a las organizaciones objeto de nuestro estudio, vemos la importancia que tiene la expresión de las opiniones de los padres y madres sobre los asuntos que conciernen a la educación de sus hijos y su posterior toma de decisiones sobre los mismos. De esta forma, podríamos hablar de una democratización de la vida organizativa de las asociaciones. Son los sentimientos de compartir, de comunidad y de compromiso con la organización los que deben prevalecer, pero sin entender el liderazgo distribuido como el asignar tareas “estancas” a todas las personas. Esto hace que en el liderazgo distribuido se involucren más sujetos.

Harris (2005, p. 259) afirma que la mayoría de la literatura reciente sobre el cambio y la mejora de la escuela sugiere que “la forma de liderazgo que más a menudo se identifica con la mejora de los resultados del aprendizaje es aquella que es distribuida o compartida”. De este modo los miembros de la AMPA/PTA/PA aprenderían de forma conjunta y a su vez, este aprendizaje repercutiría en el aprendizaje del alumnado.

El liderazgo en las AMPA/PTA/PA debe estar compartido de manera que las personas que las integran repartan responsabilidades y la toma de decisiones se haga en base al consenso de los diferentes puntos de vista de sus miembros. Leithwood en su estudio señala algunas consecuencias positivas del liderazgo distribuido (2009, p. 61), que pueden ser tomadas en cuenta para estas organizaciones:

- Aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes.
- Permite a los miembros de la organización un mayor sentimiento de independencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto.
- Mediante una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y estrategias de la organización.

El liderazgo distribuido, asimismo, permite identificar la actividad de liderazgo con una acción de grupo que, basada en la relación de los componentes de la organización, lucha por conseguir sus objetivos. Gronn (2010) hace una distinción mencionando dos formas de entender la distribución. Una primera sería la distribución como acumulación o agregación, donde se aglutinan los hechos, pensamientos e ideas de los distintos miembros del grupo y podría ser identificada como un proceso aditivo, de suma. La segunda forma definida por el autor se refiere a la distribución como forma de acción global, conjunta u holística donde las personas que forman la organización interactúan e influyen y son influidos por los compañeros, es decir, supone el aprendizaje conjunto y la colaboración y participación activa en la

consecución de las metas propuestas. Las AMPA/PTA/PA deberían responder al segundo modelo para realizarse acorde a sus principios.

Spillane y Orlina (2005) distinguen también varias formas de liderazgo distribuido. En su concepto de liderazgo resaltan que la noción de que el liderazgo no son las acciones de los líderes en sí, sino las interacciones entre los líderes y otros agentes. Liderazgo, por tanto, es una relación de influencias entre los líderes y los seguidores que tienen lugar en un contexto concreto. Las AMPA/PTA/PA se basan, como organización, en las interacciones fluidas de sus miembros para su buen funcionamiento y la consecución de sus metas.

Los autores también señalan que las interacciones mencionadas pueden ser de tres modos: como *distribución colaborativa*, en la que los líderes trabajan juntos en lugar y tiempo para ejecutar la misma rutina de liderazgo; como *distribución colectiva*, donde los líderes trabajan separadamente pero interdependientemente (como en un equipo de fútbol); o *distribución coordinada*, en la que las actividades son realizadas en una secuencia particular (como en una retransmisión de una carrera).

Su investigación subraya que estas categorías son únicamente descriptivas y no pueden ser utilizadas en sí mismas para averiguar cómo son las relaciones de poder entre el líder y los seguidores, sino que deben ser complementadas con un modelo de los procesos de práctica (Por ejemplo: identificación del problema, establecimiento de metas, planificación, acción y evaluación). Las asociaciones de madres y padres podrán recurrir a esta clasificación para su autoevaluación y propuestas de mejora para su funcionamiento.

2.1.4. El liderazgo ético basado en valores y liderazgo intercultural

El centro educativo debe crear una cultura de corresponsabilidad entre todos los miembros de la comunidad escolar, y por tanto a todas las familias les corresponde, valga la redundancia, participar activamente en la vida del centro educativo de sus hijos. Los líderes que hacen la diferencia en los colegios, tienen en cuenta el contexto y la cultura o culturas que lo integran. La cultura forma una parte muy importante del contexto y repercutirá en las maneras de ejercer el liderazgo. Los líderes de las AMPA/PTA/PA, por tanto, deberán tener en cuenta el contexto donde se ubica su

centro y actuar con una base sólida de valores que facilite la integración de todas las familias.

En la actualidad es imprescindible que en los centros educativos se trabaje desde la ética. Las asociaciones centro de nuestro estudio, deben compartir una visión y unos valores que reflejen un marco ético claro y que a la vez coincida con el del centro educativo al que pertenecen. Los líderes de estas asociaciones ofrecen un modelo que los seguidores adoptan por convicciones y motivaciones personales.

El liderazgo ético debe “convencer a los integrantes de las organizaciones, a trabajar en equipo por unos objetivos concretos, con medios éticos, en unos climas organizacionales y formativos que empoderen a las personas a la autorrealización personal, al mismo tiempo que al desarrollo del centro escolar” (Conde Lacárcel & García Carmona, 2013, p. 86). En las asociaciones de madres y padres de alumnado se necesita un conjunto de líderes que basen sus acciones en unos valores enfocados a las cualidades positivas de las personas.

En el trabajo de Cerro y Mañú (2013) encontramos una serie de habilidades y actitudes que ayudarían al ejercicio de un liderazgo basado en valores que serían deseables en las AMPA/PTA/PA, ya que no podemos obviar su función dentro de la comunidad escolar. Éstas serían: actitud proactiva, asumir compromisos, benevolencia, comprensión, búsqueda de la verdad, capacidad de aprender, capacidad de comunicarse, competencia profesional, comportamiento ético, educar la mirada (ver con profundidad), espíritu deportivo, formación cultural, gratitud, habilidades sociales, honradez, justicia, lealtad, magnanimidad, optimismo y visión esperanzada, paciencia, perdonar y pedir perdón, perseverancia, sobriedad (moderación en el placer), tomar decisiones y visión trascendente.

Algunas de las acciones clave señaladas por Stier (2006) en su estudio afirman que para poder ejercer liderazgo en una sociedad diversa y traer al primer plano las diferencias de manera positiva entre los miembros de la organización, los líderes deben tener competencias y habilidades interculturales y reconsiderar el propósito del liderazgo, siendo la transformación de la sociedad una meta.

Por otro lado, Iles y Hayers (1997) describieron que era necesario tener en cuenta tres dimensiones para la integración de las diversas culturas: complejidad cognitiva, energía emocional y madurez psicológica. Aunque su investigación se centró en empresas transnacionales, tienen mucho sentido aquí sus palabras ya que en la actualidad, de manera creciente, la competencia intercultural necesaria en esos contextos, es igualmente necesaria e importante en las escuelas que atienden a comunidades diversas. Las AMPA/PTA/PA son organizaciones que necesitan también de esta interculturalidad y de estas habilidades para atender a la diversidad y sobre todo para vivir la diversidad de manera enriquecedora.

Norte (1999), por otra parte, define cinco pilares fundamentales en los que enmarcar el desarrollo de la práctica de la inclusión en la escuela. Los cinco aspectos a tener en cuenta son:

- Contenido: la materia objeto de enfoque (como por ejemplo el currículum, la orientación, el apoyo...).
- Proceso: cómo las personas abordan la materia (planning, consulta...).
- Estructura: cómo el tiempo, el espacio y las personas se organizan y se configuran.
- Dotación de personal: los roles que cada miembro asume.
- Infraestructura: los recursos materiales necesarios.

Como apreciamos, el desarrollo de la práctica de la inclusión precisa de diversos factores que deben tener en cuenta los líderes de la organización, en nuestro caso de la asociación de madres y padres. Cada elemento es fundamental y los cinco deben guardar un equilibrio. Por ejemplo, si la asociación no es representativa de las culturas de la zona en la que está el centro educativo, para cambiar la situación necesitaremos tomar medidas y utilizar recursos para lograrlo. En muchos de los centros escolares se necesitarán grandes cambios para llevar a la práctica la inclusión.

Además, es importante que entendamos la influencia de la cultura en el ejercicio del liderazgo desde al menos cuatro razones interrelacionadas que abren la vía de diálogo sobre igualdad, oportunidad y justicia social. Lumby, Walker et al. (2009) introducen el término de *cultural boundedness* para referirse a las barreras que cada

persona tiene dependiendo de su cultura para entender, es decir, las limitaciones o dificultades que tenemos casi de manera inevitable para ver el mundo. Según los autores, “para ser capaces de ver las otras culturas y valores, necesitamos ver más allá de nuestras limitaciones” (Lumby, Walker, et al., 2009, p. 165) y tener conciencia de los siguientes aspectos:

- La formación de los líderes debe ser diseñada para que puedan marcar la diferencia en los contextos y culturas específicas de su centro educativo.
- Los líderes escolares deben tener en cuenta sus valores culturales y las formas de ver el mundo y relacionarse con los demás.
- En un mundo crecientemente intercultural, los líderes en ocasiones operan como forasteros culturales, separados por sus valores y creencias.
- La conciencia sobre las diferentes culturas e influencias culturales respaldará la idea de la simultánea presión homogeneizadora y diversificadora de la globalización.

Como podemos apreciar, se trata de un escenario complejo dominado por el entramado de relaciones de las personas y sus culturas. La formación en estas temáticas por parte de los líderes es un aspecto clave para el liderazgo de una asociación de madres y padres en la actualidad e intentaría dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural. Aunque en la actualidad los líderes de estas asociaciones no tienen que formarse como tales, sería muy recomendable su capacitación.

2.2. LA VISIÓN COMPARTIDA DE LAS AMPA/PTA/PA

Los valores y actitudes mencionadas en el epígrafe anterior son el principio sobre el que sustenta la visión compartida de la asociación. Éstos servirán de pilares sobre los que construir las señas de identidad de la organización y sus principios, así como sus metas y fundamentación. Debido a la pluralidad de personas que la componen (recordamos la diversidad de culturas propia de nuestra sociedad), crear un marco común de valores es fundamental pero no siempre será tarea fácil.

Las metas o proyecto compartido por los que luchan los miembros de las AMPA/PTA/PA ayudan a focalizar los esfuerzos y a no perder el tiempo con acciones o actividades inútiles. Según Molinar Varela y Velázquez Sánchez (2005, p. 48) la misión es poner por escrito nuestra visión del futuro y hacer una declaración de valores; es afirmar: “Estas son nuestras metas y en esto centramos nuestros esfuerzos”. En el caso de las AMPA/PTA/PA las metas principales serían el éxito escolar del alumnado y su educación de calidad.

La visión compartida, como su nombre nos indica, debe realizarse con la participación de todas las personas que forman parte del grupo, en este caso, de la asociación, ya que si es algo que se impone desde fuera, que no se siente como algo personal ni a lo que se pertenece, no despierta el mismo grado de implicación y compromiso de los participantes.

Por otro lado, la importancia de los valores en la misión o visión compartida es enorme debido a que los valores individuales de cada miembro de la asociación entran en contacto y conflicto con todos los valores individuales de los demás miembros, por lo que se aconseja que los valores grupales que se generen tengan en cuenta las aspiraciones de las personas para que éstas se sientan motivadas y se impliquen.

Si los componentes de las asociaciones están convencidos de las metas y los valores compartidos y los líderes tienen las habilidades para conseguir el consenso, las personas van a estar muy comprometidas con los objetivos y harán sus mejores esfuerzos para conseguirlos. El diálogo aquí cobra especial relevancia.

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente estudio, las metas principales o visión o sueño compartido por las que toda AMPA/PTA/PA trabajará, podemos decir casi de manera universal, serán el éxito escolar del alumnado del centro educativo en el que prestan sus servicios, así como la colaboración y lucha por la mejora de la calidad de la educación que reciben sus hijos.

Por tanto, el sueño compartido traerá consigo una visión de las asociaciones como conjunto de familiares del alumnado que se unen con unos fines comunes y comparten valores y cultura y que como resultado de sus interacciones y trabajo

repercuten no solo en mejoras para el alumnado sino también en su propio desarrollo y evolución y aprendizajes. La experiencia y la interacción con otros familiares, personal del centro e incluso con la comunidad, son factores que enriquecen la asociación y que hacen que sus metas sean más sólidas.

2.3. LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL CENTRO CON LAS AMPA/PTA/PA

Es muy importante, en este contexto, que se cree un clima que estimule al individuo a aceptar la responsabilidad de su contribución al centro educativo y a la sociedad. La “experiencia y conocimientos del personal, los estudiantes y las familias son una fuente valiosa y dinámica” (OECD, 2013, p. 88). Todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse responsables de lo que ocurre en el centro escolar del que forman parte, deben verlo como una realidad en la que pueden intervenir y cambiar y no como algo ajeno a ellos.

La buena estructura organizativa del centro escolar garantiza el adecuado funcionamiento del mismo. Esta estructura está basada en las relaciones de sus miembros, teniendo en cuenta que hay muchas personas que influyen en el liderazgo del centro educativo y no solo es la figura de la dirección. Por este motivo el clima es un factor clave que facilitará o dificultará la comunicación entre los componentes. La familia debe sentirse bienvenida para poder participar. Según Hoerr (2005), en toda escuela, y más aún en aquellas en las que es más difícil que las familias se sientan cómodas, toda persona que ocupe la dirección tiene la obligación de crear un ambiente en el que las madres y padres sean bienvenidos.

El papel del equipo directivo es central en la actividad y en los resultados del centro. Sus miembros deben tener “una actitud de apertura a nuevos aprendizajes y a nuevas oportunidades, así como a mostrar de una manera transparente todas sus acciones” (Martínez Muñoz, Badia Pujol, & Jolonch Anglada, 2013, p. 180). También es necesario que el liderazgo se centre en la práctica, en las acciones de los líderes, en la interacción de los líderes y sus seguidores. Destacamos aquí la importancia de las buenas relaciones entre el equipo directivo y las AMPA/PTA/PA.

La comunicación y el diálogo entre las asociaciones y el equipo directivo condicionarán que el centro educativo tenga un buen clima y que tanto familias como docentes se sientan mejor en él. También el alumnado se beneficiará de este entramado de relaciones que revertirá en actividades positivas para ellos. La continua comunicación entre ambas partes traerá una mayor coherencia en el proceso educativo del alumnado.

Para ello es importante cambiar las reuniones informativas mantenidas entre el equipo directivo del centro y las AMPA/PTA/PA por reuniones de discusión y participación activa. En estos foros se podrán obtener mejores y más provechosos resultados ya que las decisiones, problemáticas y sucesos se discutirán en grupo y las familias se sentirán más involucradas en la educación de sus hijos.

También es esencial, para que las relaciones sean positivas, que cada una de las partes conozca sus funciones en el centro educativo. Para ello, la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo favorables, dependerá en su mayoría del equipo directivo. La función del equipo directivo se convierte en un factor clave de la mejora de la calidad de la enseñanza y de los centros educativos, que repercutirá en el éxito del alumnado.

En el centro escolar se deben respetar las diferencias individuales de cada miembro para utilizarlas para el enriquecimiento y bien del grupo. En el caso de las asociaciones que nos ocupan la conexión entre los componentes nace de las metas comunes que comparten. Como estos objetivos compartidos también lo son del resto de la comunidad educativa, pues todos los integrantes del centro escolar desean el éxito del alumnado, hacen que la asociación esté conectada con el centro y, en especial, con el equipo directivo.

3. ELECCIÓN DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA. EL ESCENARIO MULTICULTURAL.

3.1. IMPORTANCIA Y PROCESO DE ELECCIÓN DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA Y LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES

Todo colectivo o grupo necesita líderes, personas responsables que sepan a dónde van y qué quieren conseguir, y utilicen y ordenen los medios más aptos para conseguir los objetivos que se han propuesto. Líderes que vivan en la propia comunidad, que conozcan –porque los sufren- sus problemas y dificultades (Carrascosa, 1979). Pensemos por un momento en un pequeño grupo donde todos sus miembros tomaran decisiones, ¿acaso no sería un caos?. Aunque las decisiones se tomen teniendo en cuenta los acuerdos del grupo al que representa el líder, debe haber una persona o varias cuya misión sea la de unificar argumentos y tomar las decisiones más acertadas posibles.

Pero, ¿cómo podemos elegir, entonces, a estos cargos? Estas personas serán miembros del grupo y conocerán sus características para poder dar respuesta a las necesidades que en la organización surjan. Además, serán elegidos democráticamente para que sea la mayoría del grupo la que se sienta representada en estos cargos y respetando, eso sí, la intimidad y libertad de voto de cada participante. De esta votación saldrán unos líderes que serán la “cabeza” del grupo que en ocasiones pueden ser los más idóneos (representan a la población de la comunidad escolar y están formados para su cargo) y en ocasiones no (favoritismos y escasa o nula formación). A partir de esta idea podemos plantearnos, ¿qué características o aspectos influyen en que los líderes salgan elegidos por la AMPA/PTA/PA?

Estas elecciones ocurren en un contexto concreto, el centro educativo, que atiende a una comunidad en la que se halla inserto. La realidad de cada centro escolar será única y deberá ser tenida en cuenta respondiendo a sus demandas y necesidades. Debemos saber que en las AMPA de la ciudad de Granada y en la mayoría de las ciudades españolas el índice de inmigrantes que ocupan puestos de liderazgo en estas asociaciones es muy bajo o casi nulo (Garreta, 2008). De hecho, Carbonell y Martí (2002) afirman que la inclusión de los padres y madres inmigrantes/extranjeros en los órganos de participación de las escuelas sigue siendo uno de los principales retos a conseguir. Sin embargo, en la ciudad de Nueva York se observa que en las diferentes PTA/PA los puestos de liderazgo suelen ser ocupados por personas de la cultura que predomine en ese centro. Más adelante hablaremos de este fenómeno.

Las escuelas que tienen “culturas inclusivas” son más propensas de ser caracterizadas por la presencia de líderes que están comprometidos con valores inclusivos y a un estilo de liderazgo que anima a una serie de individuos a participar en las funciones de liderazgo. Estas escuelas suelen tener buenos vínculos con los padres y madres y su comunidad (Dyson, Howes, & Roberts, 2002; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaug, 2004). En estos casos, las familias que proceden de otros países suelen necesitar mayor información y ayuda que les anime a participar.

Los líderes escolares deben ser seleccionados y entrenados para el compromiso con unos valores inclusivos y con su capacidad para liderar de manera participativa (Ainscow & Sandill, 2010). Los líderes de las AMPA/PTA/PA deben presentar sus candidaturas expresando lo que pretenden realizar para conseguir los objetivos propuestos siempre desde una mirada integradora y de apertura a todas las culturas.

Resumiendo diferentes argumentos sobre el liderazgo educativo, Leithwood y Riehl (2005) concluyen que en entornos de estudiantes con diversidad, las formas particulares de liderazgo pueden ser efectivas promoviendo la calidad de la escuela, equidad y justicia social a través de formas de enseñanza-aprendizaje más poderosas, creando a su vez fuertes comunidades de estudiantes, profesores y padres, y alimentando culturas educacionales entre las familias.

Una revisión de la literatura nos hace sugerir que el tema de la inclusión está siendo visto cada vez más como un desafío clave para los líderes educativos (West, Ainscow, & Nottman, 2003). Así, Ainscow y Fox (2005) aseguran que formas de liderazgo que puedan facilitar la mejora del comportamiento son particularmente importantes para promover la educación inclusiva.

En este sentido Lambert et al. (2002) argumentan que un liderazgo constructivista sirve como estrategia para responder a la diversidad de los estudiantes. Los líderes de las AMPA/PTA/PA basarían su liderazgo en la comunidad y las relaciones de sus miembros para conseguir las metas comunes, dentro de un contexto nutrido de valores inclusivos que atiendan a la diversidad cultural.

Por otro lado, Johnson y Johnson (1989) afirman que los líderes pueden estructurar las relaciones de trabajo del personal en una de las tres maneras siguientes: competitiva, individualista o cooperativa. En el contexto en el que nos movemos, el único estilo de liderazgo que tendría sentido sería el cooperativo, ya que el grupo trabaja de manera conjunta para el logro de sus metas, que son a su vez compartidas. Una perspectiva competitiva y centrada en mejoras individuales, no respondería a la naturaleza o razón de ser de las AMPA/PTA/PA.

Riehl (2000) realizó una extensa y profunda revisión de la literatura y desarrolló un enfoque integral de la administración de la escuela y la diversidad. Riehl concluye afirmando que los líderes escolares necesitan atender a tres amplios tipos de tareas: fomentando nuevos significados sobre diversidad, promoviendo prácticas inclusivas en los colegios y construyendo conexiones entre las escuelas y las comunidades. Las actividades planificadas y llevadas a cabo por las AMPA/PTA/PA deben estar basadas en estas tres acciones para dar respuesta a la diversidad de su centro educativo en particular y de la sociedad en general. Así, actividades que favorezcan el contacto con la comunidad o incluso con otras asociaciones de madres y padres crearán un espacio único de intercambio cultural.

Etling (2005), por otra parte, en su obra sobre el liderazgo efectivo se refiere al trabajo en equipo como pilar fundamental del ejercicio del liderazgo. El autor sugiere que para lograr un buen trabajo de equipo son esenciales los siguientes elementos: a) intimidad y respeto, b) comunicación abierta, c) capacidad para escuchar, d) objetivos comunes, e) apoyo mutuo, f) consenso en discusiones y acciones, g) liderazgo facilitador, h) diversión e i) uso de los recursos de los miembros. Los líderes de las asociaciones deben ser personas capaces de manejar las herramientas de trabajo en equipo presentadas por el autor y así crear un sentimiento de pertenencia al grupo de los integrantes para conseguir su participación activa.

Un buen líder de las AMPA/PTA/PA en los contextos multiculturales, por tanto, debe reunir aptitudes y actitudes interculturales basadas en el respeto a las otras culturas. El trabajo en equipo, junto con todas las demás competencias y

características estudiadas anteriormente, y más sobre las que profundizaremos a continuación, harán de estos líderes, unos líderes con éxito y eficaces.

3.1.1. Especificidades del caso de Granada

En el caso de Granada los líderes de las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os) son elegidos mediante votación por parte de las madres y padres que forman parte de la AMPA en Asamblea General Extraordinaria. El proceso, al igual que en el caso de la ciudad de Nueva York, debe ser detallado en los estatutos de cada AMPA (ver anexo 1.1.). Es en estos estatutos donde se debe pormenorizar todo el proceso de elección de los líderes de la Junta Directiva.

El Decreto por el que se rigen estas organizaciones es el Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como también las leyes vigentes (LOE, 2006 y LEA, 2007). El marco legislativo será la base sobre la que se construyan los estatutos de cada AMPA, pudiéndolos adaptar cada una al contexto y al centro educativo en cuestión, pero siguiendo siempre los mínimos establecidos y ya mencionados en el capítulo I.

El mencionado Decreto señala que para ser miembro de la asociación, la solicitud será en todo caso voluntaria y previa petición de inscripción, no pudiendo exigirse más requisitos que el de ser padre o tutor de alumno matriculado en el centro, abonar, en su caso, las correspondientes cuotas, y aceptar los correspondientes estatutos. Asimismo se contemplarán los motivos para pérdida de la condición de asociado. Los líderes, por tanto, deberán primero reunir estas condiciones de miembro, para después poder presentar su candidatura a las elecciones, así como también es importante destacar que serán los miembros que reúnan las condiciones de socios los que tendrán derecho al voto de sus representantes.

En los estatutos de las asociaciones, según el Decreto 27/1988 (Art.8) y como ya hemos visto en el capítulo primero, se mencionan aspectos referidos a la elección de los líderes que debemos tener en cuenta. Respecto al proceso, composición y funcionamiento de los órganos de gobierno, se destaca que el procedimiento debe ser

en todo momento democrático, atendiendo a la sociedad plural en la que vivimos y al derecho de igualdad de todos los ciudadanos.

Los miembros que así lo deseen, cuando llegue el momento acordado, pueden presentarse como candidatos para ocupar los puestos de liderazgo de sus asociaciones. La elección se realizará por votación por parte de los demás miembros asociados y así se obtendrán al menos los puestos mínimos que establece el Decreto (presidente, secretario y tesorero). Se podrán añadir más cargos dependiendo de las necesidades del colegio en cuestión y de la voluntad de las madres y padres que forman parte de este colectivo.

Después del proceso democrático, los líderes electos formarán la llamada Junta Directiva de la AMPA, que deberá ser un grupo de personas que trabaje en equipo y colegiadamente, asumiendo su responsabilidad y apoyándose mutuamente. Dentro del grupo todos tienen el deber de trabajar por igual, independientemente de los cargos, aunque cada uno tiene su función específica. Más adelante veremos las especificaciones de cada figura de manera resumida, aunque, como hemos observado, donde se concretan las funciones es en los estatutos de cada asociación.

3.1.2. Particularidades de las PTA/PA en la ciudad de Nueva York

Los líderes en las PTA (*Parent and Teacher Association*) o PA (*Parent Association*) de Nueva York son elegidos cada año por el conjunto de madres y padres que tienen escolarizados a sus hijas/os, es decir, todas las madres y padres cuyas hijas/os estén matriculadas/os en el centro educativo pueden y deben votar a sus representantes. Como en el caso anterior, el proceso debe ser en todo momento democrático.

La disposición A660 del Canciller es la encargada de regular el proceso y actividad de estas organizaciones. En esta Disposición se encuentra minuciosamente detallado el proceso de formación, elección y todo lo relacionado con el funcionamiento de estas organizaciones. Las madres y padres se pueden presentar como candidatas/os o bien pueden ser propuestos por los demás miembros. Otra

política vigente que regula la participación de las familias es “*No Child Left Behind*” (NCLB) (2001).

Los estatutos de la asociación (ver anexo 1.2.) deben describir el proceso de nominación y elección a los cargos. Hay que tener en cuenta que en este contexto todas las madres y padres son automáticamente miembros de la PA/PTA de la escuela a la cual asisten actualmente sus hijas/os. La PA/PTA debe buscar activamente la participación de todos los padres y madres en la escuela y las/os líderes elegidos deberán dirigir sus esfuerzos a que se consiga.

Según la disposición A660, los miembros de la PTA/PA son los padres o madres (de nacimiento o adoptivo, padrastro/madrastra o padre/madre con tutela temporaria), tutores designados legalmente o personas en una relación paternal con un niño, son automáticamente miembros de la PA/PTA de la escuela a la que asiste su(s) niño(s). En el caso en que sea una PTA, por lo que se contempla la afiliación de personal del centro, los requisitos para determinar si se extiende la afiliación a los maestros y a otros miembros del personal para que éstos puedan participar en la asociación y cómo modificar dicha determinación por medio del voto de los padres y madres, debe ser especificada en los estatutos.

Respecto a la votación de los líderes, se establece que cada padre, madre y/o personal miembro de estas asociaciones tenga derecho a un voto y deben ser revisadas las disposiciones sobre conflictos de intereses en relación con la votación definidas en los estatutos, ya que existen casos en los que la votación no es permitida por encontrarse enfrentada a intereses personales. Como mínimo, al igual que en el caso de Granada, la Disposición A660 establece que se debe elegir un presidente, un secretario y un tesorero. Además se pueden crear puestos o cargos adicionales en la Junta Directiva conforme a lo necesario para satisfacer las necesidades de la asociación.

Los estatutos, además, deben reunir disposiciones sobre la duración de los cargos y sus limitaciones, sobre la regulación de la composición y las responsabilidades de la Junta Directiva y sus miembros. En el caso de las PTA, se añadirán los requisitos

para los funcionarios y empleados que no califican y también las causas y el proceso de destitución de funcionarios (PTA) o de los miembros de la Junta Directiva (PA/PTA).

Como en el caso de Granada, después del proceso democrático, los líderes electos formarán la llamada Junta Directiva de la PA/PTA y asumirán sus responsabilidades. Las figuras de liderazgo de las PA/PTA se especificarán tal y como veremos a continuación.

3.1.3. Algunas similitudes en los contextos de Granada y Nueva York

En ambos contextos el proceso de elecciones finaliza con la votación de los representantes. Los representantes elegidos de manera democrática formarán la Junta Directiva de la AMPA/PA/PTA. En los casos en que se presentan varias personas a un mismo puesto, éstas presentarán su candidatura y los demás padres y madres votarán la opción que crean mejor. Dependiendo del nivel de participación de las familias en el centro, habrá mayor o menor número de padres y madres implicados en el proceso.

Toda la información relativa a las asociaciones tendrá que estar recogida en su documento base, los estatutos, que deberán ser un documento de consulta de todos los padres y madres del centro educativo así como del personal (ver anexos 1.1. y 1.2.). Con la clarificación de sus competencias y del proceso de elección de los líderes, se consigue la transparencia de la organización y su mayor consolidación e influencia en el centro escolar, tanto para las familias como para el personal del mismo.

Las principales figuras de liderazgo que encontramos son tres. Son los puestos de presidente, de tesorero y de secretario y otros que vienen a complementar los citadas anteriormente y que son diferentes en cada centro educativo. Las especificaciones de los puestos estarán asimismo reflejadas en los estatutos. Éstos deben establecer el título de cada cargo con una descripción de los respectivos deberes y responsabilidades. No habrá requisitos especiales para ocupar un cargo de la AMPA/PTA/PA excepto los de ser madre o padre (en sentido general) de un niño en la escuela.

Las diferentes culturas que forman parte de cada contexto educativo y a su vez de cada centro escolar, deben estar representadas tanto en las asociaciones en general

como en las figuras de liderazgo en particular. Aunque en la actualidad sigue siendo un reto que las familias extranjeras participen en estas organizaciones y más aún que asuman puestos de liderazgo (Garreta, 2008), se debe fomentar su colaboración y la ocupación de cargos con poder de toma de decisiones y de participación activa. La diversidad debe ser abordada desde la globalidad, complejidad y finalidades de los procesos educativos.

A modo de resumen, podríamos sintetizar algunas de las funciones que pueden realizar los líderes que salgan electos y que sirven de ejemplo. Estas funciones así como la matización de la duración en sus puestos, como se ha mencionado anteriormente, deberán estar descritas en los estatutos de cada asociación. Éstas serían:

- Presidenta/e: Representa a la AMPA/PTA/PA. Coordina y dinamiza el grupo. Convoca y preside reuniones, ejecuta acuerdos, ordena los pagos y firma las solicitudes...
- Vicepresidenta/e: Si existe, apoya la labor de la Presidenta/e y la/o sustituye en caso de ausencia.
- Secretaria/o: Es responsable de la documentación de la AMPA/PTA/PA, elabora las actas y trabaja en estrecha colaboración con la Presidenta/e. Algunas AMPA/PTA/PA tienen vicesecretaria/o para suplir ausencias.
- Tesorera/o: Es responsable de las cuentas de la AMPA/PTA/PA y del presupuesto. Ayuda a planificar los recursos, da ideas de posibles ingresos y ayuda a la Presidenta/e en el control de los gastos. Planifica actividades de recaudación de fondos (caso de Nueva York).
- Diferentes vocales, responsables o coordinadores: Deciden conjuntamente con los cargos de la Junta Directiva las gestiones y actuaciones de la AMPA/PTA/PA. Las responsabilidades deben distribuirse entre todas/os, creando áreas o comisiones de trabajo, para que todas/os puedan aportar su labor.

En ambos contextos, Nueva York y Granada, la figura de los vocales, responsables o coordinadores adquiere diferentes funciones. Podemos destacar

algunas como: coordinación con el Consejo Escolar (caso de Granada), coordinación de la convivencia en el centro, coordinación de actividades formativas para madres y padres, responsable de relaciones con el entorno y la comunidad, coordinación de actividades extraescolares o complementarias dirigidas al alumnado, responsable de planes y vigilancia sobre una educación no sexista, coordinación y apoyo a la asociación de alumnos y a las actividades promovidas por el alumnado, responsable de apoyo y dinamización de la biblioteca, videoteca y aula de nuevas tecnologías, responsable del seguimiento y evaluación de las instalaciones y necesidades del centro, coordinación de la integración, información y acogida de los nuevos asociados, responsable de la acogida de familias inmigrantes, seguimiento de la interculturalidad y de la educación para la ciudadanía, responsable de la atención a las necesidades educativas especiales, etc.

3.2. CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Cada centro educativo se enmarca en un contexto único y da respuesta a las necesidades de la comunidad que acude a él y donde se ubica. Los líderes que asumen puestos de liderazgo en las asociaciones objeto de nuestra reflexión, deberán responder a las características que demanda su puesto de la mejor manera posible. Aunque no es requisito que los líderes de estas organizaciones hayan recibido una formación como líderes para llevar a cabo sus funciones, es aconsejable y beneficioso si las personas elegidas reúnen las siguientes cualidades referidas a la capacidad de liderazgo:

- Juicio crítico: deberá estimular el pensamiento creativo y crítico de todos los componentes y no conformarse con lo que le viene dado o impuesto, intentando siempre mejorar la realidad.
- Sentido común: poseer equilibrio de juicio, comprender las circunstancias de los hechos y no ser intransigente.
- Responsabilidad: velar por el cumplimiento de unas obligaciones y metas por parte de todos los miembros de la AMPA/PTA/PA.

- Capacidad para motivar: destreza para transmitir a los demás familiares la importancia de sus acciones para el bien del conjunto del alumnado y la repercusión de sus esfuerzos.
- Capacidad de trabajo en equipo: saber compartir las tareas y responsabilidades así como la toma de decisiones teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista. Colaborar para conseguir las metas.
- Innovador: ser creativo en sus acciones y utilizar los recursos y facilidades ofrecidos por las nuevas tecnologías para el funcionamiento de la asociación.
- Objetividad: basar sus argumentos en opiniones desinteresadas que no comporten un beneficio individual para luchar por lo justo y el bien común. La visión o sueño compartido ayudará en esta misión.
- Madurez: posesión de un equilibrio moral que permita no precipitarse ante situaciones difíciles y actuar con conocimiento y criterio.
- Apertura a otras culturas: mentalidad abierta y madura que da la bienvenida a otras culturas y promueve su participación dentro de la organización, obteniendo riqueza de los intercambios.
- Capacidad de reflexión: pensar sobre las acciones con la intención de ver qué es lo que ha fallado, cómo se puede hacer mejor la próxima vez y cómo solucionar los problemas emergentes.
- Sinceridad: deben ser espontáneos en sus discursos para provocar familiaridad y confianza en todos los miembros del grupo y en el resto de la comunidad educativa.
- Capacidad de diálogo: deben ser buenos comunicadores, por lo que deben saber escuchar y transmitir.
- Capacidad empática: conviene ponerse en el lugar de los demás y que sean sensibles a las necesidades de los compañeros para poder entender sus puntos de vista y abordarlos de la mejor manera posible.
- Entusiasmo: promover un optimismo que incite a los asociados a luchar por las metas y a conseguirlas y no conformarse sólo con intentarlo.
- Constancia: llevar a cabo todos los proyectos de una manera continua y no intermitente para que ningún miembro se desmotive.

Aparte de estas características, que podríamos catalogar de personales y a las que se le podrían añadir más, es muy importante tener en cuenta las siguientes propuestas por Wilson (1999) que apoya siete características generales de un liderazgo efectivo:

- Están bien informados.
- Proporcionan dirección y estructura.
- Son comunicadores hábiles.
- Adaptan su estilo a las necesidades del grupo.
- Expresan consideración a los miembros.
- Adoptan un estilo apropiado. Con frecuencia el estilo apropiado es colaborativo y democrático.
- Son capaces de manejar la complejidad.

Además de las anteriores, pensamos que los líderes de las AMPA/PTA/PA deben ser personas que:

- Saben escuchar.
- Participan y permiten que otros participen.
- Son entusiastas.
- Ven la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento.
- Desarrollan un espíritu de equipo.
- Son positivos.
- Son solucionadores de problemas.
- Premian los esfuerzos.
- Corrigen los errores y aprenden de ellos.
- Son innovadores.

Pero, no bastan las aptitudes personales ni las habilidades que hagan efectivos a los líderes para que les sean confiadas la coordinación, el manejo y puesta en marcha del grupo AMPA/PTA/PA. Debemos ser conscientes de que, llegados a este punto, una buena formación de los líderes de estas asociaciones sería muy beneficiosa para su elección e implementación de sus funciones. Podría ser una futura línea de investigación y desarrollo.

Por otra parte, Carrascosa (1979) destacó algunas tareas que demandan una formación general humana (referida al desarrollo de facultades innatas como la observación, el espíritu crítico, la reflexión, etc.), una formación técnico-cultural (referida a la cultura básica e información técnica bien asimiladas) y una formación social exigente (que permita el conocimiento de la realidad social para mejorarla). Estas acciones, aplicadas a las AMPA/PTA/PA, permitirán, de manera general, el adecuado funcionamiento de la organización. Los líderes deberán tener en cuenta en su labor:

- La formulación de objetivos válidos para una acción de conjunto.
- El establecimiento de normas básicas de organización y convivencia.
- La elaboración de planes y programas de interés general.
- La adopción de métodos y técnicas actualizados de trabajo en grupo.
- La revisión periódica del quehacer colectivo organizado.
- La superación de las dificultades propias de la gestión del grupo.
- La constante revisión y adaptación de los proyectos al incesante cambio social.

A las que podríamos añadir las siguientes:

- El establecimiento de planteamientos interculturales.
- La imaginación de una visión compartida del futuro.
- La promoción del cambio.
- La respuesta a las necesidades del grupo y de la comunidad educativa.
- El planteamiento de varias alternativas a situaciones.
- La facilitación del progreso del grupo.
- La felicitación y reconocimiento de los avances del grupo por su esfuerzo.

En este momento, nos detenemos a pensar en la importancia que tiene la formación de una persona y su experiencia a la hora de ser elegido líder. ¿Acaso no preferimos una persona bien cualificada y con experiencia en las labores que va a llevar a cabo a otra no cualificada y sin experiencia? Si nos paramos a pensar, la mayoría de nosotros apostaría por la persona cualificada y con experiencia aunque debemos tener en cuenta más aspectos como la cercanía a los problemas del centro.

Por ejemplo una persona muy cualificada que sea ajena a los problemas del centro no nos ayudaría demasiado en su resolución. Es complicada la elección de los líderes de estas organizaciones, por ese motivo los votos deberían ir dirigidos a la candidatura que mejor responda a las necesidades del centro educativo y también, sirviéndonos de referencia las características personales de los candidatos. Además es muy importante que las responsabilidades, como hemos visto, sean repartidas entre más miembros.

Por otro lado, una vez que se haya elegido democráticamente el líder atendiendo no sólo a sus características personales, su experiencia y su formación, sino a otros aspectos que hacen que sobresalga como la cercanía a los problemas del centro o su trayectoria profesional, debemos plantear una serie de “misiones” que todo líder debe efectuar en las AMPA/PTA/PA. Éstas podrían ser las siguientes: responder a las necesidades del grupo, promover la presencia de miembros extranjeros/inmigrantes/biculturales dentro del seno de la asociación, tomar iniciativas, aportar soluciones a problemas, movilizar las acciones de los miembros de la asociación para luchar por los objetivos comunes y favorecer la participación de toda la comunidad educativa.

Estas “misiones” deben estar rodeadas de un clima adecuado donde se produzca una comunicación fluida y los miembros de la organización puedan compartir sus puntos de vista y la cultura participativa cobre un papel principal. Este entramado de relaciones tendrá como meta alcanzar los objetivos propuestos por el grupo y realizarse como entidad propia. El diálogo entre las distintas culturas existentes y su integración en las actividades de la organización marcarán el funcionamiento de la misma.

4. LA EXPERIENCIA *LEARNING LEADERS* COMO MODELO DE VOLUNTARIADO DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK

El programa *Learning Leaders*, fue fundado en 1956 bajo el nombre de *New York City School Volunteer Program (SVP)*, y fue una idea original de Clara Blitzer, miembro de la Junta Directiva de la Asociación de Educación Pública (PEA). El primer

programa SVP comenzó en la escuela PS 191 en Manhattan con un grupo de 20 voluntarios que realizaron tareas de oficina, registro y recogida de dinero para el almuerzo, además de ayudar al alumnado con sus chaquetas y botas. También realizaron actividades para enriquecer el plan de estudios, como tocar el piano para que los maestros puedan realizar clases de canto con sus clases. Más de cincuenta años después, *Learning Leaders* ha crecido de 20 voluntarios en una sola escuela de Manhattan a una cifra de 8.000 voluntarios en más de 500 escuelas en toda la ciudad de Nueva York (Learning Leaders, 2013).

Learning Leaders tiene un largo historial de movilización y formación de voluntarios adultos para trabajar con alumnos de las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. En la actualidad está entre los programas más grandes de la nación dedicados a fomentar la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos. *Learning Leaders* es la mayor y más experimentada organización de la ciudad de Nueva York dedicada a las familias y comunidades que participan para apoyar el éxito del estudiante (Learning Leaders, 2013). Sus programas han demostrado mejorar el logro del estudiante al proporcionar tutoría y asistencia individualizada a las escuelas y aumentar la capacidad de los padres y madres para fomentar la educación de sus hijos.

Una de las investigaciones realizadas en los años 2001 y 2002 al respecto, diseñada para medir la evidencia cuantitativa de los efectos de *Learning Leaders*, recolectó datos de una muestra amplia de voluntarios de esta organización, que mostraba que el método de *Learning Leaders* para formar a madres y padres como voluntarios/os en las escuelas, crea una diferencia significativa en su comportamiento en el hogar con sus propios hijos de edad escolar. También demostró que los hijos de los voluntarios tienen mejor rendimiento académico y que el programa crea una diferencia en las escuelas donde existe una presencia considerable de voluntarios.

4.1. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA ORGANIZACIÓN LEARNING LEADERS

La filosofía de esta organización se basa en capacitar a miembros de la familia (madres, padres, abuelas, abuelos u otra figura familiar) para participar en la educación de los niños. De esta manera las familias pueden apoyar la experiencia educativa de sus hijos mediante el aumento de sus conocimientos, habilidades y

confianza. En las formaciones dirigidas a las madres y padres a través de talleres se tratan temáticas como el funcionamiento del sistema de escuelas públicas, los medios para facilitar el aprendizaje en casa y la forma de avanzar en su propio desarrollo personal y educativo.

Por tanto, la misión principal de los miembros de *Learning Leaders* es ayudar a los estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York a tener éxito mediante, por un lado, la capacitación de voluntarios para proporcionar apoyo a la instrucción individualizada y otro tipo de apoyo basado en la escuela, y por otro lado, la motivación de los padres y madres para fomentar el desarrollo de la educación de sus hijos.

Es interesante destacar que estas formaciones se realizan en distintos idiomas como son inglés, bengalí, chino, haitiano y español, entre otros. De esta manera los padres y madres de otras culturas y extranjeros pueden tener acceso a esta organización. Una vez finalizada la formación, recibirán una tarjeta que los acredita como miembros de la organización de pleno derecho y que los identificará en las escuelas en las que presten sus servicios, siempre supervisados por personal del centro educativo.

4.2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LOS VOLUNTARIOS DE *LEARNING LEADERS* EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LOS CINCO CONDADOS

El voluntariado que se implica en esta organización realiza un amplio abanico de actividades y acciones colaborativas con las escuelas públicas, entre las que podemos destacar cuatro más generales como:

- Tutoría individual y en grupos pequeños sobre temas importantes de lectura, escritura y matemáticas, así como el apoyo a los nuevos estudiantes de inglés, para que los estudiantes tengan la base sólida que necesitan para tener éxito en sus carreras educativas.
- Apoyos escolares, tales como el recreo y el almuerzo y la supervisión de la asistencia de la biblioteca para asegurar un ambiente de aprendizaje sano.

- *Coaching*, centrado en ayudar a los estudiantes a desarrollar el estudio y la capacidad de organización.
- Programas de enriquecimiento de la alfabetización que promueven el gusto por la lectura y la escritura, alientan a los estudiantes a discutir y pensar críticamente y a desarrollar confianza y habilidades de comunicación. Entre ellos destaca el programa *BookTalk* que, mediante grupo de discusión, se anima a los niños a leer de forma independiente, pensar críticamente y expresarse con claridad.
- Etc.

4.3. PROGRAMAS LLEVADOS A CABO POR LEARNING LEADERS EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Los talleres o programas realizados por *Learning Leaders* equipan a las familias con las estrategias necesarias para ayudar al éxito escolar de los alumnos y su desarrollo. De entre los numerosos programas y proyectos que se llevan a cabo por esta organización, a continuación sintetizamos algunos de los más importantes en la siguiente tabla:

- Educación Infantil:

Tabla 27. Principales talleres realizados por *Learning Leaders* en Educación Infantil

NOMBRE DEL PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
“Transición a la escuela”	Informa a los participantes sobre el ambiente de la escuela y les da información sobre el desarrollo del niño y el currículum de Educación Infantil.
“Desarrollo infantil temprano”	Explora diferentes estilos de aprendizaje y da consejos útiles de comunicación para las familias.
“Ayude a su hijo a aprender a leer”	Enseña a los participantes formas prácticas de promover el amor por el lenguaje a través de la lectura en voz alta, la narración de cuentos y el diálogo.
“Ayude a su hijo a aprender a escribir”	Enseña a los padres y madres cómo ayudar a los niños en las primeras etapas de la escritura para conectar la lengua oral y escrita y desarrollar la motricidad fina.

“Desarrolle las habilidades matemáticas tempranas de su hijo”	Explica la importancia que tiene contar, unir, clasificar, los patrones y el vocabulario en el desarrollo matemático.
---	---

Fuente: elaboración propia a partir de www.learningleaders.org

- Educación Primaria:

Tabla 28. Principales talleres realizados por *Learning Leaders* en Educación Primaria

NOMBRE DEL PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
“Desarrolle su joven lector”	Ofrece actividades para ayudar a los niños a practicar la lectura independiente y a desarrollar fluidez y comprensión.
“Escribiendo desde el principio”	Enseña a los participantes el papel central que la literatura juega en el desarrollo de un joven escritor y proporciona actividades para casa que animan a los estudiantes a escribir.
“Suma y resta”	Desmitifica los métodos de suma y resta para los participantes y presenta vocabulario matemático y problemas de palabras.
“Desarrollar y apoyar a su lector”	Favorece habilidades de lectura compartiendo estrategias que los padres y madres pueden utilizar con los lectores para mejorar fluidez, comprensión y vocabulario.
“Ayude a su hijo a crecer como escritor”	Explica los pasos del proceso de escritura, los géneros literarios que los estudiantes deben saber y facilitan actividades de escritura para el hogar.
“Multiplicación y división”	Dialoga sobre los métodos de multiplicación y división y muestra cómo se pueden aplicar para resolver problemas.
“Fracciones, decimales y porcentajes”	Demuestra los usos prácticos en la vida diaria de decimales, fracciones y porcentajes, así como los métodos de cálculo.
“Geometría”	Explora el estudio de puntos, líneas y formas y ofrece actividades que refuerzan los conceptos geométricos con niños.
“Ayude a su hijo a prepararse para las pruebas del Estado de	Explica el formato de las pruebas, explora los tipos de preguntas y proporciona actividades para ayudar a los niños

Nueva York”	a prepararse para las pruebas.
“La comprensión de los Estándares de Aprendizaje Básicos Comunes (CCLS)”	Explica lo que son los estándares CCLS y los cambios en las expectativas académicas para los estudiantes.
“La transición a la escuela intermedia”	Informa a los participantes acerca de opciones de escuelas intermedias, el ambiente de la escuela intermedia y cómo adaptarse a la escuela intermedia.

Fuente: elaboración propia a partir de www.learningleaders.org

- Educación Infantil y Educación Primaria:

Tabla 29. Principales talleres realizados por *Learning Leaders* en Educación Infantil y Primaria

NOMBRE DEL PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
“Narración de cuentos y creación de libros”	Explora cómo aumentar el interés de un niño en la lectura y la escritura a través de la narración de cuentos, lectura en voz alta y fabricación de los mismos.
“Ayuda con la tarea”	Proporciona las herramientas necesarias para apoyar a los estudiantes con la tarea, e informa a las familias de cómo ayudar a los niños a ser más organizados y a crear habilidades y hábitos de estudio saludables.
“Ahora es su turno”	Se centra en la propia educación de los padres y madres, proporcionando información sobre obtener un título, obtener una educación superior o de formación profesional y los recursos disponibles para ayudarles a alcanzar sus metas.

Fuente: elaboración propia a partir de www.learningleaders.org

Estos talleres ofrecen oportunidades que ayudan a los padres y madres con la educación de sus hijos, no solo en el centro educativo, sino que también el hogar se toma como lugar de referencia de sus acciones. Parte de su propia formación (primero conocen qué es lo que sus hijos están trabajando) para después aprender actividades y maneras de ayudarlos a tener éxito en las labores de su curso y alcanzar los objetivos propuestos. Estas actividades abren las puertas de los centros educativos a los padres y madres y los hacen parte de ellos.

También estos contextos propician que voluntarios, padres y madres se relacionen y compartan sus conocimientos y se ayuden mutuamente sobre todo en lo relacionado con la educación de sus hijos. Estos talleres tienen un ambiente cálido y abierto al diálogo que permite crear la conciencia de grupo de manera rápida.

Aparte de los talleres realizados a nivel de centro educativo, existen otras numerosas actividades que permiten que los voluntarios de otros colegios, de otros distritos e incluso de otros condados también se relacionen y así poder conocer lo que están trabajando cada uno y compartir de este modo las experiencias y ayudarse mutuamente.

4.4. LAS CONSECUENCIAS Y EFECTOS DEL PROGRAMA *LEARNING LEADERS*. LAS HUELLAS DE SUS ACCIONES.

Para finalizar, señalaremos el impacto de las acciones de los voluntarios de *Learning Leaders* en el alumnado, según las personas que han participado en el programa como voluntarios o las que han tenido contacto con él. El programa subraya las siguientes (<http://www.learningleaders.org/>):

- El 96% del profesorado afirma que los niños que trabajan con un voluntario de *Learning Leaders* muestran un aumento en el rendimiento académico.
- El 99% de los padres/madres/cuidadores califican muy positivamente su taller por proporcionar nueva información y oportunidades de aprendizaje.
- El 90% de los maestros informan de un aumento en el interés y la confianza en el aula de los estudiantes como resultado de *Learning Leaders*.
- El 45% de los voluntarios afirman que *Learning Leaders* les ayudó a ganar la confianza necesaria para asumir una posición de liderazgo en la escuela en una asociación de madres y padres o en equipo de liderazgo del colegio (*School Leadership Team*).

La acción de *Learning Leaders* sobre los centros educativos en los que actúa puede ser calificada de muy positiva. Es un programa donde todos los miembros implicados experimentan mejoras que revierten en los resultados del alumnado y del centro educativo.

5. LAS TIC COMO HERRAMIENTAS DE PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS AMPA/PTA/PA

5.1. IMPORTANCIA DE INTERNET Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA

El centro educativo ha de desarrollar un “plan global de acción para poder escuchar a los padres y madres y darles tiempo y espacio para que se comuniquen y participen de forma personal en actividades informativas, formativas, culturales y sociales” (Chuang, 2005, p. 14). Como se ha venido diciendo a lo largo de este estudio, el papel de las madres y padres es fundamental en la escuela y es necesario que estén bien informados de todo lo que acontece en el colegio de sus hijos. Para ello se pueden usar diversas vías o canales de comunicación y participación.

Los avances de las tecnologías han marcado el desarrollo de las últimas décadas. Internet y el uso de las redes sociales (Tuenti, Facebook, Twitter, LinkedIn, You Tube...) “se han convertido en una pieza clave en la vida de la familia influyendo de forma consciente o inconsciente en su desarrollo” (Bas Peña & Pérez de Guzman, 2010, p. 61). En consonancia con estos hechos, las familias necesitan que las escuelas proporcionen nuevos escenarios de participación mediante las TIC además de los ya existentes presenciales. Las TIC abren un inmenso abanico de posibilidades de comunicación que favorece y facilita la participación de las familias en la educación de sus hijos y en el centro escolar. La destrucción de la barrera de los horarios mediante diversas herramientas o canales como veremos a continuación, que en muchas ocasiones impiden una mayor relación de las familias con el centro educativo, genera infinidad de posibilidades de comunicación efectivas y rápidas.

Las actividades que realizan las AMPA/PTA/PA, así como la información relevante sobre la organización de la asociación son asuntos clave para compartir con el resto de la comunidad escolar y conseguir así que los padres y madres se involucren más. Para ello las tecnologías de la información junto a internet y la comunicación se convierten en herramientas muy versátiles y adecuadas que nos permiten dar a conocer la cantidad de información que necesitemos a la cantidad de personas que queramos con la dedicación de poco tiempo y espacio.

Sin lugar a dudas, la integración de las TIC para la mejora del diálogo y la reflexión relacional entre familia y escuela, “es una oportunidad de participación comprometida y favorecimiento de una relación alternativa que potencie y desarrolle las relaciones directas cooperativas que puedan darse en el contexto presencial” (Trujillo Torres, Sola Martínez, & García Carmona, 2012a, p. 1215).

Las posibilidades educativas de las TIC han de ser consideradas en dos aspectos: conocimiento y uso (Sáenz, 2007, citado en Aguilar & Leiva, 2012). Por un lado nos referimos al conocimiento sobre las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento de cómo funciona un ordenador, una videoconferencia, etc. Y por otro aludimos al cómo, para qué y por qué usamos estas herramientas. Los dos conceptos deben ir en orden para que la experiencia con las TIC sea beneficiosa: primero se conocerán las herramientas, sus características y potencialidades, para después hacer un buen uso de ellas.

En el caso de la participación de las familias, para que éstas se mantengan en contacto a través de las TIC, debemos cerciorarnos de que saben manejar las tecnologías en cuestión. Si este no fuese el caso, el centro educativo podría ofrecer talleres de formación para estos padres y madres como medida de fomento de la participación de la familia en la escuela. Además también hay que tener en cuenta que estas familias puedan tener acceso a las tecnologías ya que existen casos que las condiciones económicas lo impiden. En estos casos la escuela debería proporcionar un lugar equipado para ello donde los padres y madres pudiesen disfrutar de estos servicios.

Una vez que se tiene el conocimiento de las herramientas de trabajo, la comunidad educativa se dispondrá a utilizarlas de manera apropiada. En esta etapa el centro educativo también debería formar a los padres y madres que lo necesiten. El uso de estos canales de comunicación para la comunicación familia-colegio, equipo directivo-AMPA/PTA/PA, AMPA/PTA/PA-resto de padres y madres, etc., deberá estar sujeto a unas normas de participación basadas en todo momento en el respeto mutuo.

En este sentido, se deberían conocer todas las posibilidades que estas tecnologías e internet ofrecen y saber cómo funcionan, pero lo más importante, a

nuestro parecer, es realizar el uso adecuado de las mismas. No debemos olvidar que el objetivo principal en este caso sería fomentar la participación de los padres y madres en la escuela y que para ello la comunicación sería el sustento del procedimiento. Todo ello, como hemos venido diciendo a lo largo del estudio, en aras a conseguir el éxito del alumnado que es el punto de referencia que nunca se debe perder.

5.2. LAS TIC COMO CANAL DE COMUNICACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA

Como hemos mencionado anteriormente, existen más tipos de participación de las familias en la escuela además de las asociaciones de madres y padres. En todas ellas las tecnologías de la información y la comunicación pueden jugar un gran papel pero en este caso nos centraremos en cómo estas herramientas pueden ser un vehículo de comunicación e interacción para las AMPA/PTA/PA, aparte de constituirse como un lugar de consulta para los padres y madres que no pertenecen a la organización. De este modo servirán para que la comunicación sea más continua y también para favorecer la implicación de las familias en la escuela, incluso de las familias más difíciles de alcanzar.

Las TIC se convierten en nuestros días en un canal rápido y efectivo para la comunicación entre las familias y la escuela. Por ende, las TIC también son una herramienta con muchas ventajas para la comunicación de los padres y madres que forman parte de las AMPA/PTA/PA y para facilitar que las familias de nueva incorporación a la asociación o las familias extranjeras recién llegadas tengan un acceso rápido y sencillo a toda la información necesaria y a las personas que deseen contactar. De este modo se facilita su participación. La Web de la AMPA/PTA/PA se consolida como uno de los mejores canales de comunicación, incluso con la posibilidad de que la información aparezca en otros idiomas para facilitar el acceso a las familias inmigrantes/extrajeras/biculturales.

Internet, la “red de redes”, es un potente recurso que ofrece una gran variedad de herramientas que pueden ser de gran utilidad para el impulso de la comunicación de las AMPA/PTA/PA, bien entre sus miembros, tanto los que ocupan posiciones de liderazgo como los que no, bien entre la AMPA/PTA/PA y el centro educativo o incluso entre la AMPA/PTA/PA y la comunidad. De esta manera se facilitan las relaciones de la

asociación de madres y padres con el conjunto de la comunidad educativa y su contexto, ganando en efectividad y tiempo.

Además de la función de comunicación, también esta herramienta es muy importante como transmisora y difusora de la información. La gran cantidad de información y la velocidad a la que puede llegar a las pantallas de los dispositivos que los sujetos usen (teléfono móvil, ordenador, tabletas...) hace que se ahorren energías y tiempo que se pueden dedicar a otra tarea de provecho para la asociación.

A continuación citaremos algunas de las ventajas e inconvenientes de internet que han de ser tenidos en cuenta en el uso de las mismas con las familias en el contexto educativo también aplicables a otras situaciones (Chuang, 2005):

Tabla 30. Ventajas e inconvenientes del uso de internet.

<p>VENTAJAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar información actualizada, rápida y eficaz. - Ofrecer un medio de información y comunicación más flexible. - Fomentar los mecanismos de interacción y comunicación. - Contribuir a excluir las barreras de espacio y de tiempo. - Permitir compartir un número infinito de recursos.
<p>INCONVENIENTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento del individualismo, el aislamiento y distanciamiento de las personas. - Falsa identidad. - Invasión de la intimidad. - Monopolización informativo-cultural. - Fiabilidad de las fuentes. - Plagio rápido y fácil. - Pérdida de tiempo (al perderse navegando).

Fuente: Chuang (2005)

Esta autora añade que la aplicación de internet en la tarea de fomentar la relación entre el centro educativo y la familia, se encamina hacia unas finalidades como las siguientes (Chuang, 2005, p. 194):

- Adaptarse a las nuevas tendencias sociales y a las necesidades de la familia.

- Ampliar el uso de internet en el centro de enseñanza.
- Abrir nuevos cauces de información y comunicación entre el centro educativo y la familia.
- Ofrecer a la familia un medio de comunicación eficaz.
- Facilitar la difusión de información (proyectos, noticias, avisos...).
- Promover la interacción entre el centro educativo y la familia.
- Mantener a los padres y madres al día sobre todos los aspectos relacionados con el desarrollo y educación de sus hijos.
- Fomentar la relación entre el centro educativo y la familia, estableciendo un nuevo modo de comunicación entre los profesores, padres, madres y alumnado.

A estas finalidades podríamos añadir las siguientes:

- Usar internet como canal de comunicación entre los padres y madres de manera que se fomente el espíritu de comunidad escolar.
- Abrir el campo de interacción al contexto en el que se ubica el centro educativo de manera que escuela y entorno estén relacionados.
- Archivar toda la documentación importante respecto al centro educativo y la participación de los padres y madres en el mismo de manera que en cualquier momento y lugar todos los padres tengan fácil acceso a ella.
- Impulsar la participación de las familias en la AMPA/PTA/PA del centro mediante la continua información e interacción del equipo de liderazgo con todos los padres y madres. Es de vital importancia que la información esté actualizada y que la comunicación sea fluida.
- Fomento de la participación y conocimiento de todas las culturas que estén presentes en el centro educativo.

Las razones expuestas son solo algunas de las que este recurso nos podría ofertar en la labor de aumentar e intensificar la participación de las familias en la escuela y, por ende, la comunicación entre AMPA/PTA/PA-centro educativo y familias.

Las AMPA/PTA/PA deben utilizar estos recursos para fomentar la participación de las familias en la organización y también para su funcionamiento.

No debemos olvidar, por otro lado, la importancia que hoy en día tienen las redes sociales en nuestra sociedad. Por este motivo éstas se consolidan como una de las herramientas fundamentales de comunicación en los centros educativos también. Recursos como Facebook, Twitter... están a la orden del día en muchos centros educativos como canal de comunicación de las familias. Algunas de las ventajas que podemos resaltar de estos recursos en la educación y por tanto en los centros educativos y en las AMPA/PTA/PA son (Santamaría González, 2008):

- Crean una dimensión nueva de socialización; posibilitan la visualización de los contenidos desde la pluralidad y con la herramienta apropiada pueden crear comunidad.
- Proporcionan la base para pensar en una formidable herramienta para la educación inclusiva.
- En centros de primaria y secundaria se están usando como un espacio de encuentro entre los distintos actores del proceso de aprendizaje/enseñanza. Permiten recrear grupos de trabajo y de actividades socializadoras a través de familias, profesorado y estudiantes.
- Ofrecen a los usuarios un espacio seguro y práctico para crear vínculos con otros miembros de la comunidad.
- Facilitan las tareas de inmersión en un entorno lingüístico extranjero por medio de redes o comunidades.
- Pueden servir en las organizaciones educativas como herramienta para reducir brechas de conocimiento y tecnológicas.
- Facilitan la creación de comunidades de práctica y de redes de aprendizaje como dinamizadoras y constructoras de una identidad digital.

Más adelante veremos aplicaciones prácticas de estos recursos para la participación de las familias en las AMPA/PTA/PA. De momento, podemos añadir que estos canales de comunicación, con un uso adecuado, facilitan que el grupo de madres y padres también se conozca entre sí y creen vínculos más fuertes. A menudo, la falta

de tiempo o la incompatibilidad horaria hace que algunas familias tengan difícil conocer a las demás familias y de esta manera es posible y relativamente sencillo.

5.3. APLICACIONES PRÁCTICAS DE INTERNET Y TIC EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA

Una vez señaladas las razones que fundamentan la incorporación y el uso de estos recursos en los centros educativos con respecto a la participación de las familias en AMPA/PTA/PA, veremos algunas aplicaciones prácticas que se pueden llevar a cabo para conseguirlos y sacar el máximo provecho de ellos. Aunque estas herramientas pueden aplicarse para la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en esta ocasión las tomaremos como vehículos de interacción y comunicación de las AMPA/PTA/PA entre sus miembros, de las AMPA/PTA/PA con el centro educativo y de las AMPA/PTA/PA con la comunidad que rodea el centro educativo.

En la siguiente tabla, se recogen de manera esquemática las herramientas más significativas de los recursos que internet ofrece y que ayudan al impulso de la participación de las familias en la escuela, en nuestro caso en las AMPA/PTA/PA. Se destacan sus principales características, las posibilidades que ofrecen y sus limitaciones más significativas (Chuang, 2005):

Tabla 31. Principales herramientas para el impulso de la participación de las familias en la escuela.

HERRAMIENTAS	CARACTERÍSTICAS	POSIBILIDADES	LIMITACIONES
Sistemas de comunicación asincrónicos (no en tiempo real)			
Correo electrónico	Intercambio de mensajes y/o ficheros con cualquier otro usuario de la Red.	<ul style="list-style-type: none"> - Envío rápido de mensajes. - Sin barreras de tiempo y de espacio. - Bajo coste y fiabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad. El mensaje puede ser leído por cualquier persona con facilidad. Salvo que se use con mecanismos de encriptación.
Lista de correo o de	Discusión y/o	- Enviar el mismo	- El posible olvido o

distribución	información por correo electrónico.	<p>mensaje a varios usuarios a la vez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recibir muchas informaciones de distintos temas cómodamente. 	<p>equivocación de mensajes enviados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El exceso de correos recibidos puede hacer que el buzón de entrada esté saturado.
Grupos de noticias (newsgroup)	Sistema abierto de grupos de discusión de todo tipo de temas.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en foro de discusión para intercambiar ideas y/o ficheros sobre un tema concreto. - Guardar mensajes publicados en el servidor durante un tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de control de noticias publicadas. Al material inapropiado puede perjudicar al grupo.
World Wide Web	Información con múltiples vínculos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a navegar con más facilidad y rapidez. - Acceder a un gran número de información de todo tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informaciones no contrastadas. - Posible pérdida de tiempo y posible desaparición de dirección (URL).
Sistemas de comunicación sincrónicos (en tiempo real)			
Chats (IRC)	Conversaciones públicas entre los usuarios de	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse en tiempo real con varias personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falsas identidades.

	internet.		
Mensajería instantánea	Conversación privada con determinado usuario.	- Comunicarse con determinado usuario en privado.	- Posible molestia derivada de otros usuarios.
Audioconferencia	Comunicaciones de voz en internet.	- Bajo coste.	- Baja calidad.
Videoconferencia	Conversación verbal y visual mediante Red en tiempo real.	- Evitar los costosos desplazamientos, en dinero y en tiempo.	- En fase de estudio, caro actualmente.

Fuente: elaboración propia a partir de Chuang (2005).

Cualquiera de los recursos anteriores puede ser utilizado en la práctica de la participación de las familias en la escuela y como mecanismo de motivación para la misma. Las posibilidades de uso son múltiples y en general todos ellos facilitan la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar (profesorado, orientadores, familias, alumnado...), siempre usados de manera ética y responsable y supervisados por profesionales. El correo electrónico, por ejemplo, permite el envío y recepción de correspondencia electrónica de manera cómoda y rápida entre el centro educativo y las familias, promueve una participación activa de las madres y padres en las listas de distribución y podría ser interesante la suscripción electrónica a boletines relacionados con la educación de los hijos e hijas y la implicación en los centros educativos.

Una de las herramientas que cada vez es más usada y que más ventajas reporta por su facilidad de uso y su capacidad de transmisión de información es la Web de la AMPA/PTA/PA. Mediante esta vía las familias encuentran de manera sencilla y cómoda la información importante que necesitan. Algunas sugerencias de apartados para incluir en la Web de la asociación serían: misión, objetivos, reuniones, actas de las reuniones celebradas, calendario escolar, organigrama del centro, organigrama de la

AMPA/PTA/PA, ubicación, información de contacto, información sobre el proceso de elecciones, información sobre las distintas posiciones de liderazgo y vocalías que existen en el centro educativo con el nombre de la persona que lo ocupa y su correo electrónico, documentos institucionales del centro, chat y foro donde poder participar y expresar opiniones, galería fotográfica (con autorización firmada de los padres y madres para los menores que aparezcan), etc. Es muy importante que la Web, y sus contenidos, estén traducidos a otras lenguas (sería deseable que a todas las que el centro educativo en cuestión atiende, o al menos a las más habladas) para facilitar el acceso a las familias de otros países.

Además el uso de las redes sociales, como se ha indicado antes, aporta numerosas opciones de comunicación y pueden ser utilizadas en estos contextos. Redes como Facebook, Tuenti, Twitter... ofrecen utilidades que pueden facilitar la labor en las asociaciones y hacerlas más visibles al resto de la comunidad escolar. Uno de los puestos de liderazgo en la AMPA/PTA/PA podría ser el coordinador de las TIC y entre sus funciones podría estar la de actualizar y cuidar la Web de la asociación y sus redes sociales. A continuación daremos algunos ejemplos que podrán servir de sugerencia para su utilización como facilitadores de la comunicación en estas asociaciones (Trujillo Torres, Sola Martínez, & García Carmona, 2012a):

- Grupo privado de Facebook: opción con la que podremos crear grupos privados a los que solo podrán acceder nuestros contactos siempre y cuando hayan sido invitados.
- Gestor de contenidos (LCMS) familia-escuela: creación y manejo del contenido en torno a alguna plataforma LCMS (moodle, webnode, joomla, wix, etc.) que bien podrían ser analizados en cualquier taller de padres/madres propuesto.
- Twitter (microblogging en red:permite mandar mensajes de texto plano con un máximo de caracteres.
- Ning: red social con grandes posibilidades para el ámbito educativo.
- Listas de distribución: uso del correo electrónico con muchas más opciones y posibilidades en su gestión.

5.4. LIDERAZGO EN LAS AMPA/PTA/PA Y TIC EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

La creciente necesidad de establecer cauces efectivos de comunicación entre familia y escuela nos permite reafirmar la realidad innegable de la potencialidad que ofrecen las TIC, como herramientas relevantes para promover el intercambio, la interacción y la colaboración de las familias en la construcción de una escuela más democrática y participativa (Aguilar & Leiva, 2012, p. 16). De esta forma se establece una nueva perspectiva en la relación familias-escuela que ofrece una forma de comunicación más completa. Todas las herramientas mencionadas anteriormente ayudarán a facilitar esta visión de la escuela como parte de la comunidad que atiende a la diversidad cultural.

Como se ha mencionado anteriormente, las TIC en el ámbito educativo son el resultado del proceso innovador que van viviendo las escuelas de la sociedad actual. Al respecto Gairín Sallán (2008, p. 77) profundiza sobre la idea innovadora y matiza que la innovación educativa, curricular u organizativa se puede plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y la sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en educación.

Martínez (2009) expone algunos de los mitos que encontramos hoy en día en la sociedad y en los centros educativos y que deberíamos tener en cuenta a la hora de abordar el liderazgo de las AMPA/PTA/PA en contextos multiculturales y el fomento de la participación de sus miembros. Éstos son (López Vicent & Solano Fernández, 2010, p. 89):

- Todo el conocimiento estará en las redes. En la red, para cada individuo en particular, sólo está disponible lo que nos interesa y somos capaces de reelaborar.
- Todo el mundo tendrá acceso al conocimiento. El conocimiento es un proceso personal desarrollado a partir de una información. Hablar de que

las tecnologías darán el conocimiento es otorgar a éstas potencialidades de las que carecen.

- La multiculturalidad será una realidad. Una somera revisión de lo disponible en la red pone de manifiesto el dominio abrumador de una determinada cultura. La cultura dominante no favorece la búsqueda ni el acceso de otras culturas.
- Con las TIC se aprende más y mejor. Es el modelo pedagógico el que puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje pero no los medios.
- La brecha digital es consecuencia de la tecnología y se soluciona con su incorporación. Los países que sufren este problema son los mismos que sufren una brecha sanitaria, alimenticia, económica, educativa..., por lo que estaríamos hablando de una brecha social.

Los mitos identificados por los autores, nos hacen pensar en la necesidad de un uso de las TIC racional y realista que atiende a su entorno para mejorarlo. Las AMPA/PTA/PA deberán utilizar los medios tecnológicos teniendo en cuenta estas realidades encubiertas que repercuten y afectan a las familias implicadas. En el caso de madres y padres extranjeros es importante que se tenga en cuenta su cultura y se huya de estereotipos marcados y visiones simplistas de la sociedad.

Así, las tecnologías constituyen “elementos mediadores para acercar la diferencia cultural al aula, y las TIC, en cuanto que promotoras de procesos dialécticos y comunicativos interactivo y distantes en el espacio y el tiempo, son concebidas como herramientas que contribuyen al logro de un aprendizaje más significativo, contextualizado y dinámico en la medida en que se utilicen las estrategias didácticas, acordes con las teorías sociales del aprendizaje, que lo hacen posible” (López Vicent & Solano Fernández, 2010, p. 87). Los líderes de las AMPA/PTA/PA deben utilizar sus potencialidades para conseguir la integración de las diferentes culturas y crear una visión sólida de grupo.

Este aspecto es el eje vertebrador del cambio que se produce con la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo, no solo se trata de un cambio en cuanto a disponibilidad sino también en cuanto a la forma como se usa (López

Vicent & Solano Fernández, 2010). El uso moderado y responsable de las tecnologías en todos los ámbitos, y más aún en el campo educativo, producirá las mejoras deseables en la comunicación de los líderes de las asociaciones y los acercarán a las familias que menos participan.

PARTE II

MARÇO

EMPIRICO



CAPÍTULO IV

Diseño y metodología
de la investigación.

CAPÍTULO IV: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

La investigación es una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática (Del Rincón, Arnal, & Sans, 1995, p. 20). En nuestro caso realizaremos una investigación social que analizará las percepciones sobre el liderazgo y participación de las familias en la escuela en las asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales propios de la sociedad globalizada en la que vivimos. Se estudiarán comparativamente los casos de las ciudades de Nueva York (Estados Unidos) y Granada (España), utilizando una metodología multimétodo a la que nos referiremos más adelante.

Según Buendía, Colás y Hernández (2001), para que la investigación educativa sea considerada como tal, es necesario recurrir al método científico consistente en una secuencia de pasos aceptados y adoptados por una comunidad científica. Según estas mismas autoras estos pasos generales del método científico adaptados a la investigación educativa son los siguientes:

- *Primer paso:* identificación del problema y del conocimiento relacionado con ese problema con el fin de enmarcarlo teóricamente y empíricamente.
- *Segundo paso:* recogida de la información acerca de cómo otros investigadores han abordado problemas similares.
- *Tercer paso:* recogida de los datos relevantes al problema.
- *Cuarto paso:* análisis de los datos.
- *Quinto paso:* extracción de conclusiones y su generalización.

Como hemos podido observar, el proceso que hemos mencionado resulta un proceso sistemático y ordenado que no deja espacio al azar. Esto es un hecho que debemos tener muy en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestra investigación, aunque también debemos saber que estos pasos pueden cambiar de orden o incluso superponerse o integrarse. Este es el proceso que de forma general estamos siguiendo en nuestra investigación y sobre el que aún estamos inmersos: una vez revisada la

bibliografía existente sobre nuestros temas en cuestión (el papel de las familias en la escuela con las asociaciones de madres y padres como modelo de participación, la implicación del fenómeno de la inmigración en los contextos escolares y el liderazgo en las asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales) y conocido el panorama actual en el que nos encontramos sobre los mismos, pasaremos a identificar el marco empírico de nuestro trabajo de investigación, apoyándonos sobre los pilares que vertebrarán nuestro estudio y que citamos a continuación.

El presente capítulo de la tesis doctoral, que da comienzo al marco empírico de la misma, tratará de concretizar cómo se va a llevar a cabo nuestro estudio y sus características fundamentales. En un primer momento, formularemos el problema de investigación sobre el que versa nuestra investigación, en segundo lugar trataremos de sintetizar los objetivos generales y específicos que nos proponemos como metas a alcanzar, en tercer lugar plantearemos las hipótesis de partida y en cuarto lugar abordaremos la metodología de la investigación que tomaremos como guía en nuestra tarea investigadora haciendo referencia a la naturaleza del estudio, el cronograma de investigación, el proceso de selección de la muestra, los instrumentos de recogida de información que utilizaremos así como del análisis que realizaremos de los mismos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La clarificación del área problemática tiene como finalidad evaluar la situación problemática o el área de estudio teniendo en cuenta las fuentes de información y los recursos disponibles (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 2001). En este sentido es importante destacar que “el planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico, aunque no tiene por qué ser exclusivamente la única manera de poner en marcha el proceso de investigación. Esta surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática” (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1994, p. 54).

La naturaleza especial de los problemas de investigación hace que reúnan una serie de requisitos especiales, entre los que destacan (Arnal et al., 1994; Cohen & Manion, 1990; Hernández Pina, 2001, McMillan, 1996) que sean factibles, concretos, significativos y generadores de conocimiento y expresar descripción, asociación o

intervención. Teniendo en cuenta la escasa bibliografía e investigación relativa a la temática, pensamos que este trabajo científico supone un importante avance a la hora de conocer aspectos actuales de las AMPA/PTA/PA que tienen gran relevancia en nuestro panorama educativo y cómo no, en las vidas de alumnado, profesorado y familias implicadas.

En resumen, un problema de investigación es adecuado cuando (Colás Bravo, Buendía Eisman, & Henández Pina, 2009) contribuye a aumentar el cuerpo de conocimientos de una disciplina, conduce a nuevos problemas de investigación y se ajusta a las posibilidades del investigador. En este sentido, pensamos que el problema de investigación que se formula a continuación cumple los requisitos planteados.

El origen de este problema radica en la importancia del fenómeno de la inmigración en nuestros días, característica del mundo globalizado en el que vivimos, así como de la importancia de la participación de las familias y su liderazgo en la escuela como factor del éxito escolar del alumnado. Esta participación, entendemos, tiene su punto álgido en la formación de las AMPA/PTA/PA, donde los padres y madres pueden expresar sus ideas y participar activamente en la comunidad escolar. Los líderes de estas organizaciones juegan un papel clave en el funcionamiento de las mismas y en el establecimiento de relaciones con el resto de la comunidad educativa.

Las cuestiones que nos ocupan en este estudio y a las que, por tanto, pretendemos dar respuesta satisfactoria a la finalización del mismo, se transforman en un problema de investigación que puede ser formulado de la siguiente manera:

Análisis y estudio de las percepciones de las madres y padres que forman parte de las AMPA/PTA/PA en contextos multiculturales, comparando la dinámica de funcionamiento de estas asociaciones en las ciudades de Nueva York y Granada en lo referente a las relaciones, liderazgo y funciones de estas organizaciones, la tolerancia y agrado por la diversidad cultural y la participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as.

Todo ello se llevaría a cabo con el propósito de conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza en los centros escolares provocada, tal y como indican las

investigaciones señaladas en el capítulo primero, por la implicación de las familias de forma activa en la escuela, en consonancia con una elevada satisfacción de todos sus miembros. De este modo se debe fomentar la participación de las familias tanto inmigrantes o extranjeras, como autóctonas en los centros educativos en aras a la consecución del éxito del alumnado.

Seguidamente pasaremos a concretizar nuestras metas mediante la formulación de los objetivos de nuestra investigación.

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación mencionaremos los objetivos que nos proponemos como metas a lograr en nuestra investigación. Partiremos de un objetivo general que tiene un carácter más global y expresa a groso modo lo que va a hacer el investigador. Este objetivo nos conducirá a otros objetivos específicos (concretizan más al objetivo general refiriéndose a las tareas a realizar por el investigador) y que están divididos en tres grandes dimensiones. En este sentido, los objetivos que nos proponemos son:

Objetivo general:

Analizar y comparar las percepciones de las madres y padres que forman parte de las AMPA/PTA/PA en las ciudades de Nueva York y Granada en lo referente al liderazgo, relaciones y funciones de estas organizaciones, la tolerancia y agrado por la diversidad cultural y la participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as.

Objetivos específicos:

***Tolerancia y agrado por la diversidad cultural**

1. Determinar y comparar la proporción de madres y padres extranjeros que ocupan posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA.
2. Evaluar y comparar la aceptación e integración de las familias extranjeras por el resto de los miembros de las AMPA/PTA/PA.

3. Comparar las percepciones de los componentes de las AMPA/PTA/PA sobre la importancia de la participación de las familias extranjeras en estas organizaciones.

*Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos

4. Describir la importancia que atribuyen los miembros de las AMPA/PTA/PA a la participación de las familias en la escuela y la educación de sus hijas/os.
5. Identificar los tipos más comunes de participación de las madres y padres que forman parte de las AMPA/PTA/PA en la escuela.

*Liderazgo de las AMPA/PTA/PA y sus relaciones y funciones

6. Conocer el estilo de liderazgo y proceso de selección de líderes predominantes en las AMPA/PTA/PA.
7. Comparar aspectos significativos de las AMPA/PTA/PA a nivel organizativo.
8. Conocer las variables que inciden en la posesión o no de posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA.
9. Determinar las variables que influyen en que un miembro de la AMPA/PTA/PA ocupe la presidencia.
10. Averiguar los principales hitos señalados por los líderes de las AMPA/PTA/PA como influyentes en su llegada al cargo.
11. Conocer las diferencias existentes entre los diversos distritos en relación al porcentaje de mujeres, hombres y extranjeros que forman parte de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA.
12. Comparar las expectativas sobre la pertenencia a su AMPA/PTA/PA de las familias en Nueva York y Granada.

*En relación con las tres dimensiones:

13. Describir y comparar las percepciones de los líderes de las AMPA/PTA/PA respecto a las tres dimensiones.
14. Averiguar las diferencias existentes entre los distritos de cada ciudad en relación a las tres dimensiones.
15. Analizar desde la perspectiva de género los resultados más significativos.

16. Indagar sobre el papel del *ParentCoordinator* en la ciudad de Nueva York y sus finalidades.
17. Investigar sobre la organización *Learning Leaders* en la ciudad de Nueva York respecto a su conceptualización y funcionamiento.
18. Proporcionar una guía de buenas prácticas para favorecer la participación de las familias en las AMPA/PTA/PA en contextos multiculturales.

3. HIPÓTESIS DE PARTIDA

Una vez formulados los objetivos de nuestra investigación, las hipótesis de partida que guiarán nuestro proceso de investigación se pueden resumir en las siguientes:

Comparativas:

- a) Las expectativas sobre la pertenencia a la AMPA/PTA/PA de las familias en Nueva York y Granada coinciden en su mayoría.
- b) Las posiciones de liderazgo de las asociaciones de madres y padres serán ocupadas por más personas extranjeras en Nueva York que en Granada.
- c) Las decisiones en las AMPA/PTA/PA se realizan de forma grupal en ambos contextos.
- d) En los dos contextos predomina un estilo de liderazgo distribuido.
- e) Existen diferencias a nivel organizativo entre las AMPA de Granada y las PTA/PA de Nueva York.
- f) Se reconocen los beneficios de la participación de las familias extranjeras en las AMPA/PTA/PA y en la educación del alumnado.
- g) Las medias en las puntuaciones de las dimensiones A, B y C son más positivas para los líderes (totalmente de acuerdo-de acuerdo).

Nueva York:

- h) Las posiciones de liderazgo de las PTA/PA son ocupadas en algunos casos en su totalidad por personas extranjeras.
- i) Existen diferencias estadísticamente significativas entre los diversos distritos (Distrito 1, Distrito 2, Distrito 3, Distrito 4, Distrito 5 y Distrito 6) en relación a las dimensiones.

Granada:

- j) Las posiciones de liderazgo de las AMPA son ocupadas en su mayoría por personas españolas.
- k) Existen diferencias estadísticamente significativas entre los diversos distritos (Albaicín, Beiro, Centro, Chana, Genil, Norte, Ronda y Zaidín) en relación a las dimensiones.

Sociodemográficas en ambas muestras:

- l) La proporción de madres que participa activamente en la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA es superior a la de los padres.
- m) Las mujeres se implican más en las AMPA/PTA/PA que los hombres.
- n) Las personas que viven cerca del centro educativo (a 15 minutos o menos) ocupan más las posiciones de liderazgo de la AMPA/PTA/PA que las que viven más lejos.
- o) Existen variables sociodemográficas que inciden en la posesión o no de posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El método utilizado en la presente investigación ha sido el método de encuesta (Colás Bravo, Buendía Eisman, & Henández Pina, 2009). Para estas autoras se puede definir como el método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información

sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (1998). Este método de recogida de información se constituye como idóneo para recabar datos que no pueden ser observados directamente como en nuestro caso, las opiniones de los miembros de las AMPA/PTA/PA con respecto a los pilares temáticos de nuestra investigación.

Por otro lado, cabe señalar la naturaleza descriptiva de la investigación, donde el investigador cuenta lo que ya ha ocurrido (Best, 1970), se centra en observar a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos (Cohen & Manion, 1990, p. 101). Se trata de hacer un retrato (Verma & Mallick, 1999) de la temática que nos ocupa en la actualidad.

En cuanto al diseño de investigación seguido, decir que utilizamos un diseño transversal que describe una población en un momento dado. Esta clase de diseño “nos permite conocer el tipo de relación entre las variables en el momento de la medición, pero no cómo han evolucionado dichas relaciones en el tiempo” (Hernández Pina & Cuesta Sáez de Tejada, 2009, p.65). Se trata del estudio de un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar (Dwyer, 1983) y produce una fotografía instantánea de una población en un momento dado (Cohen & Manion, 1990). Debido a la imposibilidad física y material de realizar la investigación a la vez en ambos contextos, ya que han sido recogidos por la investigadora de manera presencial en los diversos centros educativos de ambas ciudades, la recogida de datos se produjo antes en el contexto neoyorquino y a continuación en el granadino. Se trata de un diseño no experimental (ex-post-facto) donde el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes, puesto que éstas ya han acaecido o no pueden manipularse.

Según Cohen y Manion (1990, p.72) “si los métodos se refieren a técnicas y procedimientos empleados en el proceso de obtención de datos, la mira de la metodología es ayudarnos a entender, en los más amplios términos posibles, no los resultados de la encuesta científica, sino el proceso en sí mismo”. Siguiendo la línea de estas palabras, decir que la metodología que vamos a utilizar se trata de una

metodología descriptiva y comparativa que nos permita reflexionar sobre la información recabada con las técnicas que señalaremos más adelante y ecléctica, integrada o multimétodo, puesto que ofrece una visión más global de las metodologías cualitativa y cuantitativa.

Por otro lado, es necesario señalar que no se trata de una mezcla de metodologías sin más, sino más bien, un enfoque que busca la complementariedad de perspectivas y el contraste de datos para obtener un conocimiento más profundo de nuestro problema de investigación, donde se hace fundamental emplear instrumentos de diferente naturaleza como por ejemplo, el cuestionario (cuantitativo), la entrevista (cualitativa) y el relato de vida (cualitativa).

Los métodos cualitativo/cuantitativo “pueden aplicarse conjuntamente según las exigencias de la situación investigadora, la ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporcionan una visión más amplia de la realidad, es decir, se complementan” (Pérez Serrano, 1994, p. 53). Esta visión integradora de ambos métodos, que va siendo asumida en el campo científico en general, supone una complementariedad en el análisis de la realidad.

Hay autores que defienden el empleo conjunto y eficaz de los métodos cualitativos y cuantitativos. Esta postura es compartida por Cook y Reichardt (1986, p. 37) quienes afirman que “se actuará sabiamente cuando se empleen cualquiera de los métodos y los que sean más adecuados a las necesidades de la investigación”. Tanto el método cualitativo como el cuantitativo no están libres de prejuicios y poseen sus virtudes y menoscabos, pero con el uso de ambos podremos obtener una visión más veraz de la realidad. Por tanto, la integración cuantitativa y cualitativa de técnicas de investigación está perfectamente justificada si lo que buscamos son mediciones y lecturas topológicas de los objetos (Conde, 1987).

Por último, señalar que, ya superada dicha dicotomía, utilizaremos la técnica de *triangulación*. Según la definición clásica de Denzin (1978) se trata de la combinación de metodologías en el estudio de un mismo caso. Permite contrastar datos, pero también “es un modo de obtener otros que no han sido aportados en el primer análisis de la realidad” (Pérez Serrano, 1994, p. 5). Cohen y Manion (1990) la definen como el

uso de dos o más métodos de recogida de datos en un estudio y la caracterizan por una propuesta multimétodo a un problema en contraste con una propuesta de método único. Por tanto, consiste en contrastar la información obtenida por diferentes instrumentos (en nuestro estudio, cuestionario, entrevista y relato de vida), ya sean de corte cuantitativo o cualitativo, y obtener una mayor precisión y garantía en nuestra investigación.

4.1. NATURALEZA COMPARATIVA DEL ESTUDIO

En las últimas décadas la investigación comparada “se ha constituido en un ámbito teórico y metodológico, cobrando gradualmente mayor importancia sobre todo a partir de los cada vez más intensos procesos de internacionalización y globalización” (Rojas Moreno & Navarrete Cazales, 2010, p. 54). En este sentido, y como fruto de este proceso de globalización, el presente estudio se enmarca dentro de un estudio comparativo sobre las percepciones sobre el liderazgo y la participación de las familias en las AMPA granadinas y las PTA/PA neoyorquinas en el marco de la multiculturalidad.

Por otra parte, aludiendo a la educación comparada como disciplina y a sus finalidades, podemos decir que esta investigación hunde sus raíces en la concepción de una educación comparada teniendo en cuenta que (Ruiz, 2010, p. 23):

Ciertamente, algunos exponentes del campo han sostenido que la educación comparada solo puede desarrollarse si los objetos de su investigación constituyen entidades extremadamente similares (Halls, 1967, citado en Farrell, 1986). Otros en cambio han sostenido que la comparación supone el establecimiento de relaciones sobre la base de actos mentales que permiten analizar objetos similares pero no idénticos a fin de obtener conocimiento (Schriewer, 1993). Asimismo, se encuentran los que conciben que hay determinadas características que se dan en forma similar en todos los contextos sociales pero que la comparabilidad se fundamenta en la diversidad de situaciones a comparar (Ferrer Juliá, 2002).

El presente estudio toma como referencia los dos últimos puntos de vista entendiendo las PTA/PA neoyorquinas como una organización similar a las AMPA españolas con el fin de obtener conocimiento en aras a una educación de calidad y un

mayor éxito del alumnado y, por otro lado, se ha tomado como marco común de la investigación el contexto de la multiculturalidad basado en la diversidad de situaciones que genera. La investigación comparada se utiliza frecuentemente en el campo de la educación para comprobar diferencias entre grupos definidos (Verma & Mallick, 1999). De esta manera, se pretende también, mediante la comparación, observar las diferencias y semejanzas que existen en ambos países, siempre en busca de la mejora y del aprendizaje de experiencias positivas y que funcionan.

Haciendo referencia a la naturaleza comparativa de este estudio subrayar que es necesaria una “perspectiva que tenga en cuenta los niveles del entorno en el que funcionan las organizaciones educativas, que permita una relación dinámica e interdependiente entre tales niveles, que facilite un estudio más profundo, menos formal y más sutil de las características organizacionales, que simplemente el de sus estructuras formales y superficiales” (Dimmock, 2010, p. 345). En este caso, hemos abogado por un contexto inmensamente rico y diverso en cuanto a cultura se refiere, teniendo en cuenta en todo momento el entorno.

Esta investigación utiliza la comparación como técnica de enriquecimiento para el estudio de las organizaciones que nos ocupan. Debido al mundo globalizado en el que vivimos, la comparación internacional se transforma en el medio para poder explicar los fenómenos educativos actuales (Ferrer Juliá, 2002, p. 206). En este sentido, contribuir a desarrollar un marco conceptual y teórico para describir diversos fenómenos educativos, podría mejorar y enriquecer, no solo los sistemas educativos implicados, sino que las investigaciones realizadas podrían convertirse en referentes para otros contextos.

Desde la publicación de obras como las de Hilker (1962), Bereday (1968) o Vexliard (1970), entre otras, existe cierto acuerdo en reconocer que el método comparado se compone de cuatro fases fundamentales: descripción, explicación o interpretación, yuxtaposición y comparación. Sin embargo, dentro de estas premisas, actualmente los enfoques metodológicos utilizados por los distintos investigadores son diversos aunque todos igualmente válidos (Ancheta, 2009).

Particularizando en los casos de nuestro estudio, señalamos que tomamos las AMPA/PTA/PA de Granada capital y Manhattan como unidades de comparación, llevando esto consigo la comparación de dos regiones del mundo y de sus distritos (Bray & Murray, 1996). Aunque en la presente investigación no se ha seguido de un modo lineal las fases descriptiva, comparativa y de interpretación, sí se han realizado todas estas funcionestales y como se indica en el presente capítulo.

4.2. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentamos el calendario resumido de las fases y tareas de investigación que se han llevado a cabo para hacer posible la publicación de este trabajo:

Tabla 32. Cronograma de la investigación

FASE	FECHA	TAREA DE INVESTIGACIÓN
1	Septiembre 2010	Defensa del Trabajo de Investigación fin de máster/cursos de doctorado.
2	De septiembre 2010 a agosto 2011	Revisión de la literatura (comienzo de elaboración del marco teórico), formulación del problema de investigación y planificación de la investigación. Elaboración y validación de los instrumentos de la versión española (prueba del instrumento con miembros de asociaciones).
3	De septiembre 2011 a diciembre 2011	Primera Estancia de investigación (Programa estancias breves FPU del Ministerio de Educación) en <i>Fordham University</i> (Nueva York). Revisión bibliográfica y adaptación de los instrumentos al contexto. Revisión por expertos de la versión inglesa y prueba de los mismos. Establecimiento de contactos para el estudio de campo (<i>Parent Coordinator</i> , líderes de las asociaciones, organización <i>Learning Leaders...</i>).
4	De enero 2012 a abril 2013	Finalización del marco teórico y diseño de la investigación. Solicitud de permisos al IRB (<i>Institutional Review Board</i>) de <i>Fordham University</i> . Realización de la capacitación para realizar investigación en EEUU. Solicitud de permisos al IRB (<i>Institutional Review Board</i>) de NYCDOE (<i>New York City</i>

		<i>Department of Education</i>). Proceso de <i>back-translation</i> de los instrumentos para finalizar la versión española.
5	De mayo 2013 a julio 2013	Segunda estancia de investigación (Programa estancias breves FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España) en <i>Fordham University</i> (Nueva York). Trabajo de campo en las escuelas públicas neoyorquinas: cuestionarios, entrevistas y relatos de vida.
6	De agosto 2013 a septiembre 2013	Preparación trabajo de campo en Granada y presentación de los permisos pertinentes a la Delegación de Educación de Granada.
7	De octubre 2013 a noviembre 2013	Estancia Proyecto Gendercit (VII Programa Marco IRSES Marie Curie Comisión Europea) en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Trabajo de los aspectos de género de la investigación. Búsqueda bibliográfica y redacción.
8	De diciembre 2013 a febrero 2013	Trabajo de campo en los CEIP de Granada capital: cuestionarios, entrevistas y relatos de vida.
9	De marzo 2014 a agosto 2014	Actualización del marco teórico, análisis y triangulación de los datos y elaboración de las conclusiones. Finalización de la tesis doctoral: "Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales. Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada".
10	Septiembre 2014	Preparación de la defensa de la tesis doctoral.
11	Octubre 2014	Defensa de la tesis doctoral ante el Tribunal.

Fuente: Elaboración propia.

De enero 2012 a abril 2013 queremos puntualizar la relevancia que ha tenido en la presente investigación el respaldo y aprobación de *Fordham University* (Nueva York) y del *New York City Department of Education* (Departamento de Educación de Nueva York) para llevarla a cabo. La aprobación de los dos IRB (*Institutional Review Board*) de ambas instituciones es necesaria antes del comienzo de la recogida de datos. Para llevar a cabo una investigación en la ciudad de Nueva York, es requisito indispensable que una Universidad respalde al investigador principal y su trabajo, así como también es obligatorio que todo investigador esté familiarizado con *The Belmont*

Report for the ethical treatment of human subjects, conocido como el Informe Belmont, y con otras materias de investigación. Por lo que todos los investigadores, para poder pedir el pertinente permiso para poder llevar a cabo la investigación, han de realizar el curso formativo o capacitación sobre el proceso de investigación, aspectos éticos y de privacidad del estudio, así como las partes que deben incorporarse a los instrumentos que se empleen en la misma (ejemplo: *informed consent, letter...*). Por su parte, el equipo de IRB de la universidad que valora y evalúa la investigación está formado por profesionales del mundo universitario.

Por otra parte al ser la investigación realizada en el sistema de escuelas públicas de la ciudad de Nueva York, una vez que se ha conseguido el permiso correspondiente en la universidad, se puede aplicar para el segundo permiso necesario para llevarla a cabo. En esta ocasión nos referimos al Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York donde de nuevo el equipo de IRB que valora y evalúa la investigación está formado por profesionales, en este caso de la educación en todos sus ámbitos.

4.3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

4.3.1. ¿Por qué estas ciudades son interesantes para el estudio?

En Granada surge la problemática objeto de nuestro estudio al percibir un aumento de alumnado extranjero en las aulas de los centros educativos y por tanto de sus familias y observar una baja tasa de participación de éstas en las asociaciones de madres y padres, especialmente en las posiciones de liderazgo. La diversidad cultural se ha instaurado actualmente en la ciudad como una de sus características aunque no al nivel de la otra ciudad objeto de nuestro estudio. También la falta de estudios relacionados con esta temática en España, en Andalucía y en concreto en Granada, se percibió como una buena forma de llenar el vacío existente en este campo.

Por otra parte, la ciudad de Nueva York, en concreto Manhattan, se toma como referente e interesante contexto a investigar debido a su larga tradición en la participación, tanto de las familias en la escuela como de la sociedad en general, y larga tradición de diversidad cultural en la sociedad y por tanto en sus centros

educativos. Por este último motivo es que muchos la llaman “la capital del mundo”. El crisol de culturas que cohabitan y se relacionan entre sí es espectacular y permite experimentar cómo es la vivencia y el compartir de diferentes saberes, formas de vida y costumbres en los distintos centros educativos.

La consolidación de *National PTA* en EEUU es otra de las razones que avalan esta selección. Como hemos visto anteriormente, en su prolongada historia, han sido muchas las metas conseguidas y esfuerzos que han permitido que actualmente sea una organización consolidada y con una gran importancia tanto a nivel estatal como de país.

4.3.2. Muestreo seguido para la aplicación de los cuestionarios

4.3.2.1. El proceso de selección de muestra

Para dar respuesta al problema de investigación planteado anteriormente, se han escogido como población-muestra las PTA/PA de la ciudad de Nueva York, en concreto de las escuelas públicas (*Elementary Schools*) del condado de Manhattan y las AMPA de los CEIP de Granada capital. Veremos a continuación las especificidades de cada contexto.

Para llevar a cabo el proceso de muestreo tendremos en cuenta las aportaciones de Fox (1981), cuando habla de cinco etapas o elementos paradigmático proceso. Éstas son:

- Universo: todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo. En nuestro estudio vendrían a ser todas las personas que forman parte de las AMPA/PTA/PA de los centros educativos públicos en los niveles de Educación Infantil y Primaria (España) y de *Elementary School* (EEUU).
- Población: parte del universo a la que el investigador tiene acceso. En nuestro caso las personas que forman parte de las AMPA/PTA/PA de los centros educativos públicos de Granada (capital) y Nueva York (Manhattan), en concreto de los CEIP en Granada y de las *Elementary Schools* en Manhattan.
- Muestra invitada: conjunto de todos los elementos de la población a quienes se les invita a participar en la investigación. En nuestra investigación, todas las

madres y padres de los CEIP de Granada y las *Elementary Schools* de Manhattan.

- Muestra aceptante: muestra invitada que acepta participar en la investigación. Dentro de nuestra cuestión, las personas que forman parte de las AMPA/PTA/PA de los centros educativos de Granada (capital) y Nueva York (Manhattan) que han aceptado participar.
- Muestra productora de datos: parte de la muestra aceptante que realmente produce los datos. Las personas que forman parte de las AMPA/PTA/PA de los centros educativos de Granada (capital) y Nueva York (Manhattan) y que produzcan resultados útiles.

A continuación, mostraremos este proceso mediante una representación gráfica que realiza el autor para explicar su concepción:

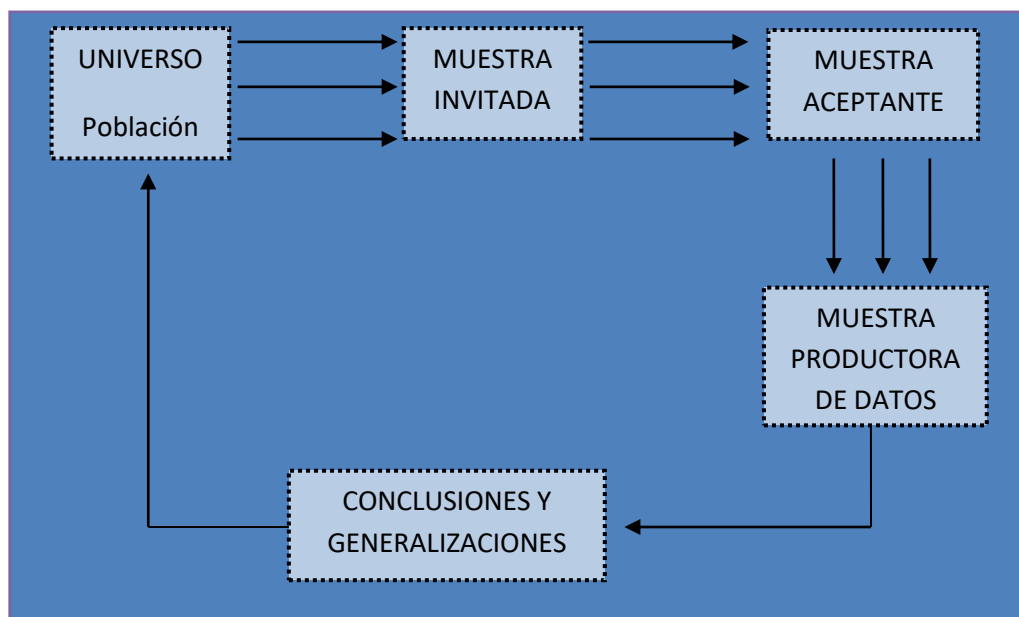


Figura 16. Ciclo de muestreo. Fuente: Fox (1981).

A partir de aquí, tenemos que tener en cuenta la gran importancia de la selección de la muestra en nuestro estudio. Debemos plantearnos la representatividad de la misma y recordar que cuanto más grande sea la muestra, menos oscilarán los datos y ésta será más representativa de la realidad. Queremos representatividad en

cuanto a las variables que sabemos que están relacionadas con el fenómeno que se estudia (Fox, 1981). Para ello, debemos revisar las investigaciones anteriores y la teoría para conseguir las características importantes de nuestra muestra. Si la muestra es representativa, el subconjunto de elementos que la forman “compartirán las características de la población a la cual se pretende generalizar los resultados” (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 2001, p. 137).

Un aspecto a tener en cuenta es que generalmente se toma como miembro de la asociación a la familia del estudiante. Por ejemplo en el caso de Granada se suelen contabilizar los alumnos cuyos progenitores han pagado la pequeña tasa de membresía y en Nueva York las madres y padres del alumnado son automáticamente miembros de la PTA/PA. También existen casos de familias monoparentales en los que solo un progenitor sería miembro de la asociación. Además las familias con varios hijos serían contadas como miembros solo una vez y no tantas como número de hijos, pero este dato es muy complicado de conocer. En este estudio hemos considerado el caso que abarca mayor número de sujetos que sería el supuesto de que habría dos progenitores por alumno y las familias serían tenidas en cuenta según el número de estudiantes asociados.

4.3.2.2. Particularidades de los contextos de la investigación y selección de la muestra

Los dos contextos centro de nuestra investigación se dividen en diferentes distritos. Cada distrito, tanto en el caso de Granada como en el de Nueva York, posee unas características y connotaciones especiales que estudiaremos si influyen o no en las diferentes dimensiones estudiadas y en los objetivos propuestos. En Manhattan (Nueva York) existen seis distritos (*District 1, District 2, District 3, District 4, District 5 y District 6*) y en Granada ocho (Albaicín, Beiro, Centro, Chana, Genil, Norte, Ronda y Zaidín). Esta división en distritos en las dos ciudades también se justifica debido a la existencia de diversos estudios que confirman que en cierta forma el nivel socioeconómico de la escuela o el distrito es significativo para las experiencias educativas de los estudiantes (Bryk et al., 1993; Rumberger & Palardy, 2005; Zimmer & Toma, 2000).

Para conocer el número de miembros de las PTA/PA se consultó primero el número de colegios y alumnos en la ciudad de Nueva York mediante la web del *New York City Department of Education* (www.nycdoe.com) en la que encontramos las características de cada centro educativo e información relevante sobre los distritos y otros aspectos relacionados con la educación en las escuelas de Nueva York. Con esta información pudimos seleccionar los colegios que poseían PTA/PA y por tanto eran parte de nuestra población de estudio. Al ser por ley todas las madres y padres con hijos escolarizados automáticamente miembros de la PTA/PA de su centro educativo, la población se estimó con los datos de alumnado matriculado (se multiplicó por dos este número para elegir la opción que más sujetos podría incluir, es decir, madre y padre). De esta manera obtuvimos el total de miembros de PTA/PA en Manhattan por distritos y calculamos sus porcentajes.

En el contexto granadino, se visitó la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (www.juntadeandalucia.es) donde pudimos encontrar las AMPA registradas. Los datos del número de asociados de cada una de ellas, fue facilitado por las mismas asociaciones para poder determinar la muestra. En este caso, como se verá a continuación, todos los colegios CEIP de la capital con AMPA participaron en el estudio. A su vez, se consultó la web del Ayuntamiento de la ciudad (<http://www.granada.org/inicio.htm>) donde recuperamos información sobre los diferentes distritos y pudimos dividir los miembros de las AMPA y establecer los diferentes porcentajes.

El tipo de muestreo llevado a cabo en la presente investigación ha sido un muestreo aleatorio estratificado. Los motivos que nos han llevado a esta elección del tipo de muestreo se basan en que los elementos de la población están agrupados en colectivos que tienen unas características propias (distritos) y entendemos que similares (Cohen & Manion, 1990). Según Buendía Eisman (2001, p. 140), “cuando la característica que nos interesa estudiar no se distribuye homogéneamente en la población, por la existencia de grupos o estratos entre sí heterogéneos, se efectúa un muestreo estratificado y el resultado es una muestra compuesta por tantas muestras, elegidas al azar, como estratos existan en la población”. En nuestra investigación 8 en el contexto granadino y 6 en el contexto noeyorquino.

En este caso, después de seleccionar los estratos (los distritos y los centros educativos que en ellos existen), se ha procedido a seleccionar de manera aleatoria a la muestra definitiva compuesta por las madres y padres que forman parte de las asociaciones de madres y padres. Los dos contextos han sido divididos en distritos (que poseen unas características socioeconómicas específicas que pueden influir en los resultados) que sería la división en estratos y a continuación se tomaría como referencia el número de centros educativos que cumple los requisitos de nuestro estudio (con niveles educativos de Educación Infantil y Primaria en Granada y *Elementary Schools en Nueva York*, centros públicos en ambos contextos) para poder acceder a la muestra, donde se ubican las madres y padres que conforman las asociaciones.

Posteriormente se selecciona el número de sujetos que necesitamos en cada distrito para componer la muestra. Este proceso se denomina *afijación*, que según León y Montero (2004, p. 112) en este caso se denomina *proporcional* ya que “mantiene en la muestra las mismas proporciones de los estratos de la población” (los cuestionarios se realizan proporcionalmente al peso de la población en cada estrato) y es el modo de afijación más utilizado.

Recordamos que la población de nuestro estudio son todas las madres y padres con hijas/os matriculadas/os en centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria (Granada) o *Elementary Schools* (Nueva York) que pertenecen a las asociaciones de madres y padres, ya ocupen posiciones de liderazgo o no en Manhattan y Granada capital. Por este motivo los colegios en los que se centra la investigación son los que poseen asociaciones de madres y padres. A continuación veremos las especificidades de cada contexto.

4.3.2.3. El contexto de Granada

4.3.2.3.1. Aspectos generales y sociodemográficos de los distritos granadinos

La ciudad de Granada se divide en ocho distritos (Albaicín, Beiro, Centro, Chana, Genil, Norte, Ronda y Zaidín) que se distribuyen de la siguiente manera:

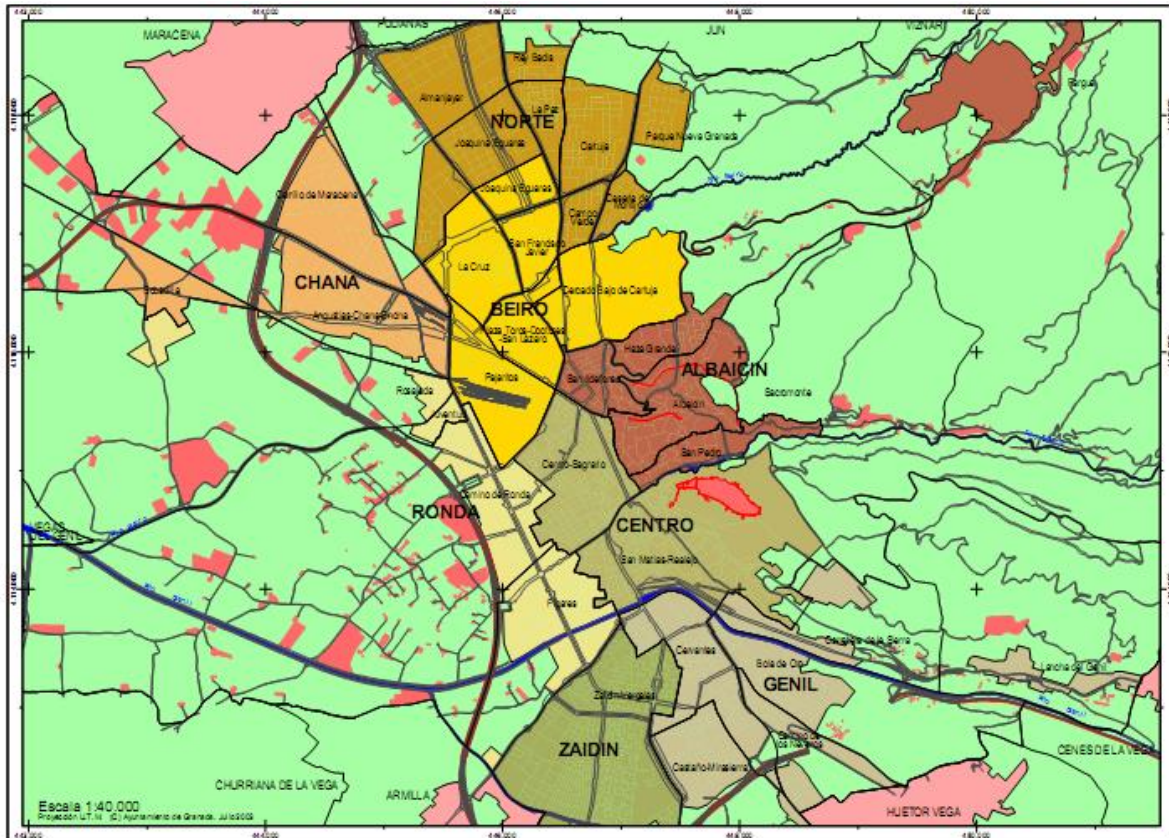


Figura 17. Distritos de la ciudad de Granada. Fuente: Ayuntamiento de Granada.

Estos distritos presentan, de manera resumida y relativa a aspectos importantes para nuestro estudio, las siguientes características sociodemográficas de la población. Éstas ofrecen más particularidades del contexto en el que se insertan las diferentes escuelas participantes. Además de los aspectos socioeconómicos mencionados anteriormente, se tomarán como referencia el nivel de estudios (personas mayores de 16 años que no saben leer ni escribir, que no poseen estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, que han logrado un graduado escolar equivalente y personas que tienen estudios de BUP o alguna titulación superior) y el número de extranjeros censados en la ciudad (diferenciando entre nacionalidad española y otras).

a) Nivel de estudios alcanzado (datos obtenidos del padrón municipal de habitantes de 2013 del Ayuntamiento de Granada):

- Albaicín: de las 9472 personas censadas, un 5,5% no sabe leer ni escribir, un 30,68% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 19,01%

ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 45,15% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.

- Beiro: de las 37704 personas censadas, un 3,98% no sabe leer ni escribir, un 26,91% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 21,78% ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 47,32% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.
- Centro: de las 21594 personas censadas, un 3,26% no sabe leer ni escribir, un 21,45% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 17,67% ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 57,62% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.
- Chana: de las 22456 personas censadas, un 5,29% no sabe leer ni escribir, un 37,09% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 25,66% ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 31,95% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.
- Genil: de las 28844 personas censadas, un 5,17% no sabe leer ni escribir, un 25,71% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 20,98% ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 48,15% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.
- Norte: de las 22009 personas censadas, un 8,36% no sabe leer ni escribir, un 47,39% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 27,84% ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 16,39% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.
- Ronda: de las 44680 personas censadas, un 3,46% no sabe leer ni escribir, un 24,04% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 19,28% ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 53,22% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.
- Zaidín: de las 9472 personas censadas, un 4,37% no sabe leer ni escribir, un 39,42% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado escolar, un 27,71%

ha logrado un graduado escolar (o equivalente) y un 28,51% tiene estudios de BUP o alguna titulación superior.

Observamos que los distritos con un nivel educativo más elevado son el distrito Centro y el distrito Ronda (un 57,62% y un 53,22% respectivamente poseen estudios de BUP o titulaciones superiores y un 3,26% y un 3,46% respectivamente no sabe leer ni escribir). Por el contrario, los distritos con menor nivel educativo son los distritos Norte, Zaidín y Chana (un 16,39%, un 28,51% y un 31,95% respectivamente poseen estudios de BUP o titulaciones superiores y un 8,36%, un 4,37% y un 5,29% respectivamente no sabe leer ni escribir).

b) Extranjeros (nacionalidad española o extranjera):

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de población extranjera existentes en los ocho distritos según el padrón municipal de habitantes de 2013 del Ayuntamiento de Granada:

Tabla 33. Nacionalidades de la población por Distritos en Granada

DISTRITO	TOTAL	NACIONALIDAD ESPAÑOLA		NACIONALIDAD EXTRANJERA	
Albaicín	11022	9317	84,53%	1705	15,47%
Beiro	43549	40342	92,64%	3207	7,36%
Centro	24405	21308	87,31%	3097	12,69%
Chana	25954	23433	90,29%	2521	9,71%
Genil	34250	32374	94,52%	1876	5,48%
Norte	27584	22930	83,13%	4654	16,87%
Ronda	50988	47044	92,26%	3944	7,74%
Zaidín	45301	39637	87,49%	5664	12,51%

Fuente: Ayuntamiento de Granada (Padrón municipal de habitantes 2013)

Se observa que los distritos con más presencia de extranjeros son el distrito Norte (con un 16,87%) y el distrito Albaicín (con un 15,47%). Por el contrario, los distritos con menos presencia de extranjeros censados son el distrito Genil (con un 5,48%) y los distritos Beiro y Ronda (con un 7,36 y 7,74% respectivamente).

En este sentido, y según los datos aportados por este padrón, en el distrito Albaicín predomina una población extranjera procedente de Europa. En los distritos Beiro, Chana y Norte la mayoría de los extranjeros proceden del continente africano. Los distritos Genil, Ronda y Zaidín destacan por una población extranjera mayoritariamente procedente del continente americano. El distrito Centro, por su parte, se caracteriza por una población extranjera procedente de América y Europa. En el análisis de los datos se verán más detenidamente los aspectos señalados.

4.3.2.3.2. Selección de la muestra en el contexto granadino

En la tabla que sigue, señalamos para cada distrito el número de CEIP que posee AMPA. Además se indica la suma del número de socios de la AMPA para la totalidad del distrito, así como el porcentaje que se calcula en relación al número de madres y padres asociados para cada distrito:

Tabla 34. Distribución del número de madres y padres miembros de la AMPA en los distritos de Granada.

DISTRITO	NÚMERO ASOCIADAS/OS	PORCENTAJE
Albaicín	174	3,43%
Beiro	1336	26,33%
Centro	320	6,3%
Chana	294	5,8%
Genil	1048	20,65%
Norte	168	3,31%
Ronda	1430	28,18%
Zaidín	304	6%
TOTAL	5074	100%

Fuente: Elaboración propia.

El peso porcentual de cada estrato lo podemos observar gráficamente en la siguiente figura:

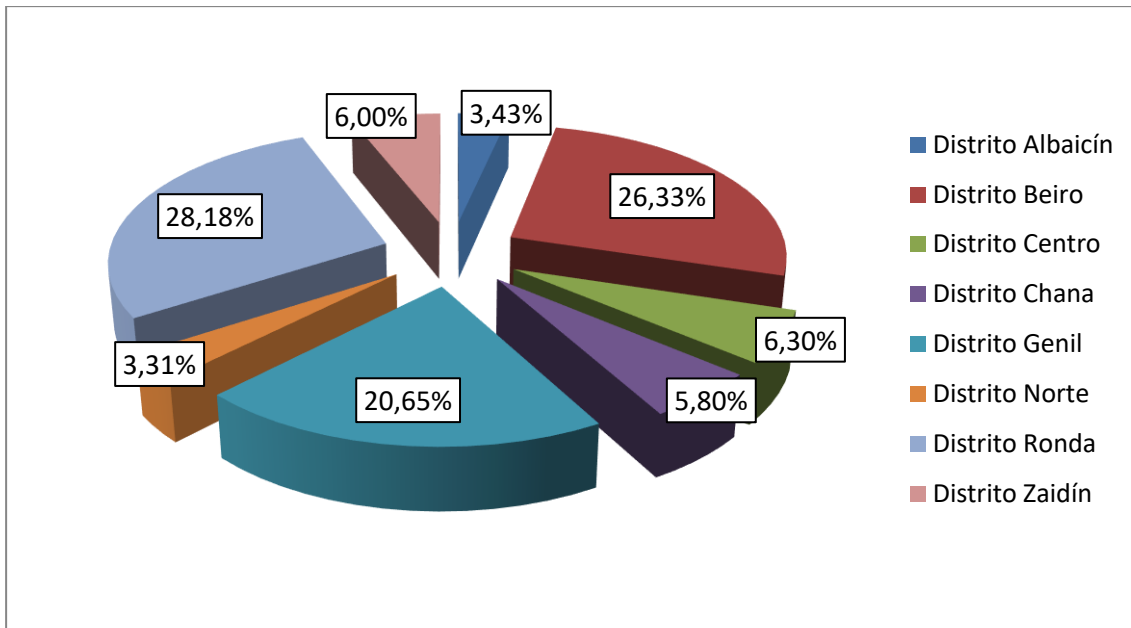


Figura 18. Representación de los porcentajes de cada estrato en Granada. Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta estas cantidades se ha distribuido la muestra representativa que se obtiene de la siguiente ecuación en relación a los porcentajes alcanzados, de manera que primero se ha calculado la muestra de una población finita y a continuación se ha procedido a repartirla entre los diferentes distritos siguiendo la proporcionalidad.

Para calcular la muestra representativa en Granada, se ha utilizado la ecuación que se detalla a continuación (Bustos Jiménez, 2006, p. 237; Rueda García, 2003, p. 68) para determinar el número mínimo de madres y padres entrevistados que necesitaríamos en cada distrito:

$$n = \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{\left(\frac{e}{z}\right)^2 + \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{N}}$$

Donde:

- N es el tamaño de la población (N= 5074 madres y padres miembros de la AMPA)
- W_h es el resultado de dividir el tamaño del estrato h entre la población (N_h/N) para obtener la afijación proporcional.

- P_h es la proporción verdadera en el estrato h , que al ser desconocida la fijamos como la más desfavorable, 0,5.
- z es el contraste para un nivel de confianza estimado del 95%, en este caso, $z=1,96$.
- e es el error estándar que aceptamos, en este caso proponemos que sea el 5% ($e=0,05$).

Afijación para cada estrato:

$$N_1= 174; \quad W_1= 174/5074= 0,0343$$

$$N_2= 1336; \quad W_2= 1336/5074= 0,2633$$

$$N_3= 320; \quad W_3= 320/5074= 0,0631$$

$$N_4= 294; \quad W_4= 294/5074= 0,0579$$

$$N_5= 1048; \quad W_5= 1048/5074= 0,2065$$

$$N_6= 168; \quad W_6=168/5074= 0,0331$$

$$N_7= 1430; \quad W_7= 1430/5074= 0,2818$$

$$N_8= 304; \quad W_8= 304/5074= 0,0599$$

Sustitución de valores en la función:

$$n = \frac{\sum W_h \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}{\frac{0,05^2}{1,96^2} + \frac{\sum W_h \cdot 0,5 \cdot (1-0,5)}{5074}}$$

$$n = \frac{(0,0343 \cdot 0,25) + (0,2633 \cdot 0,25) + (0,0631 \cdot 0,25) + (0,0579 \cdot 0,25) + (0,2065 \cdot 0,25) + (0,0331 \cdot 0,25) + (0,2818 \cdot 0,25) + (0,0599 \cdot 0,25)}{\frac{0,0025}{3,8416} + \frac{(0,0343 \cdot 0,25) + (0,2633 \cdot 0,25) + (0,0631 \cdot 0,25) + (0,0579 \cdot 0,25) + (0,2065 \cdot 0,25) + (0,0331 \cdot 0,25) + (0,2818 \cdot 0,25) + (0,0599 \cdot 0,25)}{5074}}$$

$$n = \frac{0,008575 + 0,065825 + 0,015775 + 0,014475 + 0,051625 + 0,008275 + 0,07045 + 0,014975}{0,00065077 + \frac{0,008575+0,065825+0,015775+0,014475+0,051625+0,008275+0,07045+0,014975}{5074}}$$

$$n = \frac{0,249975}{0,00065077 + \frac{0,249975}{5074}} \quad n = \frac{0,249975}{0,00065077 + \frac{0,249975}{5074}} \quad n = \frac{0,249975}{0,00075} \quad n = 333,3$$

Por aproximación $n = 333$

Estimación de la muestra para cada estrato:

$N = 5074$

$n = 333$

$n_h = (N_h/N) n$

$$n_1 = (174/5074) \cdot 333 = 11,42 \approx 11$$

$$n_2 = (1336/5074) \cdot 333 = 87,68 \approx 88$$

$$n_3 = (320/5074) \cdot 333 = 21 = 21$$

$$n_4 = (294/5074) \cdot 333 = 19,29 \approx 19$$

$$n_5 = (1048/5074) \cdot 333 = 68,78 \approx 69$$

$$n_6 = (168/5074) \cdot 333 = 11,03 \approx 11$$

$$n_7 = (1430/5074) \cdot 333 = 93,85 \approx 94$$

$$n_8 = (304/5074) \cdot 333 = 19,95 \approx 20$$

A pesar de que la representatividad de la muestra obtenida en la ecuación resultaba 333 individuos repartidos de forma proporcional por los diferentes distritos, finalmente se consiguió una muestra de 451 individuos (Distrito Albaicín=23, Distrito Beiro=93, Distrito Centro=24, Distrito Chana=33, Distrito Genil=83, Distrito Norte=29, Distrito Ronda=100 y Distrito Zaidín=66). Se ha superado el mínimo de muestra necesaria en cada uno de los distritos, resultando esto un aspecto positivo ya que cuanto más grande sea la muestra, los datos oscilarán menos y por tanto será más representativa de la realidad. En el caso de Granada capital, han participado en la investigación la totalidad de los centros educativos (un total de 31).

4.3.2.4. El contexto neoyorquino

4.3.2.4.1. Aspectos generales y sociodemográficos de los distritos neoyorquinos

El condado de Manhattan, donde se lleva a cabo la investigación, se divide en seis distritos (*District 1, District 2, District 3, District 4, District 5 y District 6*). En primer lugar se ofrece un mapa con los cinco condados que componen la ciudad de Nueva York y a continuación se extrae el contexto donde se realiza el estudio (Manhattan):

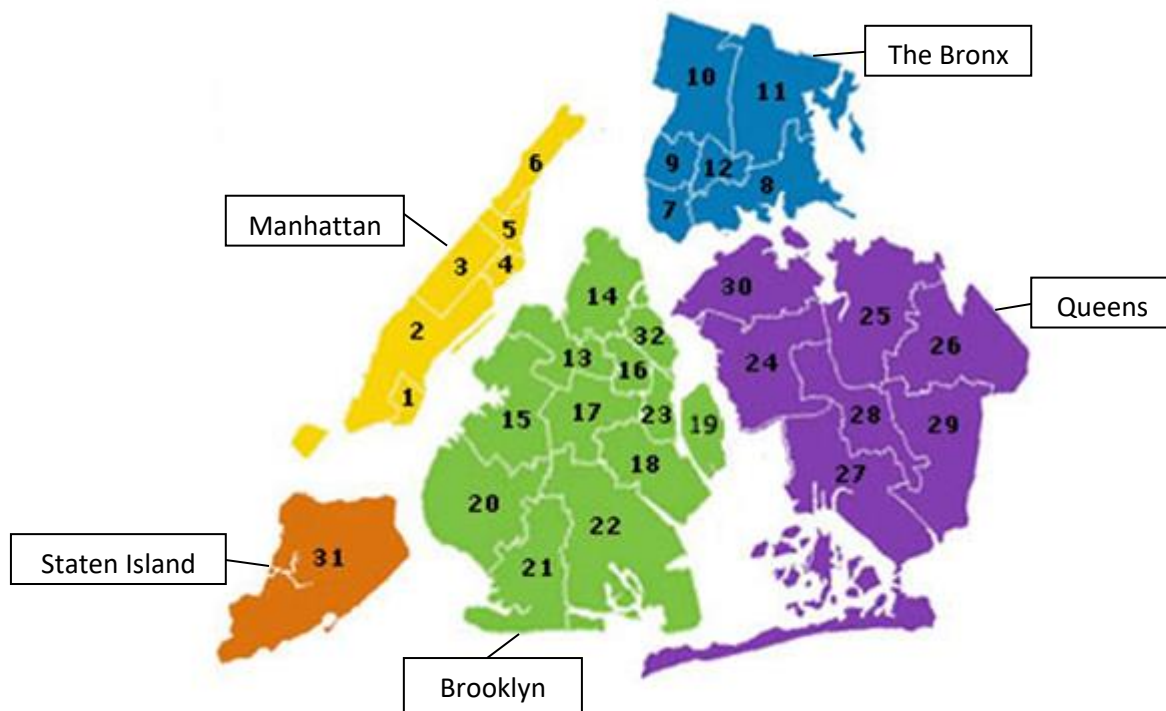


Figura 19. Condados de la ciudad de Nueva York. Fuente: Elaboración propia a partir de NYC DOE



Figura 20. Distritos en los que se divide Manhattan (Nueva York). Fuente: NYC DOE

Como en el caso de Granada, seguidamente se presentan de manera resumida las dos características de la población centro de nuestro estudio destacadas anteriormente y que serán de utilidad a la hora de analizar los datos, además del nivel socioeconómico del distrito. Éstas son el nivel de estudios (en esta ocasión se hace referencia a las personas mayores de 25 años que no poseen estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, que han logrado un graduado de *High School* o equivalente y personas que tienen alguna titulación superior) y el número de extranjeros censados en la ciudad (diferenciando entre nacionalidad estadounidense y otras).

a) Nivel de estudios alcanzado (datos obtenidos del censo entre los años 2007-2011 mediante *Infoshare Community Information Service*):

- Distrito 1: de las 86787 personas censadas, un 21,63% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, un 28,75% ha logrado un graduado de *High School* (o equivalente) y un 49,62% tiene alguna titulación superior.
- Distrito 2: de las 540889 personas censadas, un 6,77% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, un 17,02% ha logrado un graduado de *High School* (o equivalente) y un 76,20% tiene alguna titulación superior.
- Distrito 3: de las 201783 personas censadas, un 7,77% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, un 18,88% ha logrado un graduado de *High School* (o equivalente) y un 73,35% tiene alguna titulación superior.
- Distrito 4: de las 58054 personas censadas, un 29,82% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, un 38,32% ha logrado un graduado de *High School* (o equivalente) y un 31,85% tiene alguna titulación superior.
- Distrito 5: de las 89287 personas censadas, un 20,60% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, un 40,12% ha logrado un

graduado de *High School* (o equivalente) y un 39,27% tiene alguna titulación superior.

- Distrito 6: de las 179262 personas censadas, un 29,9% no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*, un 35,16% ha logrado un graduado de *High School* (o equivalente) y un 34,93% tiene alguna titulación superior.

Se observa que los distritos con un nivel educativo más elevado son el Distrito 2 y el Distrito 3 (un 76,2% y un 73,35% respectivamente poseen titulaciones superiores y un 6,77% y un 7,77% respectivamente no posee el graduado de *High School*). Por el contrario, los distritos con menor nivel educativo son el Distrito 4, Distrito 6 y Distrito 5 (un 31,85%, un 34,93% y un 39,27% respectivamente poseen titulaciones superiores y un 29,82%, un 29,9% y un 20,60% respectivamente no posee estudios o éstos son inferiores al graduado de *High School*).

b) Extranjeros (nacionalidad estadounidense o extranjera):

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de población extranjera existentes en los diferentes distritos según el censo de 2007-2011 (Infoshare Community Information Service):

Tabla 35. Nacionalidades de la población por Distritos en Manhattan I

DISTRITO	TOTAL	NACIONALIDAD ESTADOUNIDENSE		NACIONALIDAD EXTRANJERA	
1	119690	103962	86,86%	15728	13,14%
2	687912	596572	86,72%	91340	13,28%
3	273275	239753	87,73%	33522	12,28%
4	89263	74268	83,2%	1.995	16,8%
5	138518	119340	86,15%	19178	13,85%
6	275285	203593	73,95%	71692	26,05%

Fuente: Infoshare Community Information Service (2007-2011 Census ACS 5-yr average)

Se observa que los distritos con más presencia de extranjeros son el Distrito 6 (con un 26,05%) y el Distrito 4 (con un 16,8%). Por el contrario, los distritos con menos

presencia de extranjeros censados son el Distrito 3 (con un 12,28%) y los Distritos 1 y 2 (con un 13,14% y 13,28% respectivamente).

Por otro lado, según los datos aportados por este censo, en el Distrito 1 predomina una población de procedencia asiática. En los Distritos 2 y 3 la mayoría es de procedencia norteamericana. Los Distritos 4 y 5 destacan por una población extranjera de procedencia afroamericana, centroamericana y sudamericana. El Distrito 6, por su parte, se caracteriza por una población extranjera de procedencia centroamericana y sudamericana con especial predominancia de la República Dominicana. Como en el caso de Granada, en el análisis de los datos se verán más detenidamente los aspectos señalados.

En el contexto neoyorquino, debido a la diversidad cultural intrínseca como característica propia, y a las sucesivas generaciones de extranjeros que han permanecido en la ciudad, se hace necesario matizar las situaciones más usuales presentes en los distintos distritos:

Tabla 36. Nacionalidades de la población por Distritos en Manhattan II

DISTRITO	CIUDADANOS ESTADOUNIDENSES NACIDOS EN EEUU	CIUDADANOS ESTADOUNIDENSES NACIDOS EN PUERTO RICO O US ISLANDS	CIUDADANOS ESTADOUNIDENSES NACIDOS EN EL EXTRANJERO DE PADRES ESTADOUNIDENSES	CIUDADANOS ESTADOUNIDENSES POR NATURALIZACIÓN	PERSONAS NO CIUDADANAS DE LOS EEUU
1	76445	8409	1140	17968	15728
2	497508	7925	7991	83148	91340
3	202484	4989	3421	28859	33522
4	56737	7874	641	9016	14995
5	101561	4268	1146	12365	19178
6	138769	6823	3519	54482	71692

Fuente: Infoshare Community Information Service (2007-2011 Census ACS 5-yr average)

De este modo queda patente la complejidad de la sociedad centro de nuestro estudio, lo que propiciará tomar medidas al respecto en los instrumentos de recogida de datos.

4.3.2.4.2. Selección de la muestra en el contexto neoyorquino

A continuación repetiremos el proceso de selección de muestra para el caso de Nueva York.

En la tabla que sigue, señalamos para cada distrito el número de *Elementary Schools* que posee PTA/PA. Además se indica la suma del número de socios de la PTA/PA para la totalidad del distrito, así como el porcentaje que se calcula en relación al número de madres y padres asociados para cada distrito. Recordamos que el elevado número de socios se debe a la legislación vigente que proclama que todas las familias son miembros de su PTA/PA:

Tabla 37. Distribución del número de madres y padres miembros de la PTA/PA en los distritos de Manhattan.

DISTRITO	NÚMERO MIEMBROS	PORCENTAJE
1	9444	9,51%
2	30122	30,33%
3	16030	16,14%
4	11362	11,44%
5	9352	9,42%
6	23002	23,16%
TOTAL	99312	100%

Fuente: Elaboración propia.

El peso porcentual de cada estrato lo podemos observar gráficamente en la siguiente figura:

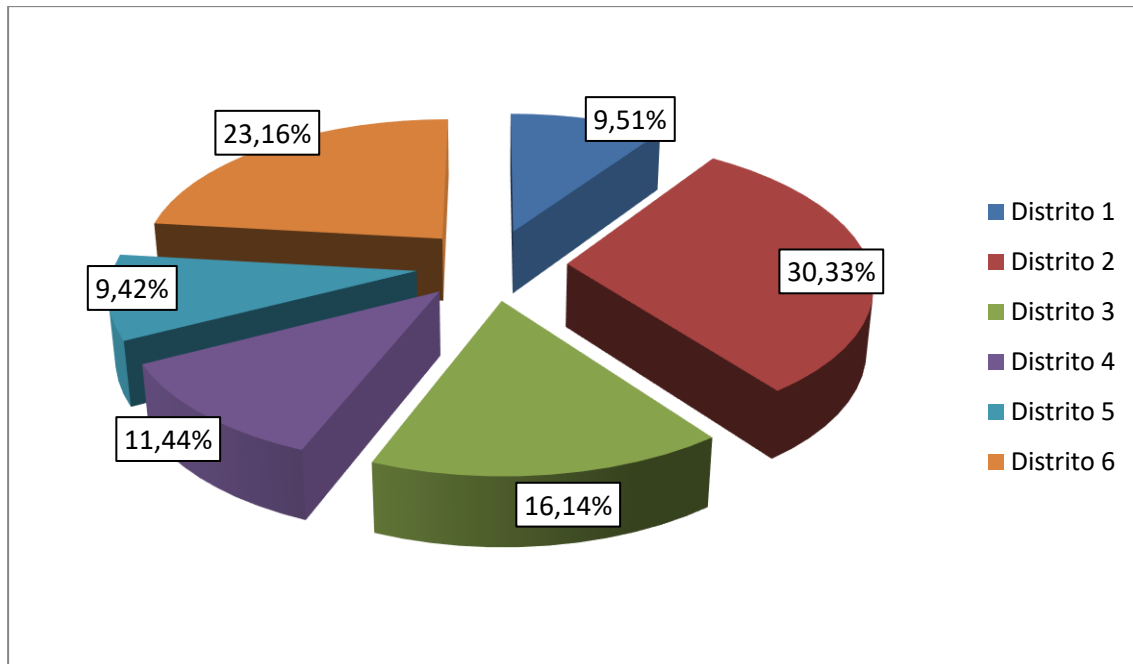


Figura 21. Representación de los porcentajes de cada estrato en Nueva York. Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta estas cantidades se ha distribuido la muestra representativa que se obtiene de la siguiente ecuación en relación a los porcentajes obtenidos, de manera que, al igual que en el caso de Granada, primero se ha calculado la muestra de una población finita y a continuación se ha procedido a repartirla entre los diferentes distritos siguiendo la proporcionalidad.

Para calcular la muestra representativa en Manhattan (Nueva York), se ha utilizado la misma ecuación que en el caso anterior para determinar el número mínimo de madres y padres entrevistados que necesitaríamos en cada distrito:

$$n = \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{\left(\frac{e}{z}\right)^2 + \frac{\sum W_h P_h (1 - P)_h}{N}}$$

Donde:

- N es el tamaño de la población (N= 99312 madres y padres miembros de la PTA/PA)
- W_h es el resultado de dividir el tamaño del estrato h entre la población (N_h/N) para obtener la afijación proporcional.

- P_h es la proporción verdadera en el estrato h , que al ser desconocida la fijamos como la más desfavorable, 0,5.
- z es el contraste para un nivel de confianza estimado del 95%, en este caso, $z=1,96$.
- e es el error estándar que aceptamos, en este caso proponemos que sea el 5% ($e=0,05$).

Afijación para cada estrato:

$$N_1= 9444; \quad W_1= 9444/99312= 0,0951$$

$$N_2= 30122; \quad W_2= 30122/99312= 0,3033$$

$$N_3= 16030; \quad W_3= 16030/99312= 0,1614$$

$$N_4= 11362; \quad W_4= 11362/99312= 0,1144$$

$$N_5= 9352; \quad W_5= 9352/99312= 0,0942$$

$$N_6= 23002; \quad W_6=23002/99312= 0,2316$$

Sustitución de valores en la función:

$$n = \frac{\sum W_h \cdot 0,5 (1 - 0,5)}{\frac{0,05^2}{1,96^2} + \frac{\sum W_h \cdot 0,5 (1-0,5)}{99312}}$$

$$n = \frac{(0,0951 \cdot 0,25) + (0,3033 \cdot 0,25) + (0,1614 \cdot 0,25) + (0,1144 \cdot 0,25) + (0,0942 \cdot 0,25) + (0,2316 \cdot 0,25)}{\frac{0,0025}{3,8416} + \frac{(0,0951 \cdot 0,25) + (0,3033 \cdot 0,25) + (0,1614 \cdot 0,25) + (0,1144 \cdot 0,25) + (0,0942 \cdot 0,25) + (0,2316 \cdot 0,25)}{99312}}$$

$$n = \frac{0,023775 + 0,075825 + 0,04035 + 0,0286 + 0,02355 + 0,0579}{0,00065077 + \frac{0,023775 + 0,075825 + 0,04035 + 0,0286 + 0,02355 + 0,0579}{99312}}$$

$$n = \frac{0,25}{0,00065077 + \frac{0,25}{99312}} \quad n = \frac{0,25}{0,00065077 + \frac{0,25}{99312}} \quad n = \frac{0,25}{0,000703} \quad n = 355,61$$

Por aproximación $n= 356$

Estimación de la muestra para cada estrato:

$$N= 99312$$

$$n= 356$$

$$n_h = (N_h/N) n$$

$$n_1 = (9444/99312) \cdot 356 = 33,85 \approx 34$$

$$n_2 = (30122/99312) \cdot 356 = 107,97 \approx 108$$

$$n_3 = (16030/99312) \cdot 356 = 57,46 \approx 57$$

$$n_4 = (11362/99312) \cdot 356 = 40,73 \approx 41$$

$$n_5 = (9352/99312) \cdot 356 = 33,52 \approx 34$$

$$n_6 = (23002/99312) \cdot 356 = 82,45 \approx 82$$

A pesar de que la representatividad de la muestra que nos daba la ecuación resultaba 356 individuos repartidos de forma proporcional por los diferentes distritos, finalmente se consiguió una muestra de 515 individuos (Distrito 1=53, Distrito 2=156, Distrito 3=78, Distrito 4=89, Distrito 5=49 y Distrito 6=90). Al igual que en el caso de Granada, se ha superado el mínimo de muestra necesaria en cada uno de los distritos. Como se ha señalado anteriormente, cuanto más grande sea la muestra, los datos oscilarán menos y por tanto será más representativa de la realidad. De los 110 centros educativos que reúnen las características para nuestro estudio en Manhattan, finalmente aceptaron participar un total de 56.

4.3.3. Muestreo seguido para la aplicación de las entrevistas y los relatos de vida

Teniendo en cuenta todo lo mencionado sobre la selección de la muestra para la aplicación de los cuestionarios, y habiendo visitado los centros educativos en cuestión y conocido las personas implicadas, la selección de la muestra para la realización de las entrevistas y los relatos de vida se hizo, como es característico de la investigación cualitativa (Tójar Hurtado, 2006:186), de forma progresiva.

El proceso de selección se planteó de forma inicial al comienzo del estudio de campo tanto en la ciudad de Nueva York como en la de Granada, pero a medida que éste avanzaba, se iba reconsiderando cada paso para elegir a los informantes clave

más adecuados. Como todo muestreo cualitativo, fue intencional y se intentó seleccionar a personas que pudiesen enriquecer el estudio con sus experiencias.

En el caso de los directivos de las asociaciones de madres y padres se intentó, cuando era posible, que hubiese una amplia representación del colectivo de personas extranjeras o inmigrantes. También se tuvo en cuenta que la persona ocupase puestos de liderazgo. Este proceso de muestreo intentó en todo momento conseguir relevancia y una representación emblemática buscando lo especial de cada contexto y realidad o situación.

La principal técnica que se siguió fue el *muestreo teórico* (Tójar Hurtado 2006, p. 186) que toma como referencia “la naturaleza del estudio y toma en consideración circunstancias como la oportunidad (estar en el momento justo, en el lugar preciso), la accesibilidad (que los lugares y elementos relevantes estén accesibles), la pertinencia de los informantes (personas que mejor y más información pueden generar sobre la investigación), adecuación de los informantes (que aporten los datos para una comprensión exhaustiva del fenómeno) el interés personal o los recursos disponibles”. Glaser y Strauss (1967, p. 45) lo concretan como un proceso de recopilación de datos para generar teorías en que el analista recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué datos recoger y dónde encontrarlos con la intención de desarrollar su teoría.

Queríamos obtener una representación de todos los distritos existentes en ambos contextos y por este motivo nos aseguramos de realizar, al menos, una entrevista y relato de vida en cada uno de ellos, aunque en ocasiones debido a la dimensión del distrito y el número de escuelas presentes en él, eran necesarias más y se seleccionaron más informantes. Nuestra intención ha sido conseguir los casos que ilustran una máxima variedad de las variables (Fernández Núñez, 2006).

Se realizaron un total de 26 entrevistas y 26 relatos de vida a madres y padres líderes que pertenecían a las AMPA/PTA/PA, acompañadas de 2 entrevistas a representantes de la organización *Learning Leaders* de Nueva York y 2 entrevistas a *Parent Coordinators* de la misma ciudad, por considerarlas muy relevantes para nuestro estudio. A continuación se recogen en un cuadro-explicativo las personas que

realizaron las entrevistas y relatos de vida, manteniendo en anonimato sus nombres que son sustituidos por un número:

Granada: las entrevistas a los diferentes líderes de las AMPA se han distribuido ordenadas por los ocho distritos de la ciudad como se indica a continuación, participando un total de 11 mujeres y 3 hombres y habiendo un total de 11 presidentes/as, 2 secretarios/as y 1 tesorera, entre los cuales hay 12 españoles/as y 2 extranjeros/as:

Tabla 38. Distribución de las entrevistas en los diferentes distritos de Granada.

Nº ENTREVISTA	PUESTO DE LIDERAZGO EN LA AMPA	DISTRITO
I	Presidenta escuela I	Albaicín
II	Presidenta escuela I	Beiro
III	Tesorera escuela II	Beiro
IV	Presidenta escuela I	Centro
V	Presidenta escuela I	Chana
VI	Presidenta escuela I	Genil
VII	Secretaria escuela II	Genil
VIII	Secretario escuela I	Norte
IX	Presidenta escuela II	Norte
X	Presidenta escuela III	Norte
XI	Presidenta escuela I	Ronda
XII	Presidenta escuela II	Ronda
XIII	Presidente escuela III	Ronda
XIV	Presidente escuela I	Zaidín

Fuente: Elaboración propia.

Nueva York: las entrevistas a los diferentes líderes de las PTA/PA se han distribuido ordenadas por los seis distritos de Manhattan como se indica a continuación, participando un total de 10 mujeres y 2 hombres y habiendo un total de 10 presidentes/as y 1 secretaria y 1 tesorera, entre los cuales hay 5 personas nacidas en EEUU, 3 en Méjico, 2 en República Dominicana, 1 en Japón y 1 en España:

Tabla 39. Distribución de las entrevistas en los diferentes distritos de Manhattan (Nueva York).

Nº ENTREVISTA	PUESTO DE LIDERAZGO EN LA PTA/PA	DISTRITO
XV	Presidenta escuela I	1
XVI	Presidenta escuela I	2
XVII	Presidenta escuela II	2
XVIII	Presidenta escuela III	2
XIX y XX	Presidenta y Tesorera escuela I	3
XXI	Presidente escuela II	3
XXII	Presidenta escuela I	4
XXIII	Presidenta escuela II	4
XXIV	Secretaria escuela III	4
XXV	Presidente escuela I	5
XXVI	Presidenta escuela I	6

Fuente: Elaboración propia.

Además de las entrevistas de los líderes de las PTA/PA, como se ha mencionado anteriormente, se realizaron también dos entrevistas a dos *Parent Coordinators* de escuelas públicas de Manhattan y a un padre y una madre líderes que pertenecen a la organización *Learning Leaders* y son coordinadores de diferentes zonas de la ciudad:

Tabla 40. Entrevistas realizadas a *Parent Coordinators* y coordinadores de *Learning Leaders* (Nueva York).

Nº ENTREVISTA	PUESTO DE LIDERAZGO
XXVII	Parent Coordinator I
XXVIII	Parent Coordinator II
XXIX	Coordinadora Learning Leaders I
XXX	Coordinador Learning Leaders II

Fuente: Elaboración propia.

La selección de nuestra muestra finalizó una vez alcanzado el “punto de saturación teórica” (Glaser & Strauss, 1967), es decir, cuando se consideró que “nuevas entrevistas no añadirían nada relevante a lo conocido, que la información que se estaba obteniendo estaba siendo redundante” (Torres Sánchez, 2004, p. 177).

La saturación “es más difícil de alcanzar de lo que parece a primera vista, pero, a la inversa, cuando se la alcanza, ella confiere una base muy sólida a la generalización” (Bertaux, 1999, p. 9). En este sentido, cumple en el enfoque biográfico exactamente la misma función que tiene la representatividad de la muestra en la encuesta por cuestionarios. Este mismo autor sugiere la transcripción inmediata de las entrevistas y relatos de vida, es decir, su examen “en caliente” y la totalización del saber sociológico, ya que mejora mucho el proceso de formulación de preguntas y permite la pronta aparición de la saturación.

4.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La elección de unas estrategias concretas de investigación está muy supeditada a los objetivos y exigencias de la situación sobre la cual se indaga. En ese sentido, y dado que la finalidad del presente estudio radica en *analizar y comparar las percepciones de las madres y padres que forman parte de las AMPA/PTA/PA en las ciudades de Nueva York y Granada en relación a las tres dimensiones del estudio*, resulta importante destacar que el cuestionario (naturaleza cuantitativa) se muestra como una técnica de recogida de datos imprescindible al igual que la entrevista y el relato de vida (naturaleza cualitativa).

Además debemos tener en cuenta que las particularidades de los dos contextos donde se lleva a cabo la investigación aceptan y están familiarizados con el uso de los tres instrumentos. Estas estrategias nos permitirán obtener la información necesaria para nuestro estudio y sacar conclusiones al respecto. La complementariedad de las tres herramientas nos permitirá el acceso a una información más rica y elaborada.

Es importante destacar que el cuestionario permite obtener una gran cantidad de resultados objetivos sobre las características del colectivo que nos ocupa pero, sin embargo, resulta un tanto limitado cuando buscamos opiniones personales sobre las diferentes temáticas y los motivos que los protagonistas señalan como relevantes y que permiten una comprensión más profunda. En esta investigación buscamos conocer qué es lo que ocurre en estas organizaciones y cuáles son las percepciones de las madres padres en torno a las tres dimensiones señaladas. Por lo tanto, la entrevista y

el relato de vida se encargarán de complementar e ilustrar los resultados obtenidos cuantitativamente a través del cuestionario.

En resumen, en esta investigación son tres los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado principalmente. Éstos son el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el relato de vida. Estos instrumentos dotarán a nuestra investigación de mayor credibilidad, profundidad, confianza y rigor y nos proporcionarán datos cuantitativos y cualitativos con los que obtener resultados y conclusiones que respondan a nuestro problema de investigación y objetivos planteados. En consecuencia se recurre a una metodología ecléctica, integradora y holística donde tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa tienen cabida.

4.4.1. Características deseables de las técnicas de investigación

Para obtener calidad en nuestra investigación, debemos tener en cuenta la calidad de las técnicas que utilizamos para la recogida de datos y su posterior análisis. Según Fox (1987), las cinco características básicas que tienen que poseer las técnicas de investigación para que los datos puedan ser interpretables son: fiabilidad, validez, sensibilidad, adecuación y objetividad. A continuación aportamos una tabla resumen donde aparecerán las características con sus respectivos significados:

Tabla 41. Características deseables de las técnicas de investigación.

CARACTERÍSTICA	SIGNIFICADO
FIABILIDAD	Es la exactitud de los datos atendiendo a su repetibilidad, precisión o estabilidad.
VALIDEZ	Es la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido.
SENSIBILIDAD	Es la capacidad de un instrumento para hacer las discriminaciones requeridas por el problema de investigación.
ADECUACIÓN	Es el grado en el que el grupo de sujetos consultados puede satisfacer las condiciones impuestas por el instrumento.
OBJETIVIDAD	Es el grado en que los datos obtenidos son función de lo que se mide.
VIABILIDAD	Abarca tres aspectos de la instrumentación: conocimientos, coste y tiempo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fox(1987).

Se destacan estas características ya que son tenidas en cuenta en nuestra investigación para poder obtener unos resultados de calidad. Los instrumentos de recogida de información y las estrategias de análisis de la misma, se regirán por las características mencionadas y ayudarán en la búsqueda de la respuesta a nuestro problema de investigación.

4.4.2. Proceso de recogida de datos e información

El procedimiento de recogida de datos así como el grado de implicación en cada escuela que ha sido visitada, tanto en Nueva York como en Granada, ha dependido de muchos factores (disponibilidad de los directores de los centros, consolidación de las AMPA/PTA/PA, muestra de cierta reserva ante las investigaciones, falta de tiempo, etc.), pero se ha intentado crear un abanico amplio de posibilidades para que los sujetos implicados puedan contestar a cualquiera de los tres instrumentos y flexibilizar tanto horarios como medios para lograr alcanzar la muestra fijada como significativa.

Para la realización de los cuestionarios se han realizado diferentes opciones en función de las preferencias y las personas implicadas:

- Visitas a las escuelas y entrega de los cuestionarios en formato papel.
- Visitas a las escuelas y envío de los cuestionarios por correo electrónico.
- Visitas a las escuelas y envío del link para el cuestionario online.

En todos los casos, tanto en Nueva York como en Granada, la investigadora se ha dirigido en primer lugar a la dirección del centro educativo en cuestión para explicar los objetivos y finalidades del estudio y pedir su colaboración en el mismo. Afortunadamente, una mayoría ha aceptado la participación en ambos contextos pero este aspecto en numerosas cuestiones ha obstaculizado el acceso a la muestra debido a que las personas que ocupan la dirección del centro poseen unos horarios repletos de tareas y reuniones que dificultan tener tiempo para llevar a cabo o para poder plantear la presente investigación y obtener su consentimiento.

Por otro lado, para la realización de las entrevistas y relatos de vida a líderes de las AMPA/PTA/PA se ha optado por la visita a las escuelas (normalmente la sede que las AMPA/PTA/PA poseen en el centro educativo) previa concertación de cita con los

informantes clave seleccionados, aunque también se han realizado en otros contextos (si así lo han solicitado) como cafetería, parque, etc. En todos los casos se ha utilizado la grabadora, previo consentimiento del informante, para poder realizar la posterior transcripción de las mismas. Todas ellas (30) han sido entrevistas personales.

Cabe destacar en este apartado que el grado de implicación con estas asociaciones e incluso con el centro educativo en cuestión, ha sido diferente sobre todo por la buena disposición de las personas, tanto de las implicadas directamente (miembros de las AMPA/PTA/PA), que se han mostrado en todo momento y en la inmensa mayoría de los casos interesadas y con deseos de participar en la investigación, como de las implicadas indirectamente como pueden ser la dirección del centro, el personal de administración, etc.

En numerosas ocasiones el acercamiento a estas organizaciones ha sido muy próximo, creando un clima muy propicio y enriquecedor para la investigación, con oportunidades de debate y participación activa en sus reuniones y actividades. Otras veces ha consistido en la realización de los instrumentos y en otras ocasiones, con suerte las mínimas, se ha limitado a la explicación de la investigación con la obtención de escasos datos. Por último estarían los centros educativos de Manhattan (ya que en Granada han participado la totalidad de ellos) que no han optado por participar en la investigación, la mayoría de las veces porque coincidía con el final de curso y estaban muy ocupados con diferentes tareas aunque sí mostraban interés en la misma.

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, destacar que se han llevado a cabo dos tipos de entrevistas más en la ciudad de Nueva York dirigidas por un lado a los *Parent Coordinators* (un total de dos entrevistas) y a representantes de la organización *Learning Leaders*, ya referenciada en el marco teórico de la presente investigación (otras dos entrevistas). Estas entrevistas aportan enfoques novedosos con respecto a la participación de las familias en la escuela y su liderazgo y sirven como complemento a nuestro estudio.

A continuación nos centraremos sobre los tres instrumentos destacados para conocer sus características específicas en este estudio, dando antes unas pinceladas sobre el proceso de recogida de información y datos que es importante mencionar.

4.4.3. El cuestionario

El cuestionario se presenta como el instrumento que más se utiliza en la investigación por encuesta y consiste en la formulación de una serie de preguntas o ítems por escrito a los participantes con la finalidad de obtener información relevante sobre las opiniones de éstos que nos posibilite la respuesta a nuestro problema de investigación. Estas cuestiones pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador (Buendía, 2001). En nuestro caso este instrumento proporciona de manera relativamente rápida una visión global de las percepciones de las madres y padres de las AMPA/PTA/PA en cuanto a nuestro problema de investigación.

En la confección de este instrumento hemos seguido las siguientes etapas hasta llegar a su configuración final:

1º. Revisión bibliográfica:

Antes de la elaboración de los ítems del cuestionario se llevó a cabo una profunda revisión bibliográfica sobre las temáticas que se abordan en nuestra investigación: participación de las familias en la escuela y en la educación de sus hijos, la importancia de ésta, la escuela multicultural e intercultural, el liderazgo educativo y en las organizaciones, las asociaciones de madres y padres, etc. Esta revisión bibliográfica ha quedado plasmada en el marco teórico de la investigación.

En general, las producciones que se han revisado en diferentes contextos, suelen presentar las temáticas de la investigación de forma aislada o emparejadas, pero nunca las tres a la vez. Tampoco se ha encontrado ningún instrumento ya elaborado para tomar de modelo o adaptarlo, por lo que se decidió la elaboración del mismo en consonancia con los objetivos de la investigación y la población y contextos a los que iba destinado.

2º. Selección de dimensiones:

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica sobre la literatura pedagógica existente sobre el tema, el instrumento se erigirá a partir de unas dimensiones que atenderán a los objetivos de la investigación anteriormente propuestos, para cumplir

así con todas las premisas estructurales y metodológicas de la investigación planteada y dar respuesta así a nuestras hipótesis de partida y problema de investigación.

Para ello, las dimensiones o unidades temáticas en las que hemos dividido el cuestionario son las que siguen:

Tabla 42. Estructura final del cuestionario de investigación

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Dimensión A: Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela.	8, 9, 13, 16, 16, 20, 22, 23, 25, 38, 39, 40
Dimensión B: Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as.	1, 4, 6, 7, 11, 17, 18, 26, 32, 36, 37
Dimensión C: Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA.	2, 3, 5, 10, 12, 14, 19, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se proporciona una breve explicación de las finalidades y esencia de cada una de las dimensiones planteadas:

- Dimensión A: Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela.

En esta dimensión, de manera general, se pretende conocer cuáles son las percepciones de las familias sobre la presencia de otras culturas diferentes a las suyas en el aula y en el centro educativo en cuestión. Se refiere tanto al alumnado como al profesorado y en especial a las familias extranjeras. Se diferencia entre dos aspectos: por un lado se toman en cuenta los sentimientos y convicciones de los/as participantes con respecto a la escuela multicultural, de lo que sienten o piensan que debería ser, sus ideales, y en segundo lugar se estudia el estado actual de las familias extranjeras en el centro educativo en cuestión, es decir si están o no realmente integradas en la vida escolar.

- Dimensión B: Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as.

Se refiere a las percepciones que las madres y padres tienen sobre su papel en la educación de sus hijos/as, o el de las demás familias, ya sea en la escuela como en otros contextos. Este grupo de cuestiones nos proporcionará información sobre las

preferencias y convicciones que tienen las familias acerca de la importancia de una implicación activa en el proceso educativo del alumnado.

- Dimensión C: Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA.

En este apartado, que es el que posee mayor número de ítems, se recogen aspectos relativos a la participación de las familias mediante AMPA/PTA/PA, reuniendo cuestiones relativas al liderazgo y funcionamiento de estas organizaciones y relaciones de sus miembros. Se pretende también conocer las motivaciones que llevan a estas personas a ocupar los puestos de liderazgo de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA de su centro educativo.

Al finalizar los ítems relativos a las dimensiones mencionadas, en el cuestionario figuran diferentes variables sociodemográficas y de tipo organizativo de la asociación de madres y padres que nos permiten comparar ambas muestras (Nueva York y Granada) y obtener algunas diferencias significativas para los objetivos de nuestra investigación. Las dos versiones del cuestionario (versión en español y versión en inglés) pueden consultarse en los anexos 2.1. y 2.2. respectivamente.

3º. Formulación de los ítems del cuestionario:

Los ítems del cuestionario se han basado en los objetivos planteados al comienzo de la investigación. Se ha pretendido que estén formulados de forma clara y concisa para que los participantes centren su atención en los temas fundamentales del presente estudio. Al tener esta investigación la complejidad añadida de que se desarrolla en dos contextos diferentes con culturas diferentes (Nueva York y Granada), de alguna manera los ítems han tenido que adaptarse y en ocasiones formularse de una forma general ya que se pretendía realizar las mismas preguntas en ambos contextos.

La estructura del cuestionario responde a una escala tipo Likert con una graduación de respuesta de 1 a 4 siendo:

- 1= totalmente de acuerdo
- 2= de acuerdo

- 3= en desacuerdo
- 4= totalmente en desacuerdo

En esta ocasión, los directores de la investigación apostaron por un número par de respuestas principalmente para que cupiese la posibilidad de agrupar la respuestas en *de acuerdo* y *en desacuerdo* y para eliminar la posibilidad de que los sujetos mantuviesen un punto de vista neutro y poder manifestar mejor sus opiniones.

Otro aspecto a destacar es que cada dimensión del cuestionario coincide con un pilar de la investigación (interculturalidad /inmigración/contextos multiculturales, liderazgo en las AMPA/PTA/PA y participación de las familias en la escuela). Los ítems del cuestionario no aparecen ordenados por dimensiones a propósito para conseguir que la persona entrevistada no se vea influida (o al menos en menor medida) por la “deseabilidad social” o atribución de cualidades de personalidad socialmente deseables. También se ha tenido en cuenta que no deben aparecer juntas aquellas preguntas cuya respuesta induzca a responder la siguiente cuestión (Colás Bravo, Buendía Eisman, Hernández Pina, 2009).

Por otro lado, se han seguido las recomendaciones identificadas por Hoinville y Jowell (1978) para asegurar una proporción de buenas respuestas al cuestionario. En este sentido, se han distribuido los contenidos del mismo para que se optimice la cooperación, se han incluido preguntas de interés general, se han intercalado cuestiones de actitudes a lo largo del impreso, etc. El nivel de complejidad del lenguaje ha sido cuidado tanto en la versión española como inglesa ya que el nivel educativo de las personas encuestadas es muy variado, desde doctores y titulados universitarios hasta en ocasiones personas poco instruidas o sin estudios. En el cuestionario, al ser dirigido al colectivo de madres y padres, “los investigadores no pueden hacer suposiciones sobre los conocimientos de los encuestados sobre la investigación” (Verma & Mallick, 1999, p. 50).

El cuestionario final se compone de 40 ítems distribuidos en las tres dimensiones mencionadas por su temática y contenido y según los objetivos de la investigación y otros 20 apartados referidos a las variables sociodemográficas y organizativas. Otro aspecto a señalar es que se ha pretendido en todo momento que

sea un cuestionario no muy extenso para poder asegurar un elevado número de respuestas entre los protagonistas, ya que en la actualidad las madres y padres que llevan a sus hijos/as a la escuela suelen, en la mayoría de los casos, trabajar o no disponer de tiempo para dedicarle a la investigación.

Por otra parte, se ha tomado especial cuidado en el proceso de traducción de los ítems y preguntas de unos idiomas a otros. En la actualidad, debido a la internacionalización creciente y a la facilidad para la circulación de la información, muchos de los ítems de los cuestionarios se elaboran inicialmente en un idioma y cultura diferentes a aquéllos en los que se utilizan. En el presente estudio, al tratarse de un estudio comparativo en el que los diferentes instrumentos elaborados han sido utilizados en los dos contextos foco de nuestra atención, los ítems del cuestionario han sido traducidos.

En este sentido, “la filosofía general que ha de guiar la construcción de la prueba adaptada es el lograr medir el mismo constructo pero ajustándose a las peculiaridades de la nueva población” (Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez & Moreno, 2005, p. 39). Según Morales Vallejo, Urosa Sanz y Blanco Blanco (2003), la traducción y adaptación del cuestionario a otros idiomas es interesante e incluso necesaria cuando se tienen previstos estudios interculturales, el utilizar el mismo instrumento es la manera en que los datos sean comparables, como es el caso del nuestro. La técnica más utilizada para tales efectos y para garantizar una traducción correcta es la *traducción inversa o back-translation* (Muñiz et al., 2005) en la que el traductor traduce desde su propio idioma al otro. Este proceso consta de los siguientes pasos que son los que se han seguido en la presente investigación (Nunnally & Berstein, 1994, citados por Muñiz et al. (2005, p. 74):

- a) Una persona conocedora de ambos idiomas traduce el test del idioma original al nuevo idioma; lo normal es que la lengua materna del traductor sea la lengua a la que se traduce el test. El traductor debe de estar familiarizado con ambas culturas y con el constructo que se mide (por lo general se trata de un profesional de la educación, psicología, etc.). En

nuestro caso se trata de dos miembros del profesorado de *Fordham University*.

- b) Otra persona conocedora de ambos idiomas pero cuya lengua materna es la misma de la versión original, traduce esta nueva versión al primer idioma sin ver la versión original; ésta es la *back-translation*. En este caso el proceso se realizó con la ayuda de un traductor y filólogo inglés relacionado con el ámbito de la educación para ver si se habían producido cambios con respecto a la primera versión.
- c) Por último se comparan ambas versiones en el mismo idioma original para verificar si *dicen* lo mismo y hacer las correcciones necesarias. Los cambios producidos fueron mínimos (los términos madres y padres en español se identificaban con *parents* en inglés, los términos AMPA/PTA/PA difieren de un contexto al otro, etc.) y habían sido aspectos que ya se habían tenido en cuenta a priori por las particularidades del lenguaje.

Es importante destacar que en este proceso de traducción y adaptación a la cultura fue muy importante la primera estancia en *Fordham University* que ofreció las posibilidades y oportunidades de diálogo e investigación sobre la mejor manera de adaptar los ítems con expertos en la materia y procedentes de la cultura a la que se quería traducir el instrumento. Además el contacto con los protagonistas de la investigación y sus aportaciones sobre su viabilidad fueron esenciales.

Por último, señalar que el cuestionario en ambas versiones se ha presentado también en formato online para aquellos padres y madres que se decantaban por esta opción y les resultaba más cómoda. Para la realización del cuestionario online (versión en inglés y versión en español) se utilizó la opción *google drive* para realizar formularios online. A los participantes que preferían esta modalidad se les envió el link de la opción correspondiente mediante correo electrónico o bien se les facilitaba el link en una hoja de papel impresa con los objetivos de la investigación. A continuación se presentan algunas capturas de pantalla del cuestionario en las dos versiones:

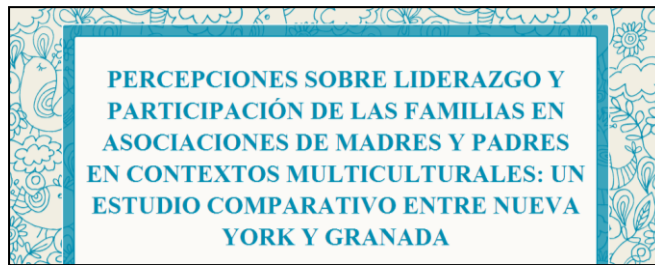


Figura 22. Captura de pantalla I del cuestionario (versión española). Fuente: Elaboración propia.

The image shows a screenshot of a questionnaire item. The text is in Spanish and reads: "40. Los padres y madres inmigrantes o extranjeros/as participan en puestos directivos en la AMPA de su centro educativo." Below this, there is a scale from 1 to 4 with radio buttons. The scale is represented by four dots, with the first dot being filled. Below the scale, there are four questions with input fields: "¿Cuántos miembros hay en la Junta Directiva de la AMPA de su centro educativo?", "¿Cuántos son mujeres?", "¿Cuántos son hombres?", and "¿Cuántos miembros son inmigrantes, extranjeros o internacionales?". The page has a decorative border with a light blue background and a pattern of small, stylized floral and geometric motifs.

Figura 23. Captura de pantalla II del cuestionario (versión española). Fuente: Elaboración propia.



Figura 24. Captura de pantalla I del cuestionario (versión inglesa). Fuente: Elaboración propia.

38. Translation of important documents into other language is very important for helping integrate immigrant, international or foreign-born parents at school.

1 2 3 4

39. A multicultural school benefits your children.

1 2 3 4

40. Foreign-born or immigrant parents take part in leadership positions in your school PTA/PA.

1 2 3 4

How many members are in your PTA/PA executive board?

Figura 25. Captura de pantalla II del cuestionario (versión inglesa). Fuente: Elaboración propia.

4º. Juicio de expertos, validación y construcción final del cuestionario:

Hasta adoptar su configuración final y validación, el cuestionario pasa por el siguiente proceso:

- a) En una fase inicial, se realiza un primer prototipo del instrumento.

Para comenzar, el borrador del instrumento fue presentado a los directores de la tesis y fue en este momento donde se realizaron los principales cambios tras unas reuniones con cada uno de ellos. Esta investigación tiene sus primeros orígenes en el trabajo de investigación realizado al término de los cursos de doctorado cuando aún no se había incorporado la perspectiva internacional del mismo (solo se contemplaba el contexto granadino) por lo que en dichas reuniones se planteó la necesidad de añadir nuevos ítems e intentar adaptarlo a ambos contextos. También se llevó a cabo una revisión y reestructuración de todos los ítems. Los ítems del cuestionario fueron contruidos desde la revisión bibliográfica y el borrador quedaba constituido por las siguientes partes:

- Dimensión A: Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela.
- Dimensión B: Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as.
- Dimensión C: Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA.
- Variables sociodemográficas y organizativas.

- b) En una segunda fase, el instrumento es presentado a una serie de madres y padres con experiencia en las AMPA/PTA/PA.

Antes de enviar la versión del cuestionario a los expertos, se decidió pasarlo a un número reducido de madres y padres (protagonistas de la investigación) para que nos dieran su opinión y aportaciones. Este proceso se realizó tanto en Granada como en Nueva York aunque en momentos diferentes como puede verse en el cronograma de la investigación presentado. Con este acercamiento a los protagonistas de la investigación queríamos ver si el instrumento era adecuado y si encontraban algún tipo de dificultad en las cuestiones. Las personas participantes respondieron al cuestionario y no advirtieron ninguna situación problemática más que cuando se encontraron con los dos ítems invertidos (ítem 4 e ítem 12) que comunicaron que tardaron un poco más en dar la respuesta pero que no presentaban demasiada dificultad. Tras esta pequeña prueba, este borrador se envió al grupo de expertos como se detalla a continuación.

- c) Finalmente, se valida el cuestionario a través de personal especializado. Validación mediante juicio de expertos (validez de contenido).

En la valoración se eligieron una serie de expertos en la materia para la validación de ambas versiones (española e inglesa). Millman y Green (1989) indican que el “experto” lo define el propósito del instrumento y que el grupo elegido de expertos ha de representar una diversidad relevante de capacidades y puntos de vista. En este trabajo se seleccionaron en base a su conocimiento experto y su cercanía con la temática, además, se tuvo en cuenta la visión internacional del estudio y se invitaron a expertos de Estados Unidos e Inglaterra. A continuación se presenta el panel de jueces que han intervenido en la validación del instrumento:

Tabla 43. Composición Juicio de Expertos.

JUEZ	MOTIVO Y/O CARGO	VERSIÓN DEL CUESTIONARIO
1	Coordinador comisionado de la PTA de California sobre preocupaciones de la comunidad.	Inglesa
2	Profesora del Departamento de Educación de <i>Oxford University</i> (algunas áreas de investigación: <i>Child Development and Education, Research Methodology, Families, Effective Learning and Literacy...</i>).	Inglesa
3	Profesora de <i>Fordham University</i> (algunas áreas de investigación: <i>International migration, education gender, race and class, Latino/a studies...</i>) y socia de PA en Nueva York.	Inglesa
4	Presidente PTA en Nueva York.	Inglesa
5	Profesora del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social de la Universidad de Huelva y experta en metodología de investigación.	Española
6	Catedrático de Universidad en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED (algunas áreas de investigación: liderazgo, calidad educativa, instituciones educativas, atención a la diversidad...).	Española
7	Catedrático de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Granada (algunas áreas de investigación: liderazgo, organización escolar, calidad educativa, equipos directivos...).	Española
8	Socia AMPA en Granada.	Española

Fuente: Elaboración propia.

A los expertos se les envió un protocolo donde podían evaluar si los ítems se correspondían con la dimensión en la que se habían ubicado, así como también aportar información sobre su grado de adecuación y pertinencia, y en otra parte los jueces tenían un apartado donde añadir comentarios respecto a cualquier aspecto para mejorar los ítems (redacción, univocidad, importancia, etc.). En protocolo empezaba con una carta de presentación explicando los fines de la investigación y requiriendo la ayuda del experto. Para ello se ofreció una escala de 5 puntos en la que

los valores extremos toman el siguiente significado: 1= nada y 5 mucho. La decisión de usar una valoración en escala de 1 a 5 se tomo siguiendo las recomendaciones de Osterlind (1989) quien sugirió que se debe pedir algo más que el acuerdo/desacuerdo de los jueces, pero utilizando únicamente las categorías mencionadas ya que una discriminación mayor tendría poca utilidad práctica. Siguiendo el protocolo de juicio de expertos, se consideró un ítem aceptable cuando la puntuación media de valoración de los jueces era igual o superior a 4. Se presenta a continuación las puntuaciones medias respecto al grado de adecuación del ítem con respecto a la dimensión:

Tabla 44. Medias de las puntuaciones de los expertos.

Estadísticos				
	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos		
ítem1	8	0	4,88	,354
ítem2	8	0	4,75	,463
ítem3	8	0	4,63	,518
ítem4	8	0	4,50	1,069
ítem5	8	0	4,63	,518
ítem6	8	0	4,88	,354
ítem7	8	0	4,75	,463
ítem8	8	0	4,63	,518
ítem9	8	0	4,75	,463
ítem10	8	0	4,38	,744
ítem11	8	0	4,88	,354
ítem12	8	0	4,13	1,126
ítem13	8	0	4,63	,518
ítem14	8	0	4,38	1,061
ítem15	8	0	4,88	,354
ítem16	8	0	4,50	1,069
ítem17	8	0	4,75	,463
ítem18	8	0	4,75	,463
ítem19	8	0	4,75	,463
ítem20	8	0	4,63	,518
ítem21	8	0	4,75	,463
ítem22	8	0	4,63	,518
ítem23	8	0	4,75	,463
ítem24	8	0	4,75	,463
ítem25	8	0	4,88	,354
ítem26	8	0	4,88	,354
ítem27	8	0	4,75	,463
ítem28	8	0	4,50	,756
ítem29	8	0	4,75	,463
ítem30	8	0	4,88	,354
ítem31	8	0	4,75	,463
ítem32	8	0	4,88	,354

ítem33	8	0	4,75	,463
ítem34	8	0	4,75	,463
ítem35	8	0	4,75	,463
ítem36	8	0	4,75	,463
ítem37	8	0	4,75	,463
ítem38	8	0	4,88	,354
ítem39	8	0	4,75	,463
ítem40	8	0	4,63	,744

Respecto a la segunda parte de la evaluación de los ítems (redacción, univocidad, importancia, etc.), se presentan a continuación las principales modificaciones sugeridas por los expertos que se llevaron a cabo para llegar a la versión final del cuestionario:

- Adecuación a un lenguaje menos académico.
- Se añaden más datos de la persona entrevistada como el estado civil y el número de hijos/as.
- Se corrigen algunas formulaciones de preguntas en inglés.
- Se aconseja intercalar ítems de las tres dimensiones evitando que todos los ítems de la misma estuviesen unidos para evitar la deseabilidad en la respuesta y obtener datos más fiables.
- Realizar una paginación del cuestionario.
- Agrupamiento de las edades en intervalos en vez de que aparezca la opción para poner el número de años.
- Uso de un lenguaje no sexista (se introdujeron términos más neutrales).
- Introducir el significado de las cuatro opciones de respuesta para facilitar la comprensión del cuestionario por los lectores en cada página del cuestionario.
- El ítem 2 (Las AMPA son muy importantes para mejorar el funcionamiento del colegio) se transforma en *Las AMPA mejoran el funcionamiento del colegio*.
- El ítem 15 (Deberían contratar a profesores extranjeros o inmigrantes en el colegio) se modificó por *Le gustaría que contratasen profesorado extranjero o inmigrante en el colegio para dar clase a su hijo/a*.
- El ítem 20 (Las familias inmigrantes o extranjeras deberían estar incluidas y ser miembros de la escuela de su hijo/a) se formula como *Los padres y madres*

inmigrantes o extranjeros están totalmente integrados en la escuela de su hijo/a.

- El ítem 21 (La labor que realizan los miembros de la AMPA es importante para el colegio) se cambia por *La labor que realizan los miembros de la AMPA es imprescindible para el colegio.*
- El ítem 26 (Se deberían tomar medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio) se cambia por *Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.*
- El ítem 34 (La AMPA debería ofrecer actividades extraescolares a los alumnos) se modifica por *La AMPA debería ofrecer más actividades extraescolares al alumnado.*

5º. Fiabilidad y consistencia interna del cuestionario:

Tras la elaboración del cuestionario, se hace necesaria la verificación de su *consistencia interna*. Aunque en el siguiente capítulo se ofrece un análisis más completo de las propiedades psicométricas del instrumento donde se realiza el análisis de fiabilidad de consistencia interna del cuestionario, presentamos a continuación los resultados en el cálculo y estimación del coeficiente α de Cronbach, parámetro obtenido mediante la aplicación del software estadístico S.P.S.S. en su versión 20.0 para las dos versiones (al no ser la fiabilidad una propiedad del cuestionario sino de la puntuaciones obtenidas con él en las dos muestras de nuestro estudio, se debe calcular para cada una de ellas):

a) Versión española:

Presentamos a continuación los resultados del estudio de fiabilidad en la muestra de la ciudad de Granada. El valor obtenido (0,937) corresponde a un valor bastante elevado:

Tabla 45. Estadísticos de fiabilidad de la versión en español del cuestionario.

ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
,937	40

b) Versión inglesa:

Presentamos a continuación los resultados del estudio de fiabilidad en la muestra de la ciudad de Nueva York. El valor obtenido (0,893) corresponde a un valor bastante elevado, aunque algo menor que en Granada:

Tabla 46. Estadísticos de fiabilidad de la versión en inglés del cuestionario.

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
,894	40

Es asumido por norma general que un valor de este índice igual a superior a 0,70 asegura que el instrumento es bastante coherente (Arnal et al. 1995; Buendía Eisman et al. 2001, Morales, 1988), por lo que podemos concluir que los valores obtenidos en ambas versiones (0,937 en Granada y 0,894 en Nueva York), confieren a ambos instrumentos una elevada consistencia interna (97,7% y 89,4% respectivamente). Este aspecto denota una alta fiabilidad de los resultados que influirá directamente en las conclusiones de carácter científico de la investigación.

4.4.4. La entrevista

La segunda técnica de recogida de datos empleada en nuestra investigación es la entrevista. Es “una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social y permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento,

que de otra manera no estarían al alcance del investigador” (Arnal et al., 1995, p. 307).

La finalidad principal de la entrevista es que “el investigador sea capaz de encontrar lo que es significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como los valores, pensamientos, etc.” (Colás, 2001, p. 275), elementos que escapan a la fría realidad cuantitativa del cuestionario. Los datos obtenidos son de naturaleza cualitativa y sirven como complemento a los datos objetivos extraídos mediante el empleo del cuestionario, obteniendo así una visión más global de la realidad estudiada. La entrevista, por tanto, es el “cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 2005, p. 63).

De los tres tipos de entrevista existentes (estructurada, semiestructurada y abierta o no estructurada) la escogida para el presente estudio ha sido la *entrevista semiestructurada* que se caracteriza por ser más flexible y abierta que la estructurada y disponer de un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista o del entrevistador pero mantiene el objetivo para el cuál fue elaborada (Colás Bravo, Buendía Eisman, & Hernández Pina, 2009) y permite un mayor grado de libertad a los entrevistados para expresar sus sentimientos y percepciones sobre la temática.

Para la planificación de las entrevistas hemos tenido en cuenta las fases descritas por Del Rincón et al. (1995): a) Objetivos de la entrevista, b) Muestreo de personas a entrevistar y c) Desarrollo de la entrevista. Además, al tener que realizarse la entrevista en dos contextos diferentes con culturas y hábitos de vida también diferentes y al ser una población heterogénea, se ha prestado especial atención a aspectos como el contenido y naturaleza de las preguntas, la organización y secuencia de las preguntas, la adecuación de las preguntas y el lenguaje para que sean fácilmente entendidas por todo el colectivo de padres (independientemente de su nivel socioeducativo), el proceso de *back-translation*, la relación cercana entre la entrevistadora y la persona entrevistada y el registro y archivo de la información obtenida.

La entrevista fue realizada por primera vez, a modo de prueba, en el primer año de investigación a un responsable de PTA en San Francisco (EEUU). Con esta

oportunidad y la ayuda de los directores de la tesis, se pudieron perfilar las preguntas existentes y añadir algunas más que complementaban y enriquecían la entrevista para ayudar a conseguir información relevante sobre los objetivos del estudio. Aparte, otros expertos en la temática intervinieron en la validación de las preguntas (dos profesoras de *Fordham University*, una madre y un padre pertenecientes a AMPA/PTA/PA y dos profesores de la Universidad de Granada). A raíz de sus aportaciones se pudo elaborar la versión definitiva de la entrevista. En este sentido, con las técnicas cualitativas desarrolladas (entrevista semiestructurada y relato de vida) se ha seguido una validez semántica basada en una “representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos” (Hinojo Lucena, 2006, p. 218).

Como se ha señalado anteriormente (apartado 4.3.3. de selección de la muestra para las entrevistas y los relatos de vida), se han llevado a cabo un total de 30 entrevistas repartidas en las diferentes ciudades de forma que en Granada se han realizado 14 entrevistas a líderes de las AMPA y en Nueva York (Manhattan) se han realizado 12 entrevistas a líderes de las PTA/PA, 2 entrevistas a *Parent Coordinator* y 2 entrevistas a representante y coordinadores de la Organización *Learning Leaders*. El protocolo final de la entrevista puede consultarse en el anexo 3.

Por otro lado, destacar que la totalidad de las entrevistas en Granada se ha realizado en español, mientras que en la ciudad de Nueva York se han utilizado tanto la versión en inglés como la versión en español. Respecto a la traducción de las preguntas de las mismas se ha llevado a cabo el mismo procedimiento de doble traducción de los cuestionarios. Una vez grabadas las entrevistas, los archivos han sido transcritos a documentos de texto que pueden ser consultados en el anexo 4 (CD). Las respuestas de las entrevistas que han sido en inglés se han traducido y transcrito al español mediante una traducción hecha por la doctoranda con la revisión de las mismas por parte de una traductora profesional.

A continuación se realizó un proceso de categorización de las entrevistas llevando a cabo mediante la técnica clásica de análisis de contenido de Bardin, entendida como “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones [...] que funciona por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los

mensajes” (Bardin, 1986, pp. 23-25). Se ha procedido a la clasificación y división de la información en metacategorías y categorías como podrá verse en el siguiente apartado (4.5.) y en el próximo capítulo para poder llevar a cabo el análisis de la información recabada y poder triangularla con los datos obtenidos mediante las otras dos técnicas de recogida de datos.

Los dos instrumentos hasta el momento descritos se relacionan y complementan entre sí con el fin de obtener una información lo más completa y rica posible. Esto nos permitirá a su vez obtener unas conclusiones más precisas y generalizables. No obstante, utilizaremos un tercer instrumento que hará de mejor calidad la información obtenida y aportará más detalles, el relato de vida.

4.4.5. El relato de vida

El relato de vida es la tercera técnica de recogida de información que utilizaremos en el presente trabajo de investigación. Esta herramienta, de enfoque biográfico, nos permitirá completar la información obtenida en los cuestionarios y en las entrevistas para contrastar opiniones y tener más riqueza de datos. Consiste en un diálogo abierto con pocas pautas con el informante clave, donde el investigador posee la función básica de estimularlo para que proporcione respuestas que nos ayuden en nuestra investigación. La utilidad de este tipo de técnica reside en su capacidad para proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación (Buendía Eisman, 2001).

De forma paralela a la realización de las entrevistas, se pidió a los entrevistados que compartiesen su historia personal de vida hasta llegar al puesto de liderazgo en el que se encontraban. Se siguió el mismo proceso de selección muestral y de validación que en la entrevista como se ha explicado con anterioridad. Estas aportaciones nos aportan testimonios de vida paralelos de líderes que ofrecen experiencias propias y significativas para la investigación ya que aportan datos sobre el perfil de los líderes de estas asociaciones y vienen a complementar y hacer más rica la información recabada mediante los otros dos instrumentos (cuestionario y entrevista).

Es importante comprender el significado de este instrumento para poder entender la utilidad del mismo en nuestra investigación. La lengua inglesa dispone de dos palabras, relato (*story*) e historia (*history*) que hace que en ocasiones se hayan confundido los conceptos. Tras un largo periodo de indecisión terminológica, el sociólogo norteamericano Norman K. Denzin (1970) propuso una distinción según la cual los relatos de vida (*life story*) son narraciones realizadas por el propio protagonista, tal y como lo cuenta quien lo ha vivido. “Pueden ser más o menos amplios, o referirse a etapas o a aspectos concretos de la vida del protagonista, y pueden haberse originado por iniciativa propia o a requerimiento de terceros” (Tójar Hurtado, 2006, p. 258). Sin embargo, las historias de vida (*life history*) son reconstrucciones narradas de la vida de alguna persona pero son realizadas por investigadores añadiendo o apoyándose en algunas informaciones obtenidas. Por este motivo Goodson (1996) las denomina *relatos triangulados*. Taylor y Bogdan (1994) lo clasifican como una modalidad de entrevista cualitativa y destacan de ellos que el investigador trata de aprehender las experiencias de la vida de las personas y las definiciones que éstas aplican a tales experiencias, por tanto, el relato de vida será el producto final del relato de las experiencias solicitadas activamente por el investigador. Ambas técnicas (historias de vida y relatos de vida) “se insertan en una metodología más amplia denominada el método biográfico, junto a cuya denominación necesariamente emergen conceptos como investigación etnográfica, estudio de casos, observación participante, etc.” (Sanz Hernández, 2005, p. 102).

En esta investigación utilizaremos la modalidad del *relato de vida* porque nos interesan las vivencias de las personas tal y como ellas las han sentido, sin sesgos que puedan venir por parte del investigador, para después poder relacionarlas con el marco teórico de la investigación y con los resultados obtenidos del análisis de los resultados de las otras dos técnicas. En concreto utilizaremos los relatos de vida orales. La utilidad, por tanto, de los relatos de vida consiste en la capacidad que poseen para proporcionar nuevas informaciones que no han sido recogidas ni en el cuestionario ni en la entrevista semiestructurada y nuevos hechos que sirvan para comprender mejor y dar respuesta a nuestro problema de investigación. En nuestro caso, el relato de vida se centra en un periodo concreto de la vida de esa persona, que es el que más nos

interesa para conocer qué hitos de su vida han influido en que sean líderes de sus organizaciones, además de poder recopilar más información sobre nuestra temática de investigación.

Las características de nuestro estudio hacen que la modalidad de relatos de vida que utilicemos sean los “relatos de vida paralelos” (Pujadas, 1992, p. 14), que se refieren a trayectorias de vida que han transcurrido sin converger ni generar vínculos entre sí. Los informantes clave entrevistados no tenemos constancia de que hayan coincidido.

Por último señalar que los relatos de vida siguieron el mismo proceso de validación y análisis que se ha descrito para las entrevistas semiestructuradas.

4.5. PROCESAMIENTO DE DATOS

Una vez utilizadas las tres técnicas de recogida de datos, se procederá al procesamiento de la información obtenida para conseguir resultados y conclusiones que sustenten nuestro estudio y nos dirijan a unas conclusiones. A continuación se mencionan los procedimientos de análisis de la información obtenida de cada una de ellas.

En primer lugar, la información recogida en los cuestionarios respondidos ha sido tratada estadísticamente con la aplicación del paquete estadístico S.P.S.S. (*Statistical Packedge Social Science*) en su versión 20.0 para Windows. Se han realizado diferentes análisis estadísticos para dar contestación a nuestros objetivos e hipótesis de investigación. Se ha llevado a cabo, como se verá en el próximo capítulo referido a los resultados de la investigación, análisis descriptivos y comparativos, análisis de contingencias, análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario (fiabilidad, propiedades de las dimensiones, validez) y análisis mediante árboles de decisión.

Para ello, se elaboró una base de datos, tanto con los datos obtenidos de los cuestionarios en Granada como con los obtenidos en Nueva York, resultando un total de 966 cuestionarios. En ella se han definido las variables propias del instrumento y llevado a cabo tareas de codificación. La totalidad de las pruebas estadísticas

realizadas surgen como contestaciones a los objetivos planteados en la investigación y concluyen con sus respuestas.

Por otro lado, el análisis de los datos cualitativos recogidos mediante las entrevistas y los relatos de vida han seguido otro proceso de análisis. Tras su transcripción en documentos de textos, utilizando para ello la aplicación de Word de Microsoft Office, se ha seguido un proceso de análisis de codificación de datos y desarrollo de sistema de categorías. Esto significa analizar el contenido central de las entrevistas para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas (Patton, 2002). La finalidad de esta codificación radica en la necesidad de reducir los datos dotándolos de un orden conceptual y estructural.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, para el análisis de los textos obtenidos de las transcripciones de las entrevistas y relatos de vida, se ha recurrido a la técnica de análisis de contenido. Así, corresponden al campo del análisis de contenido las actividades en las que, partiendo de un conjunto de técnicas parciales pero complementarias, consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con la finalidad de “efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración” (Bardin, 1986, p. 32). Para llevar a cabo el análisis de contenido, se han seguido las fases propuestas por la mayoría de los autores: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación, análisis e interpretación y presentación del informe.

4.6. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez utilizadas las técnicas de recogida de datos, así como realizado su análisis, seguiremos un proceso de reflexión y comparación críticos sobre la información obtenida. Se trata de clarificar las conclusiones obtenidas mediante las tres técnicas (cuestionario, entrevista y relato de vida) para poder establecer conclusiones o acuerdos generalizables y que den contestación a nuestros objetivos de

investigación planteados al principio del proceso. En nuestro caso, de los tipos de triangulación existentes, llevaremos a cabo la triangulación metodológica.

Al respecto, son ilustrativas las palabras de Campbell y Fiske (1959, p. 81):

Para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación. En este sentido los tres instrumentos utilizados en el estudio ayudarán a obtener una visión más completa de nuestra problemática de investigación, complementándose y nutriéndose mutuamente.

La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión (Stake, 2005) y nos lleva a la búsqueda de interpretaciones adicionales (Flick, 1992). Según Cohen y Manion (1990, p. 331) la podríamos definir como “el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto (propuesta multimétodo)”. Este proceso se realiza al final del capítulo siguiente (capítulo V) y nos permitirá elaborar unas conclusiones más contrastadas y plausibles.

CAPÍTULO V

Análisis e
interpretación
de los datos.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se llevará a cabo el análisis de los datos recogidos mediante las diferentes técnicas ya mencionadas: cuestionarios, entrevistas y relatos de vida. Para ello el capítulo se dividirá en tres partes bien diferenciadas que permitirán dar respuesta a nuestros objetivos e hipótesis de investigación.

En primer lugar se presentan los resultados del análisis cuantitativo de la información recogida a través de los cuestionarios, en segundo lugar se plasman los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas y los relatos de vida y por último se realiza el proceso de triangulación de la información recabada mediante las tres técnicas que permitirá dar coherencia a la información analizada y facilitará la redacción de las conclusiones de la investigación.

I. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS CUESTIONARIOS

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de la información recogida mediante los cuestionarios y sus resultados correspondientes. Se comienza con un análisis descriptivo de la muestra de Granada y de la muestra de Nueva York, seguido de un análisis inferencial de la muestra comparada por ciudades. Posteriormente se realiza el análisis comparado de los ítems del cuestionario entre ambas muestras por ciudades y dimensiones. Seguidamente se procede al análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario (fiabilidad de consistencia interna, propiedades de las dimensiones y estructura factorial del instrumento) y después se da paso al análisis comparativo por distritos en ambas ciudades (dimensiones, selección de ítems relevantes y variables relacionadas con la AMPA/PTA/PA). Finalmente se lleva a cabo una caracterización de los líderes de las AMPA/PTA/PA en Nueva York y Granada (análisis de las respuestas de los líderes al cuestionario y análisis de las variables implicadas en la posesión o no de cargos directivos).

Se indica que todas las pruebas de contingencia efectuadas en el presente capítulo, tanto paramétricas como no paramétricas, se realizan en un nivel de confianza asintótica bilateral del 95% ($\alpha= 95\%$, $p< 0,05$).

1. ANÁLISIS DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA EN LA CIUDAD DE GRANADA

1.1.1. Composición de la Junta Directiva atendiendo a las variables de sexo, número de extranjeros y número de miembros

A continuación presentamos las características de la muestra del estudio para la ciudad de Granada. En un primer momento nos referiremos a la composición de la Junta Directiva de las AMPA de todos los centros educativos de esta ciudad atendiendo a su número de miembros dentro de la Junta Directiva, el sexo de los mismos y el número de extranjeros que forma parte de estas organizaciones. En la tabla 47 veremos los valores que alcanzan estas variables y en la figura 26 se refleja su representación gráfica:

Tabla 47. Estadísticos descriptivos para la configuración de las Juntas Directivas de las AMPA de la ciudad de Granada (todos los centros)

	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desv. típ.
Número de miembros	3	30	10,49	4	8,485
Número de mujeres	2	21	7,73	5	5,838
Porcentaje de de mujeres	50,00	100,00	76,9696	100,00	16,91815
Número de hombres	0	10	2,76	0	2,989
Porcentaje de hombres	,00	50,00	23,0304	,00	16,91815
Número de extranjeros	0	4	,99	0	1,437
Porcentaje de extranjeros	,00	50,00	9,1622	,00	12,32137

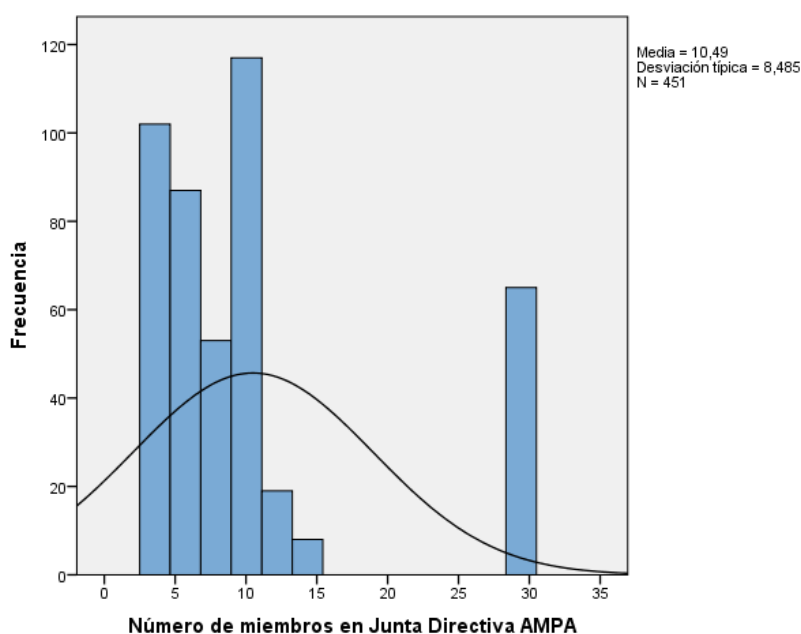


Figura 26. Histograma del número de miembros en las Juntas Directivas de las AMPA en Granada (todos los centros)

En la primera variable analizada, referida al número de personas que integran la Junta Directiva de la asociación, observamos en la tabla 47y la figura 26que los valores oscilan entre 3 (posiciones mínimas requeridas) y 30 personas. La media para toda la muestra en la ciudad de Granada es de 10,49 (DT=8,48). Es relevante las diferencias observadas en cuanto a número y porcentajes de estos representantes hombres y mujeres, ya que la presencia de estas últimas es mucho mayor que la de los hombres, hecho que podemos corroborar con el valor de la moda (100% para las mujeres y 0% para los hombres), aunque sí es preciso destacar que la presencia de

hombres es pequeña y no inexistente (las mujeres representan un 76,96% y los hombres un 23,03% de media en cada uno de los colegios encuestados).

Por otro lado, en el histograma (figura 26) se ha observado la presencia de un centro educativo que tiene un valor de 30 (30 miembros en la Junta Directiva) que provoca un aumento de la media en el resto de escuelas. Para observar unos valores más reales y representativos para los demás colegios, hemos procedido a descartar momentáneamente este centro, obteniendo de este modo una media más baja que recibe el valor de 7,21 (DT=3,01). Comparando los porcentajes de mujeres y hombres, observamos que éste primero ha aumentado levemente (de 76,96% a 78,24%) y consecuentemente disminuido para los hombres (de 23,03% a 21,75%), por lo que podemos apreciar que en este centro existe una mayor presencia masculina en la Junta Directiva de la AMPA que en el resto de las escuelas:

Tabla 48. Estadísticos descriptivos para la configuración de las Juntas Directivas de las AMPA en Granada (todos los centros excepto el centro descartado por sus valores alejados de la media)

	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desv. típ.
Número de miembros	3	15	7,21	4	3,015
Número de mujeres	2	11	5,52	5	2,453
Número de hombres	0	5	1,68	0	1,513
Número de extranjeros	0	4	,57	0	1,020
Porcentaje mujeres	50,00	100,00	78,2469	100,00	17,96986
Porcentaje hombres	,00	50,00	21,7531	,00	17,96986
Porcentaje extranjeros	,00	50,00	8,7362	,00	13,22091

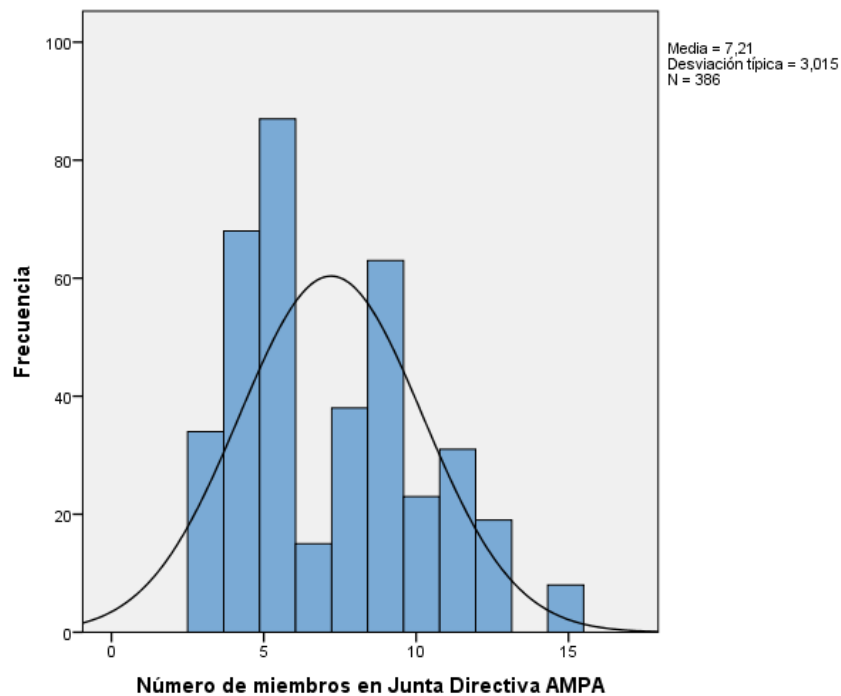


Figura 27. Histograma del número de miembros en las Juntas Directivas de las AMPA en Granada (todos los centros excepto el centro descartado por sus valores alejados de la media)

En esta ocasión observamos que la distribución de los datos se aproxima un poco más a la curva normal al no considerar este centro que sería un caso atípico. A pesar de ser un caso en particular, se incluirá en todos los análisis posteriores ya que es parte del cuerpo de colegios de la capital granadina.

En las dos siguientes figuras (ya con la totalidad de los centros) observamos la distribución del porcentaje de mujeres en primer lugar y del porcentaje de hombres en segundo lugar con las medias y comentarios especificados en párrafos anteriores:

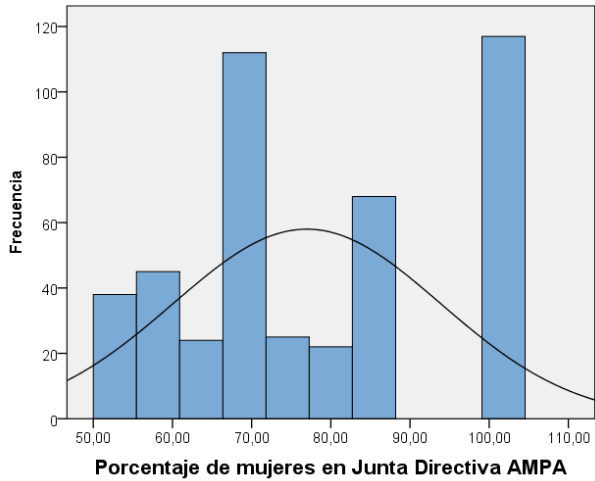


Figura 28. Histograma del porcentaje de mujeres en las Juntas Directivas de las AMPA en Granada

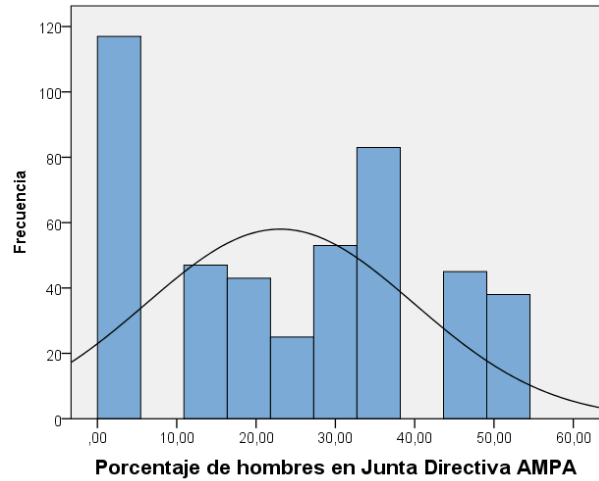


Figura 29. Histograma del porcentaje de hombres en las Juntas Directivas de las AMPA en Granada

Seguidamente se presentan las figuras 30 y 31 que muestran el número de extranjeros que están dentro de la Junta Directiva de la AMPA de su centro educativo y, por tanto, poseen posiciones de liderazgo. Se puede apreciar que en la mayoría de los centros educativos el porcentaje de extranjeros que ocupan posiciones de liderazgo es bajo (tan sólo un 0,99 de media de número y 9,21% de media de porcentaje) aunque sí existen colegios en los que es mayor y esto hace que aumente la media. La segunda figura refleja más claramente esta cuestión ya que indica el porcentaje con el que los participantes señalan que no hay extranjeros en su Junta Directiva de la AMPA (un grupo superior a un 50% de los encuestados señala que no hay ningún miembro extranjero en la Junta Directiva de la AMPA de su centro educativo):

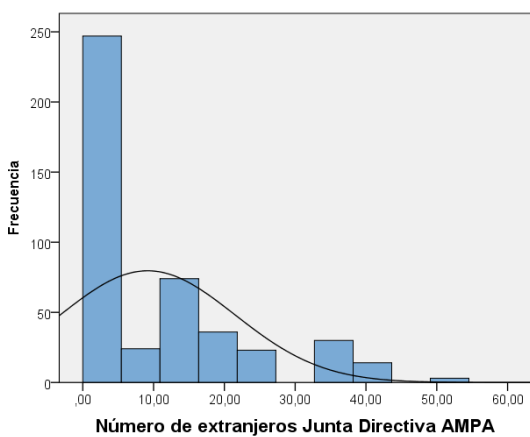


Figura 30. Histograma del número de extranjeros en las Juntas Directivas de las AMPA en Granada

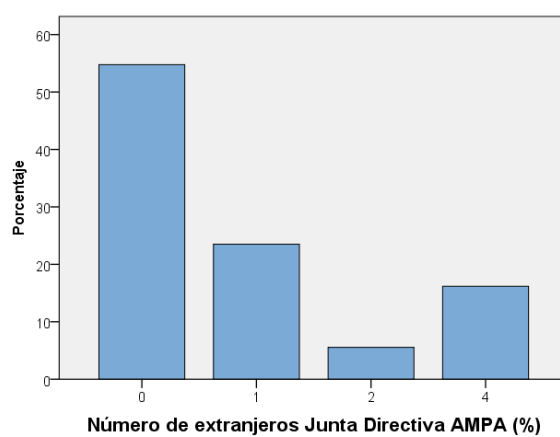


Figura 31. Diagrama de barras del número de extranjeros en las Juntas Directivas de las AMPA en Granada

1.1.2. Cuota o pago de AMPA

Analizada la variable “cuota anual de pago de AMPA”, se observa que los valores oscilan entre 0 euros (sólo en uno de los casos) y 38 euros, siendo el valor más frecuente 20 euros, cuota que paga el 35,9% de los encuestados. El valor medio de la cuota que se paga en las AMPA participantes es de 20,73 (DT=7,41).

Tabla 49. Estadísticos descriptivos para la cuota anual de las AMPA

N	Válidos	451
	Perdidos	0
Media		20,73
Moda		20
Desv. típ.		7,418
Mínimo		0
Máximo		38

Tabla 50. Frecuencias y porcentajes de la cuota anual de las AMPA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	1	,2	,2
5	7	1,6	1,8
10	11	2,4	4,2
12	13	2,9	7,1
15	99	22,0	29,0
18	37	8,2	37,3
20	162	35,9	73,2
22	19	4,2	77,4
25	49	10,9	88,2
38	53	11,8	100,0
Total	451	100,0	

Como observamos, el 73,2% paga 20 euros o menos, los dos valores más frecuentes son 15 ó 20 euros anuales. Es importante destacar que en general todas las escuelas han señalado que es requisito el pago de la cuota anual para ser miembro de la AMPA pero que con las familias que no pueden hacer frente a este gasto y muestran su voluntad de querer participar en la asociación, se realizan excepciones y no pagan la

cantidad estipulada. En la siguiente figura, vemos gráficamente cómo se distribuyen las respuestas a esta variable:

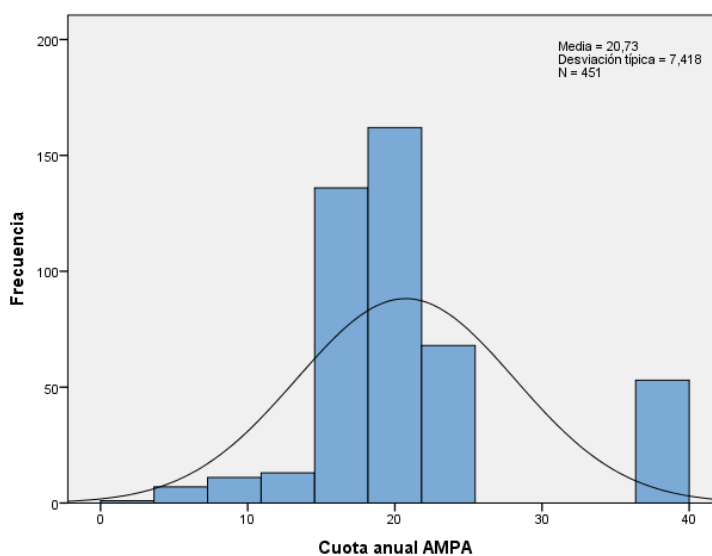


Figura 32. Histograma de la cuota anual de las AMPA en Granada (todos los centros)

1.1.3. Tiempo en la AMPA

Los estadísticos descriptivos sobre esta variable muestran que un 87,6% de los participantes lleva más de un año participando en la asociación. El valor mínimo que ha aparecido ha sido 1 (cuatro casos) y el máximo 3 (395 casos). Se puede ver que la tendencia de los encuestados en general es a llevar más de un año siendo miembro de la AMPA. En la mayoría de los casos las madres y padres que pertenecen a estas asociaciones suelen hacerlo durante años o hasta que sus hijos abandonan el colegio en cuestión.

Tabla 51. Frecuencias y porcentajes del tiempo como miembros en las AMPA

	Frecuencia	Porcentaje
semanas	4	,9
meses	52	11,5
años	395	87,6
Total	451	100,0

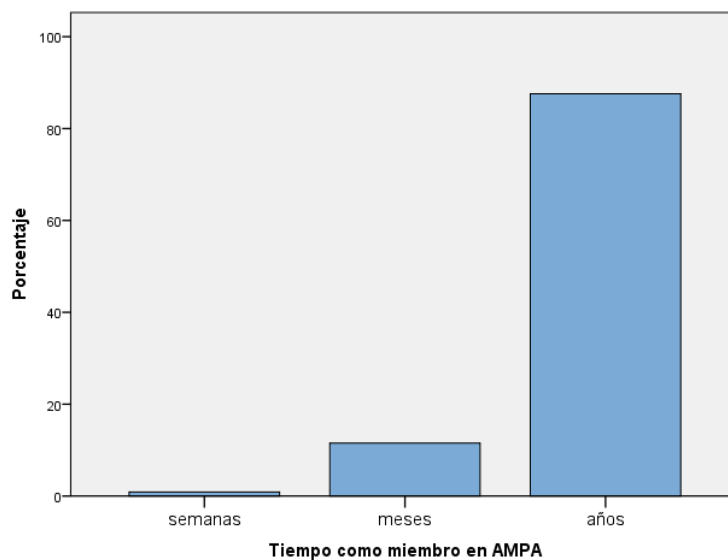


Figura 33. Diagrama de barras del tiempo como miembros en las AMPA en Granada (todos los centros)

1.1.4. Posesión de puesto de de liderazgo y puestos ejercidos

En el grupo de participantes de Granada, encontramos que un 77,83% no ocupa posiciones de liderazgo, frente a un 22,17% que sí:

Tabla 52. Frecuencias y porcentajes de la posesión o no de posición de liderazgo de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
no	351	77,83
sí	100	22,17
Total	451	100,0

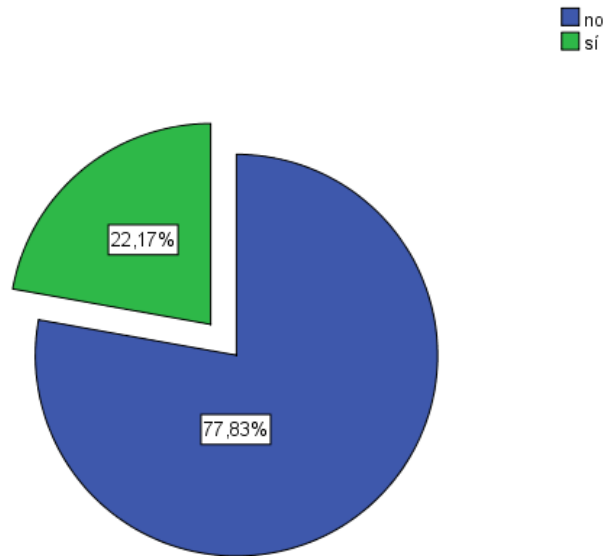


Figura 34. Gráfico de sectores de la posesión de posición de liderazgo o no de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

De este 22,17% observaremos a continuación cuáles son las posiciones de liderazgo más ocupadas:

Tabla 53. Frecuencias y porcentajes de los tipos de posición de liderazgo de los miembros que la poseen

	Frecuencia	Porcentaje
presidente	26	26,0
secretario	12	12,0
tesorero	19	19,0
otras	43	43,0
Total	100	100,0

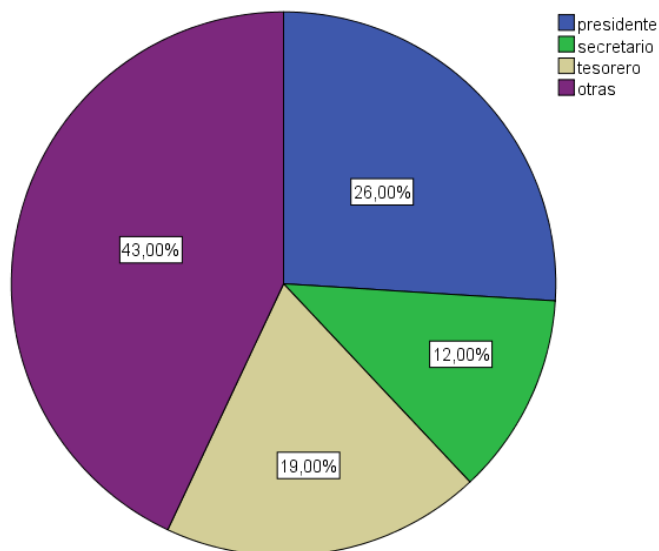


Figura 35. Gráfico de sectores del tipo de posición de liderazgo de los miembros que la poseen en Granada (todos los centros)

El puesto de presidente es ocupado por un 26% de los encuestados, el de tesorero por un 19%, el de secretario por un 12% y el puesto de “otras posiciones de liderazgo” por un 43%. Estas últimas posiciones varían según los centros educativos. En el capítulo tercero de la revisión teórica hemos podido ver algunos de los puestos más representativos.

1.1.5. Distancia al colegio

El análisis de esta variable indica que el 67,8% viven a menos de 15 minutos del centro educativo (306 casos) y el 25,3% a menos de 30 minutos, lo que puede facilitar, en cierto modo, su participación en la asociación:

Tabla 54. Frecuencias y porcentajes de la distancia desde la casa al centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje
menos de 15 minutos	306	67,8
menos de 30 minutos	114	25,3
menos de 45 minutos	29	6,4
menos de 1 hora	2	,4
Total	451	100,0

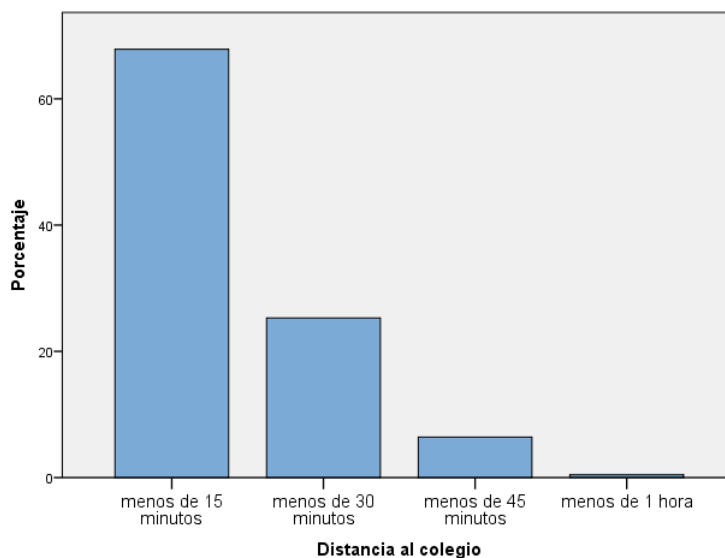


Figura 36. Diagrama de barras de la distancia desde la casa al centro educativo en Granada (todos los centros)

1.1.6. Formación y trabajo de los padres

En este apartado se han tenido en cuenta tres variables: a) el nivel educativo de los participantes, b) si éstos trabajan en la actualidad o no y c) el último puesto de trabajo desempeñado (personas sin trabajo) o puesto que se esté desempeñando en la actualidad (trabajadores en activo).

Respecto al nivel educativo, comentar que un 32,6% de los encuestados posee estudios universitarios y un 40,8% incluso ha cursado estudios de posgrado, por lo que en general poseen un nivel educativo muy elevado. Por otra parte los participantes que tienen estudios inferiores a los universitarios constituyen un 21,3% del grupo:

Tabla 55. Frecuencias y porcentajes del nivel educativo de los miembros de las AMPA en Granada

	Frecuencia	Porcentaje
ESO o menos	45	10,0
Bachillerato	51	11,3
Estudios Universitarios	147	32,6
Postgrado	184	40,8
Otros	24	5,3
Total	451	100,0

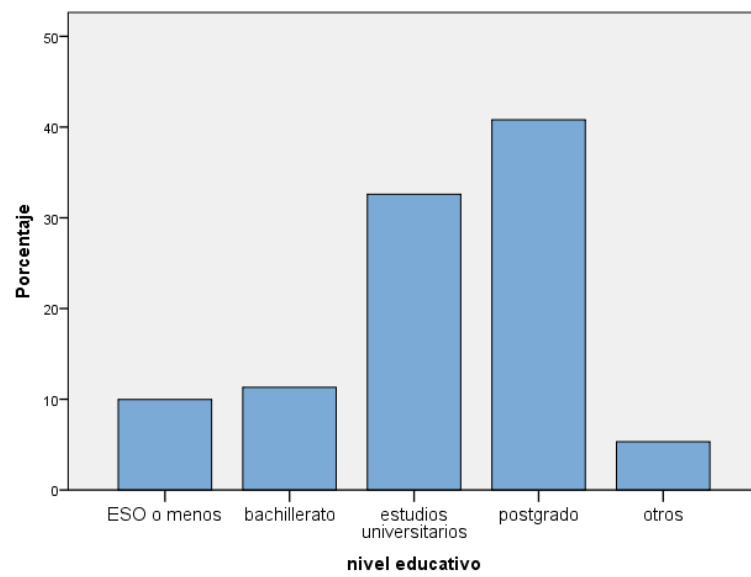


Figura 37. Diagrama de barras del nivel educativo de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

Por otro lado, la variable dicotómica de si trabaja o no, arroja los siguientes resultados:

Tabla 56. Frecuencias y porcentajes de la posesión o no de puesto de trabajos (Granada)

	Frecuencia	Porcentaje
no	187	41,46
sí	264	58,54
Total	451	100,0

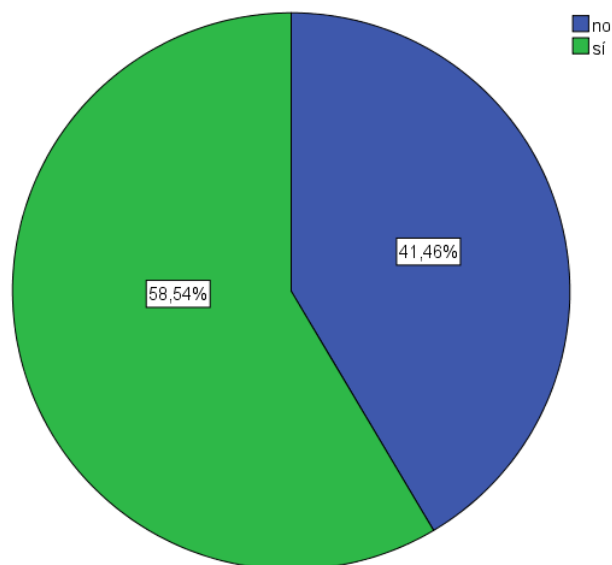


Figura 38. Gráfico de sectores de la posesión o no de puesto de trabajo en la actualidad de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

Como se puede apreciar, la mayoría de los miembros de las AMPA de la ciudad de Granada en el momento de la realización del cuestionario estaban trabajando (58,54%). Aunque esto sea así, es notorio el porcentaje de los que no trabajan (41,46%). Más adelante veremos si este aspecto influirá en ejercer posiciones de liderazgo en su AMPA.

Una vez estudiadas las diferencias en las variables nivel educativo y posesión o no de puesto de trabajo de los miembros de las AMPA, seguidamente observaremos que la relación entre ambas variables presenta diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 30,810$, $p=0,000$), lo que podría interpretarse como que hay relación estadísticamente significativa entre el nivel de estudios con el hecho de estar o no trabajando. Observando la tabla 57 y la figura 39, podemos apreciar que el mayor porcentaje de los miembros que están trabajando poseen estudios universitarios de diplomatura, licenciatura o grado (36,4%) o incluso de posgrado (43,9%). Respecto a los miembros que poseen estudios de ESO o inferiores y de bachillerato, se observan unos porcentajes más elevados al hablar de no posesión de puesto de trabajo (un 17,6% no trabaja y un 4,5% sí en los niveles de ESO o inferiores y un 15,5% no trabaja y un 8,3% sí en el nivel de bachillerato):

Tabla 57. Tabla de contingencia de las variables nivel de estudios y posesión o no de puesto de trabajo para los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

		Trabaja		Total
		no	sí	
ESO o menos	Frecuencia	33	12	45
	Porcentaje	17,6%	4,5%	10,0%
Bachillerato	Frecuencia	29	22	51
	Porcentaje	15,5%	8,3%	11,3%
Estudios universitarios	Frecuencia	51	96	147
	Porcentaje	27,3%	36,4%	32,6%
Postgrado	Frecuencia	68	116	184
	Porcentaje	36,4%	43,9%	40,8%
Otros	Frecuencia	6	18	24
	Porcentaje	3,2%	6,8%	5,3%
Total	Frecuencia	187	264	451
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

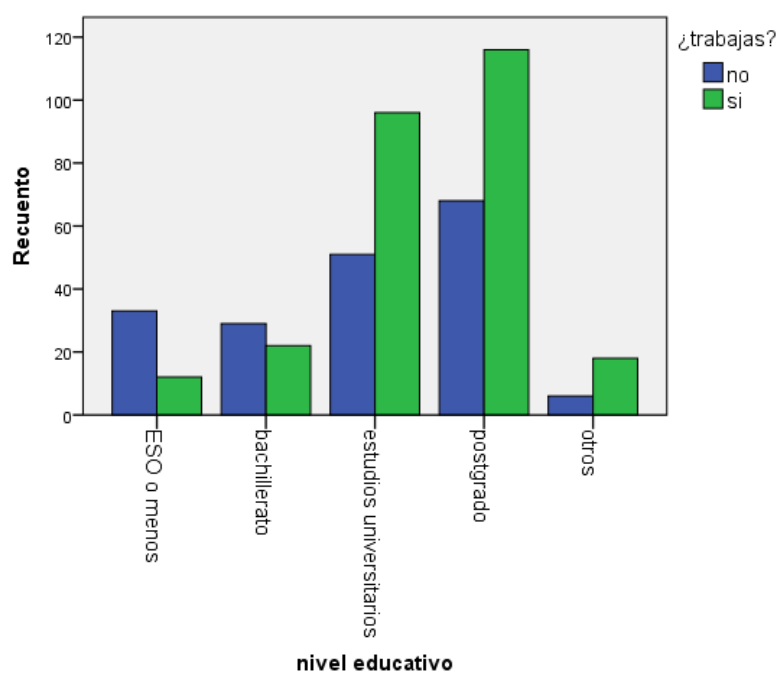


Figura 39. Diagrama de barras agrupado del nivel educativo y de la posesión o no de puesto de trabajo de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

En relación al tipo de puestos de trabajo (clasificación nacional de ocupaciones CNO-2011, aprobada por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre) (ver anexos 5.1. y 5.2.) llevados a cabo por los miembros de las AMPA en Granada, podemos destacar que los puestos más ocupados son en primer lugar la categoría de “técnicos y profesionales científicos e intelectuales” (30,4%), en segundo lugar “empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina” (19,3%) y “trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores” en tercer lugar (18,6%):

Tabla 58. Frecuencias y porcentajes del último puesto de trabajo desempeñado por los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
No sabe/No contesta	54	12,0
Directores y gerentes	29	6,4
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	137	30,4
Técnicos; profesionales de apoyo	22	4,9
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	87	19,3
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	84	18,6
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	2	,4
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	7	1,6
Ocupaciones elementales	29	6,4
Total	451	100,0

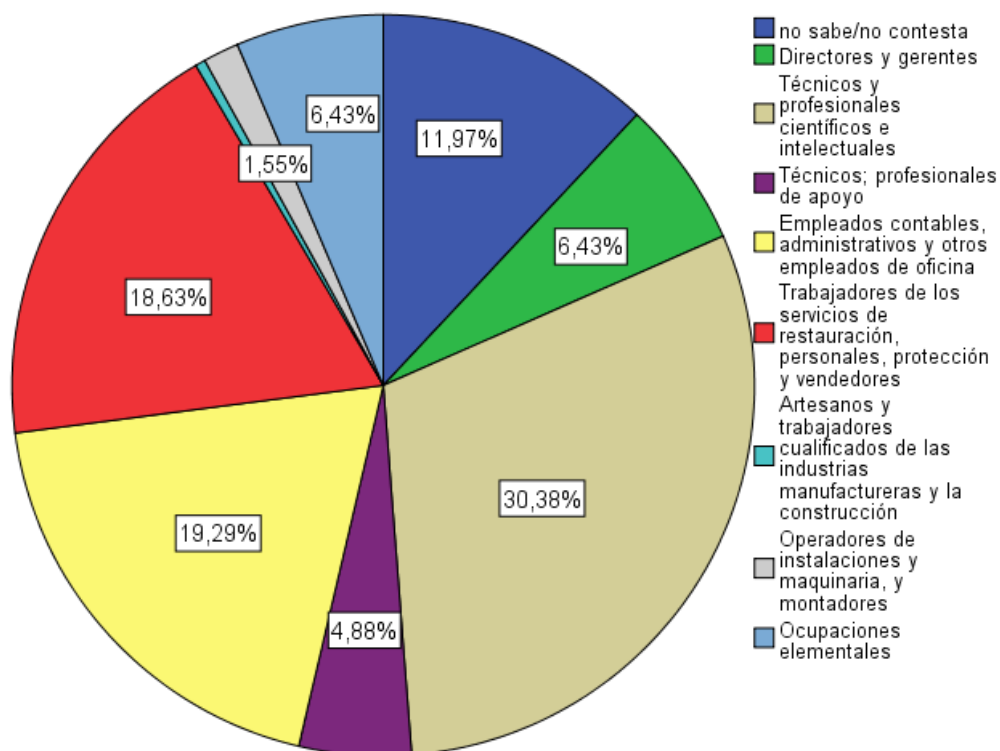


Figura 40. Gráfico de sectores de tipo de puestos de trabajo (clasificación nacional de ocupaciones CNO-2011, aprobadas por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre) llevados a cabo por los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

1.1.7. Número de hijos y niveles educativos en los que están matriculados

Seguidamente se ofrece la información sobre el número de hijos que tienen los miembros de estas organizaciones (figura 41) y los niveles en los que éstos se distribuyen. Debido a que la investigación transcurre en centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) todos los miembros deberán tener, al menos, un hijo en uno de estos dos niveles:

Tabla 59. Frecuencias y porcentajes del número de hijos de los miembros de las AMPA en Granada

	Frecuencia	Porcentaje
1	123	27,3
2	265	58,8
3	57	12,6
4	4	,9
5	2	,4
Total	451	100,0

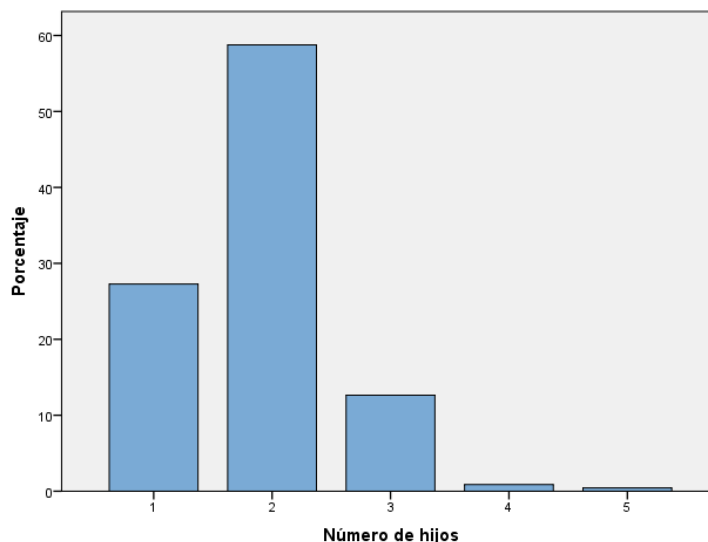


Figura 41. Diagrama de barras del número de hijos de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

Como se puede apreciar, casi un 60% del grupo de participantes tiene dos hijos en edad escolar, un 27,3% tiene solo un hijo y un 12,6% tiene 3. Los casos en los que las familias tengan 4 ó 5 son muy reducidos (1,3%).

Respecto a los niveles educativos en los que éstos están escolarizados encontramos que hay un mayor número de hijos que están en primaria (78,3%), seguido de infantil (43,3%).

Tabla 60. Frecuencias y porcentajes de madres y padres miembros de las AMPA que tienen hijos en cada uno de los niveles educativos en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Hijos en infantil	196	43,5
Hijos en primaria	353	78,3
Hijos en secundaria	67	14,9
Hijos en bachillerato	22	4,9

1.1.8. Estado civil de los miembros de las AMPA de Granada

Otro aspecto tenido en cuenta ha sido el estado civil de las personas encuestadas. En su gran mayoría encontramos que son personas casadas (74,3%). Tan

solo un 8,65% de los participantes está divorciado o separado, otro 8,65% está soltero y un 8,43% se identifica con otras posibilidades. En la tabla y figura siguientes encontramos los resultados:

Tabla 61. Frecuencias y porcentajes del estado civil de las madres y padres miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Casada/o	335	74,28
Soltera/o	39	8,65
Divorciada/o-Separada/o	39	8,65
Otro	38	8,43
Total	451	100,0

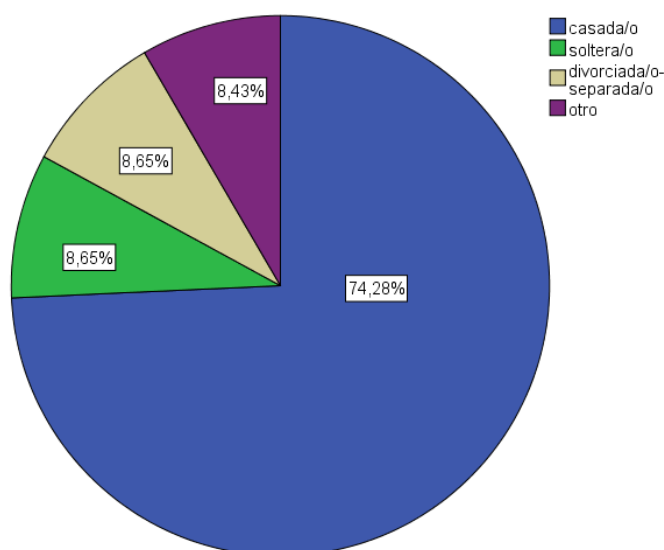


Figura 42. Gráfico de sectores del estado civil de las madres y padres miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

1.1.9. Raza y/o etnia con la que se autodefinen los componentes de las AMPA

En referencia a la variable raza y/o etnia, haremos algunas aclaraciones. Para esta información se optó por dejar un espacio para que cada persona se identificara con sus raíces, por lo que la categorización que se ha obtenido parte de sus autclasificaciones y no de las de los autores u otras clasificaciones existentes en la

historia o en la actualidad. Observamos que la gran mayoría (un 80,71%) se identifica como “raza blanca”:

Tabla 62. Frecuencias y porcentajes de raza y/o etnia con la que se autodefinen los componentes de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Africana	8	1,774
Blanca	364	80,71
Europea	4	,887
Hispanicus	1	,222
Latina	4	,887
Mediterráneo	1	,222
Mestiza	1	,222
Negra	1	,222
No sabe/No contesta	67	14,86
Total	451	100,0

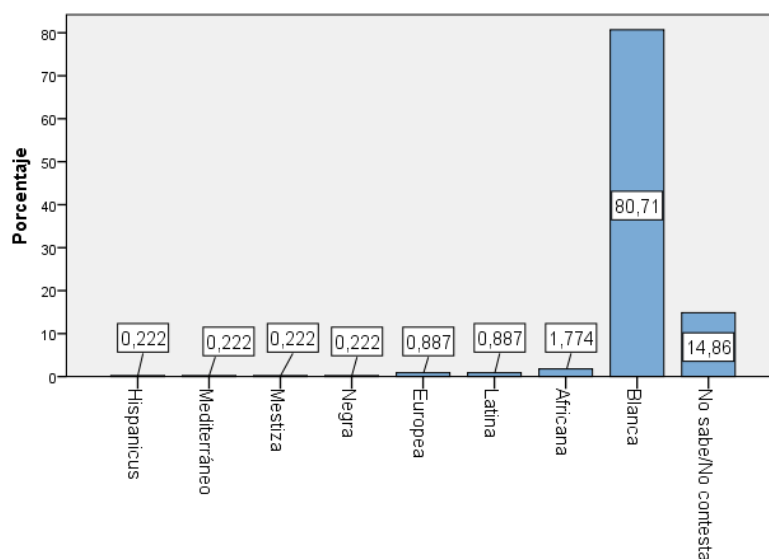


Figura 43. Diagrama de barras del número de hijos de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

En la tabla y figura anteriores, se observa una escasa participación de los miembros que se identifican como pertenecientes a otras culturas en esta encuesta y por tanto en estas asociaciones. Otro aspecto a considerar es el 14,86% de respuestas que “no sabe/no contesta” la cuestión. Como es sabido, esta temática es un asunto

delicado y muchas veces tabú en nuestra sociedad. Más adelante podremos ver lo que ocurre en la ciudad de Nueva York (muy rica culturalmente hablando) y observar lo que ocurre.

1.1.10. País de origen, país de nacimiento y nacionalidad

En este apartado nos referiremos al país de origen, al país de nacimiento y la nacionalidad de la totalidad de los encuestados. Del total de 451 encuestados, observamos que tan solo 48 tienen un país de origen diferente al de España. Entre los países con mayor número destacan Argentina (2,2%), Marruecos (1,8%) y Francia (1,3%). En el caso de la nacionalidad, un 93,1% posee nacionalidad española (ó 93,5% teniendo en cuenta los casos que tienen doble nacionalidad):

Tabla 63. Frecuencias y porcentajes del país de origen de los componentes de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	3	,7
Argentina	10	2,2
Bolivia	1	,2
Canadá	1	,2
Cuba	1	,2
Ecuador	1	,2
España	403	89,4
EEUU	1	,2
Francia	6	1,3
Italia	3	,7
Japón	1	,2
Lituania	1	,2
Marruecos	8	1,8
Panamá	1	,2
Perú	1	,2
Reino Unido	4	,9
Rusia	2	,4
Senegal	1	,2
Túnez	1	,2
Venezuela	1	,2
Total	451	100,0

Tabla 64. Frecuencias y porcentajes de la nacionalidad de los componentes de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Argentina	5	1,1
Boliviana	1	,2
Británica	3	,7
Canadiense	1	,2
Ecuador	1	,2
Española	420	93,1
Española-Argentina	1	,2
Española-Alemana	1	,2
Estadounidense	1	,2
Francesa	3	,7
Inglesa	1	,2
Italiana	3	,7
Lituana	1	,2
Marroquí	4	,9
Peruana	1	,2
Rusa	2	,4
Tunecina	1	,2
Venezolana	1	,2
Total	451	100,0

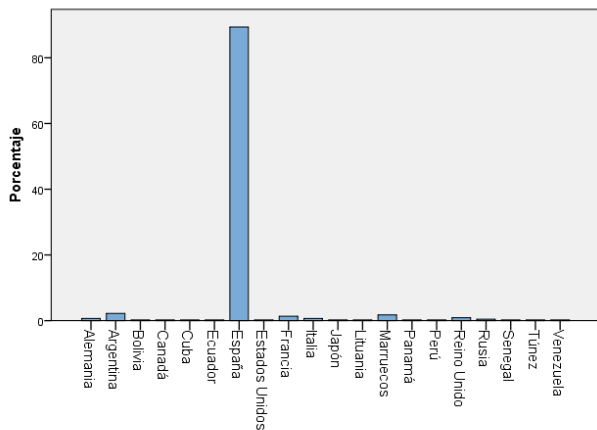


Figura 44. Diagrama de barras del país de origen de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

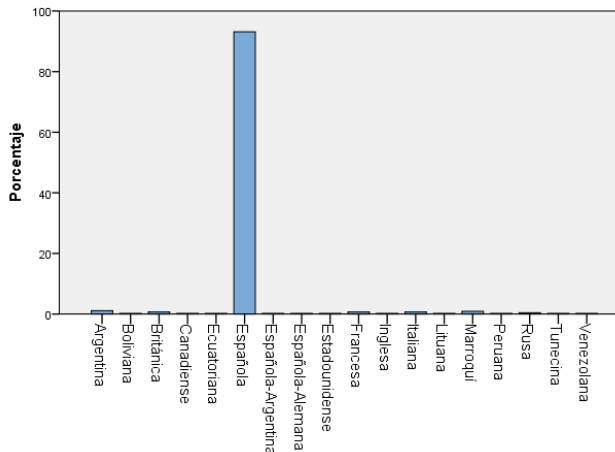


Figura 45. Diagrama de barras de la nacionalidad de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

En la variable “país de nacimiento” apreciamos leves variaciones en los porcentajes, encontrándonos ahora con un 88,5% de personas nacidas en España, frente a un 11,5% nacidas en otro país. Observamos que el porcentaje de nuevo es bajo, lo que denota que no hay mucha presencia de extranjeros en estas asociaciones:

Tabla 65. Frecuencias y porcentajes del país de nacimiento de los componentes de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	7	1,6
Argentina	10	2,2
Bolivia	1	,2
Canadá	1	,2
Cuba	1	,2
Ecuador	1	,2
España	399	88,5
EEUU	1	,2
Francia	6	1,3
Italia	3	,7
Japón	1	,2
Lituania	1	,2
Marruecos	8	1,8
Panamá	1	,2
Perú	1	,2
Reino Unido	4	,9
Rusia	2	,4
Senegal	1	,2
Túnez	1	,2
Venezuela	1	,2
Total	451	100,0

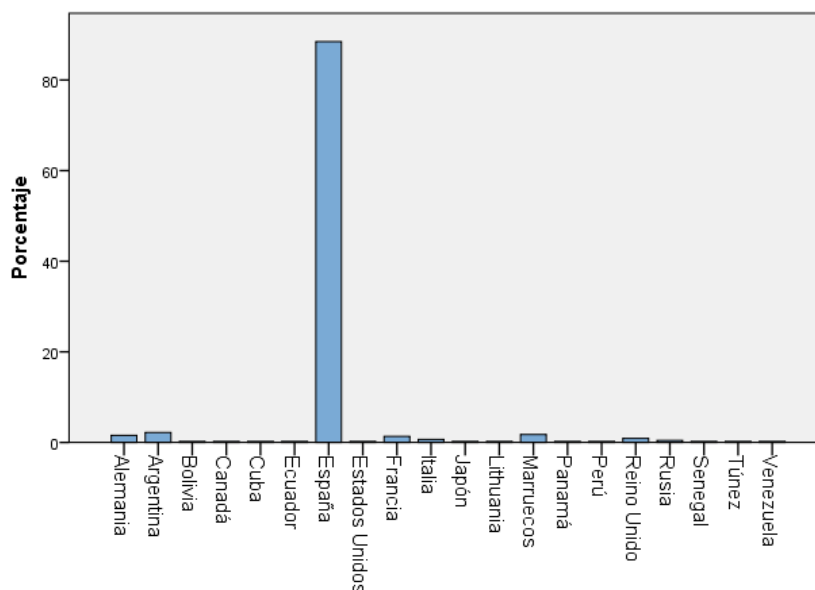


Figura 46. Diagrama de barras del país de nacimiento de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

La distinción entre estas tres variables nos permite tener una idea más precisa de los componentes extranjeros que forman parte de estas asociaciones. En el contexto granadino es más común que coincidan las tres, pero, como veremos más adelante, existen muchos casos en los que varían.

1.1.11. Edad de los participantes en el estudio de Granada

El rango de edad que más aparece en este grupo es el comprendido entre 40 y 50 años (52,1%) y entre 30 y 40 años (40,4%). Puesto que los alumnos están en niveles inferiores (educación infantil y primaria) vemos que las edades son acordes a la edad de tener hijos que actualmente está vigente en nuestra sociedad:

Tabla 66. Frecuencias y porcentajes de las edades de los componentes de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
entre 20-30 años	15	3,3
entre 30-40 años	182	40,4
entre 40-50 años	235	52,1
más de 50 años	19	4,2
Total	451	100,0

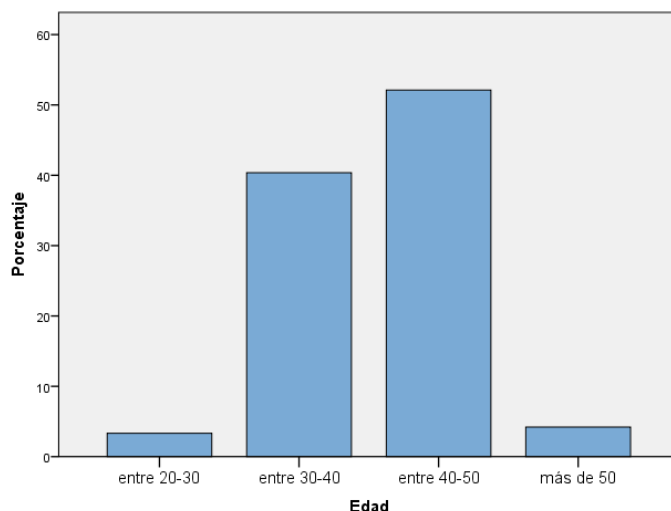


Figura 47. Diagrama de barras de las edades de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

Por otro lado, a pesar de existir la opción de “menos de 20 años”, observamos que no se produce ningún caso. Si lo relacionamos con que el nivel de estudios es elevado en la mayoría de los participantes, puede que este hecho haya influido en la edad de tener su primer hijo.

1.1.12. Distribución de los miembros de las AMPA por distritos

Los cuestionarios analizados se reparten entre los ocho distritos existentes en la ciudad de Granada de la siguiente manera:

Tabla 67. Frecuencias y porcentajes de los distritos de los componentes de las AMPA en Granada (todos los centros)

	Frecuencia	Porcentaje
Albaicín	23	5,1
Beiro	93	20,6
Centro	24	5,3
Chana	33	7,3
Genil	83	18,4
Norte	29	6,4
Ronda	100	22,2
Zaidín	66	14,6
Total	451	100,0

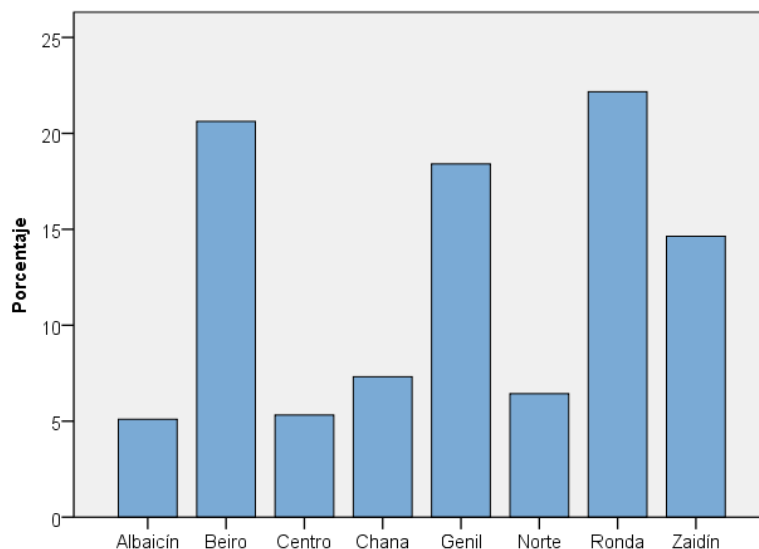


Figura 48. Diagrama de barras de los distritos de los miembros de las AMPA en Granada (todos los centros)

Como se puede observar, los distritos que más representación tienen son en primer lugar el distrito Ronda (22,2%), en segundo lugar el distrito Beiro (20,6%) y en tercer lugar el distrito Genil (18,4%), siendo estos los distritos con mayor número de colegios y madres y padres asociados. Se debe tener en cuenta que la diferencia de los porcentajes también es debida al número de madres y padres por distrito (véase muestreo página 263).

1.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA EN LA CIUDAD DE NUEVA YORK (MANHATTAN)

1.2.1. Composición de la Junta Directiva atendiendo a las variables de sexo, número de extranjeros y número de miembros

A continuación presentamos las características de la muestra del estudio para la ciudad de Nueva York (Manhattan). Nos referimos ahora a la composición de la Junta Directiva de las PTA/PA de los centros educativos participantes en el estudio de esta ciudad atendiendo a su número de miembros, el sexo de los mismos y el número de extranjeros que forma parte de estas organizaciones. En la tabla 68 veremos los valores que alcanzan estas variables y en la figura 49 se refleja su representación gráfica:

Tabla 68. Estadísticos descriptivos para la configuración de las Juntas Directivas de las PTA/PA de la ciudad de Nueva York

	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desv. típ.
Número de miembros	3	30	11,35	4	7,539
Número de mujeres	2	28	9,77	4	6,716
Porcentaje de mujeres	50,00	100,00	87,3246	100,00	13,84785
Número de hombres	0	12	1,58	0	1,988
Porcentaje de hombres	,00	50,00	12,7401	,00	13,86638
Número de extranjeros	0	18	3,89	2	3,372
Porcentaje de extranjeros	,00	100,00	40,9459	100,00	31,38530

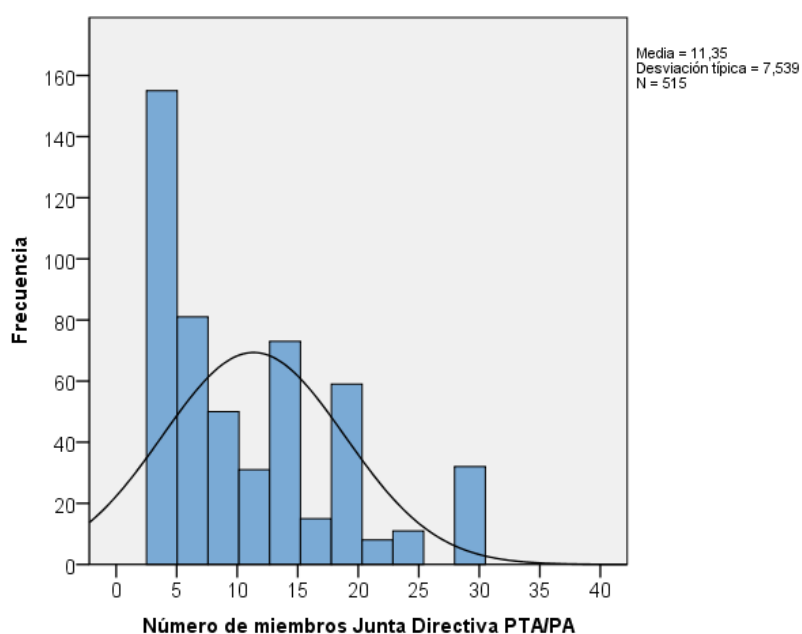


Figura49. Histograma del número de miembros en las Juntas Directivas de lasPTA/PA en Nueva York

En la primera variable analizada, referida al número de personas que integran la Junta Directiva de la asociación, observamos en la tabla 68 y la figura 49 que los valores oscilan entre 3 (posiciones mínimas requeridas) y 30 personas. Observamos que los valores coinciden con los de Granada. La media para toda la muestra en la ciudad de Nueva York es de 11,35. De nuevo, son relevantes las diferencias observadas en cuando a número y porcentajes de estos representantes hombres y mujeres, ya que la presencia de éstas últimas es mucho mayor que la de los hombres, hecho que

podemos corroborar con el valor de la moda (100% para las mujeres y 0% para los hombres). En este caso también destacamos que la presencia de hombres es pequeña pero no inexistente (las mujeres representan un 87,32% y los hombres un 12,74% de media en cada uno de los colegios encuestados), y es incluso inferior a la de Granada.

En las dos siguientes figuras observamos la distribución del porcentaje de mujeres en primer lugar y del porcentaje de hombres en segundo lugar:

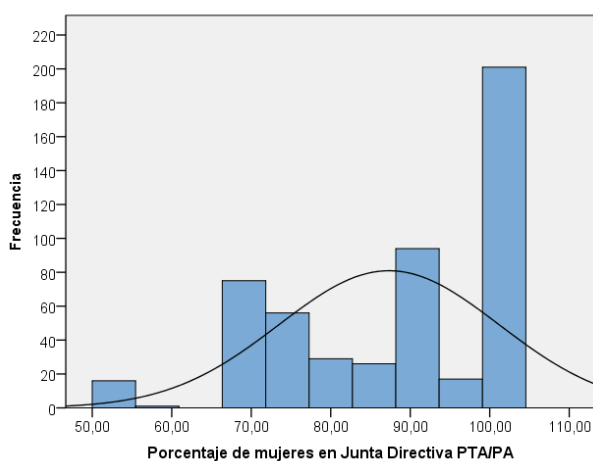


Figura 50. Histograma del porcentaje de mujeres en las Juntas Directivas de las PTA/PA en Nueva York

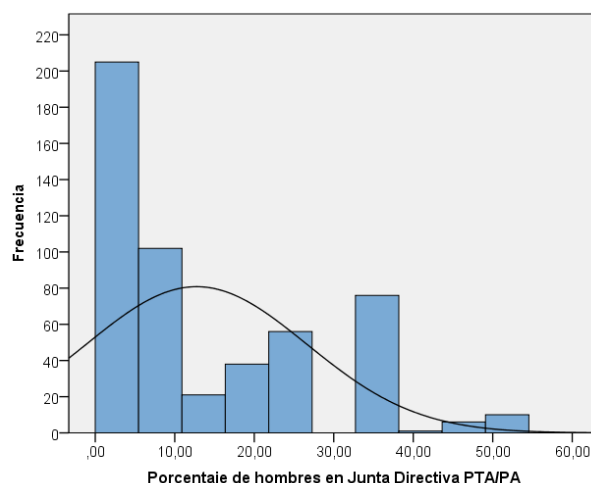


Figura 51. Histograma del porcentaje de hombres en las Juntas Directivas de las PTA/PA en Nueva York

Seguidamente se presentan las figuras 52 y 53 que muestran el número de extranjeros que están dentro de la Junta Directiva de la PTA/PA de su centro educativo y, por tanto, poseen posiciones de liderazgo. Se puede apreciar que en este caso, como es de esperar, el porcentaje de extranjeros que ocupan posiciones de liderazgo es más elevado ya que hay centros en los que la totalidad de los puestos de liderazgo son ejercidos por ellos, aunque también es destacable que, a pesar de la enorme diversidad cultural existente en la ciudad, existen escuelas en las que no están involucrados. Vemos el aumento significativo de la media que asciende a 40,95% (DT=31,38) poniendo de manifiesto la implicación de estas familias en la escuela de sus hijos. La figura 52 refleja más claramente esta cuestión ya que indica el porcentaje con el que los participantes señalan que no hay extranjeros en su Junta Directiva de la AMPA (un grupo superior a un 50% de los encuestados señala que no hay ningún miembro extranjero en la Junta Directiva de la AMPA de su centro educativo):

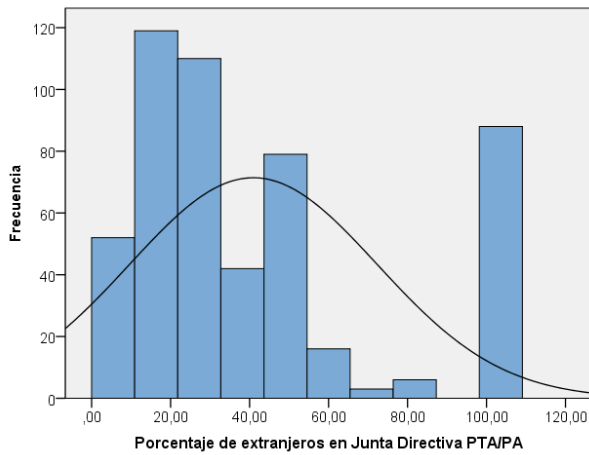


Figura 52. Histograma del número de extranjeros en las Juntas Directivas de las PTA/PA en Nueva York

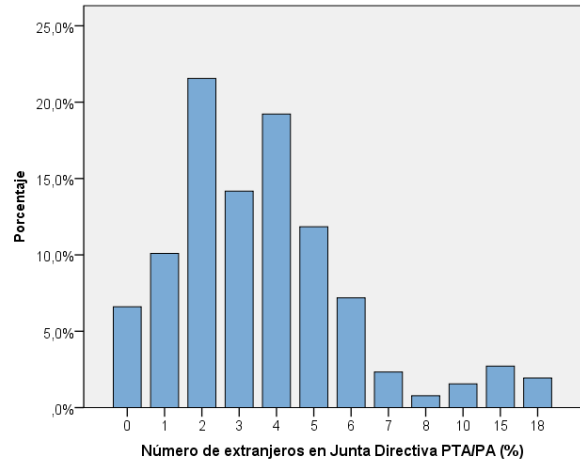


Figura 53. Diagrama de barras del número de extranjeros en las Juntas Directivas de las PTA/PA en Nueva York

1.2.2. Cuota o pago de PTA/PA

Seguidamente analizaremos la variable “cuota anual de pago de PTA/PA”. Observamos que los valores oscilan entre 0 dólares (en la mayoría de los casos) y 1400 dólares, siendo el valor más frecuente el no pagar cuota anual (72,2% de los encuestados). Como se ha mencionado en el marco teórico, por ley, todas las madres y padres son miembros de su PTA/PA simplemente por el hecho de tener matriculado a su hijo en la esa escuela.

El mayor porcentaje refleja los miembros que no pagan cuota 72,2%. El porcentaje restante (personas que sí pagan) son donativos a título personal que realizan (de ahí el fuerte contraste de 2 dólares a 1400 dólares). Aunque el valor de la media es de 30,31 (DT=151,609), en este caso no es representativa ya que la gran mayoría de los encuestados no paga cuota. La segunda cuota que encontramos más representativa es la de 5 dólares (10,1%) y la tercera es de 20 dólares (5,2%):

Tabla 69. Estadísticos descriptivos para la cuota anual de las PTA/PA

N	Válidos	515
	Perdidos	0
Media		30,31
Moda		0
Desv. típ.		151,609
Mínimo		0
Máximo		1400

Tabla 70. Frecuencias y porcentajes de la cuota anual de las PTA/PA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	372	72,2	72,2
2	1	,2	72,4
3	4	,8	73,2
4	3	,6	73,8
5	52	10,1	83,9
7	1	,2	84,1
10	16	3,1	87,2
15	2	,4	87,6
20	27	5,2	92,8
30	5	1,0	93,8
35	3	,6	94,4
50	5	1,0	95,3
100	6	1,2	96,5
250	1	,2	96,7
350	1	,2	96,9
500	7	1,4	98,3
581	1	,2	98,4
1000	6	1,2	99,6
1400	2	,4	100,0
Total	515	100,0	

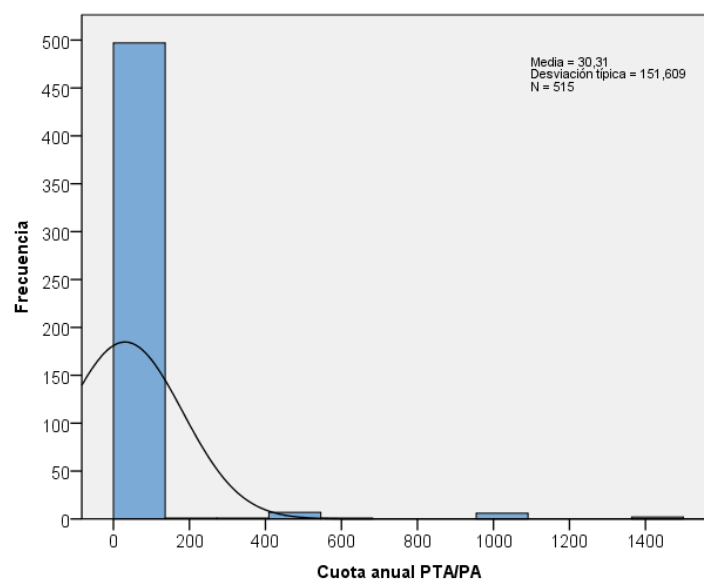


Figura 54. Histograma de la cuota anual de las PTA/PA en Nueva York

1.2.3. Tiempo en la PTA/PA

En esta ocasión, los estadísticos descriptivos sobre esta variable muestran que un 83,7% de los participantes lleva más de un año participando en la asociación. El valor mínimo que ha aparecido ha sido 1 (13 casos) y el máximo 3 (431 casos). Los pocos casos que contestan “meses” o “semanas”, un 16,3% en total, suelen ser madres o padres de nueva incorporación al colegio en cuestión ya que, como se ha comentado anteriormente, desde el primer día que el alumno entre en la escuela esa familia ya es miembro de la asociación. En la totalidad de los casos las madres y padres que pertenecen a estas asociaciones suelen hacerlo hasta que sus hijos abandonan el colegio en cuestión.

Tabla 71. Frecuencias y porcentajes del tiempo como miembros en las AMPA

	Frecuencia	Porcentaje
semanas	13	2,5
meses	71	13,8
años	431	83,7
Total	515	100,0

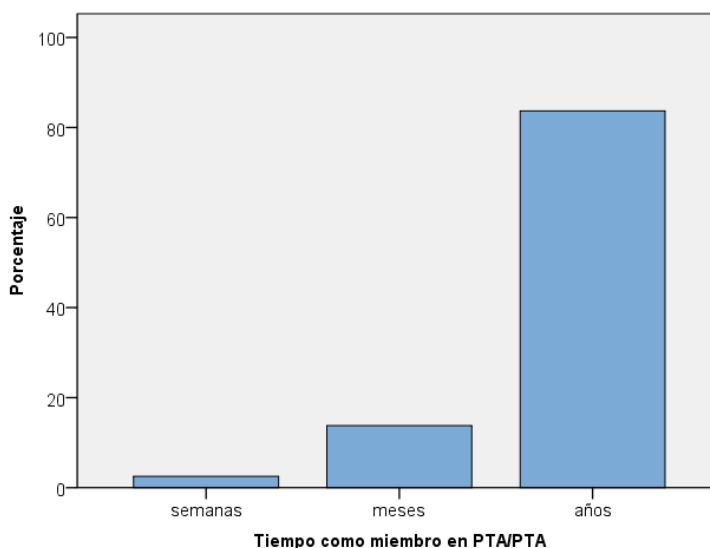


Figura 55. Diagrama de barras del tiempo como miembros en las PTA/PA en Nueva York

1.2.4. Posesión de puesto de de liderazgo y puestos ejercidos

En la muestra de la ciudad de Nueva York, observamos que más de la mitad de los encuestados ocupa posiciones de liderazgo (54,6%) frente a un porcentaje menor que no las ocupa (45,4%):

Tabla 72. Frecuencias y porcentajes de la posesión o no de posición de liderazgo de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
no	234	45,4
sí	281	54,6
Total	515	100,0

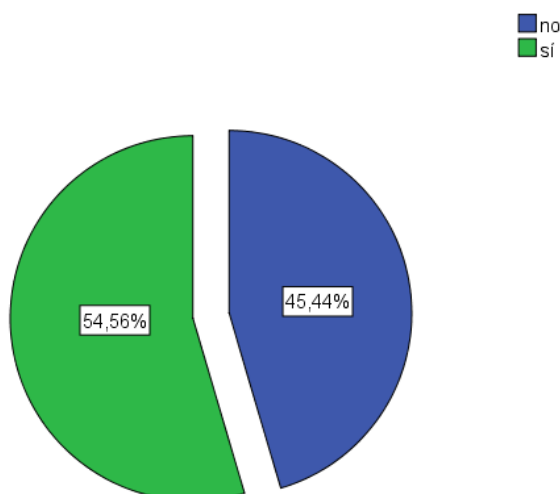


Figura 56. Gráfico de sectores de la posesión de posición de liderazgo o no de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

De este 54,56% observaremos a continuación cuáles son las posiciones de liderazgo más ocupadas:

Tabla 73. Frecuencias y porcentajes de los tipos de posición de liderazgo de los miembros que la poseen

	Frecuencia	Porcentaje
presidente	79	28,11
secretario	39	13,88
tesorero	42	14,95
otras	121	43,06
Total	281	100,0

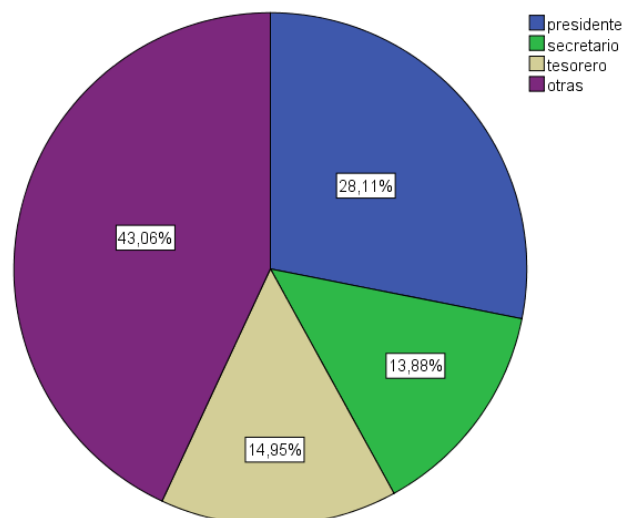


Figura 57. Gráfico de sectores del tipo de posición de liderazgo de los miembros que la poseen en Nueva York

El puesto de presidente es ocupado por un 28,11% de los encuestados, el de tesorero por un 14,95%, el de secretario por un 13,88% y el puesto de “otras posiciones de liderazgo” por un 43,06%. Estas últimas posiciones varían según los centros educativos como hemos mencionado anteriormente. En esta ocasión tenemos una más elevada representación de las figuras de liderazgo aunque los porcentajes, una vez seleccionados los casos que poseen alguna de estas posiciones, son parecidos a Granada.

1.2.5. Distancia al colegio

En la ciudad de Nueva York encontramos que un 69,9% de los encuestados vive a menos de 15 minutos de su escuela, un 18,6% a menos de 30 minutos, un 7,4% a menos de 45 minutos, un 1,9% a menos de una hora y un 2,1% a más de una hora. Como observamos, las distancias en esta ciudad han aumentado, aumentando el porcentaje de madres y padres que viven a más de 15 minutos, hecho que viene condicionado por las características propias de la ciudad. De todos modos, observamos un alto porcentaje de participantes que habitan cerca:

Tabla 74. Frecuencias y porcentajes de la distancia desde la casa al centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje
menos de 15 minutos	360	69,9
menos de 30 minutos	96	18,6
menos de 45 minutos	38	7,4
menos de 1 hora	10	1,9
más de una hora	11	2,1
Total	515	100,0

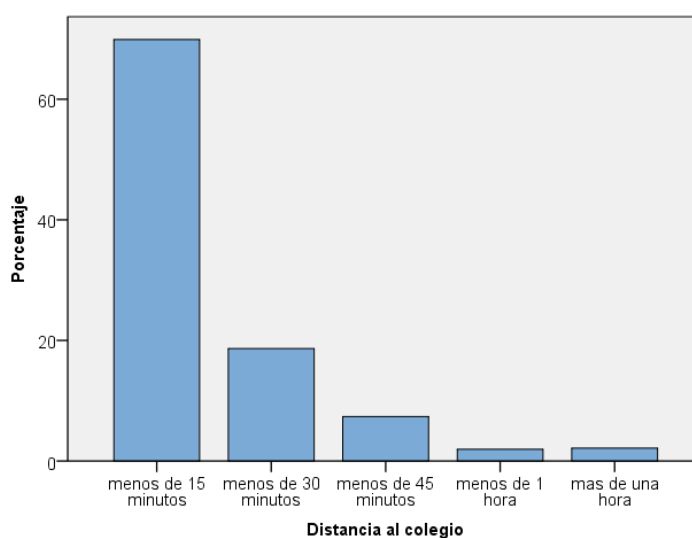


Figura 58. Diagrama de barras de la distancia desde la casa al centro educativo en Granada (todos los centros)

1.2.6. Formación y trabajo de los padres

Seguidamente atenderemos a las variables: a) el nivel educativo de los participantes, b) sí éstos trabajan en la actualidad o no y c) el último puesto de trabajo desempeñado (personas sin trabajo) o puesto que se esté desempeñando en la actualidad (trabajadores en activo).

Respecto al nivel educativo, comentar que un 44,5% de los encuestados posee estudios universitarios (*college*) y un 25% ha cursado además estudios de posgrado, por lo que en general poseen un nivel educativo muy elevado. Por otra parte los participantes que tienen estudios inferiores a los universitarios constituyen un 28,3% (*below high school* y *high school*) del grupo:

Tabla 75. Frecuencias y porcentajes de del nivel educativo de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Below high school	34	6,6
High school	112	21,7
College	229	44,5
Postgraduated	129	25,0
Other	11	2,1
Total	515	100,0

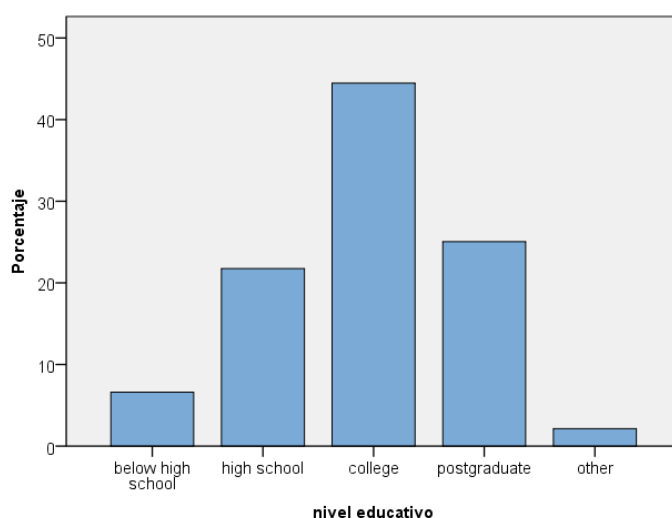


Figura 59. Diagrama de barras del nivel educativo de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

Por otro lado, encontramos que los porcentajes de los protagonistas de la investigación en cuanto a si trabajan o no son los siguientes: un 48,5% no trabaja en contraposición a un 51,5% que sí. Aunque la mayoría se encuentre trabajando se trata de porcentajes muy igualados como se puede ver en la siguiente tabla y figura:

Tabla 76. Frecuencias y porcentajes de la posesión o no de puesto de trabajos (Nueva York)

	Frecuencia	Porcentaje
no	250	48,5
sí	265	51,5
Total	515	100,0

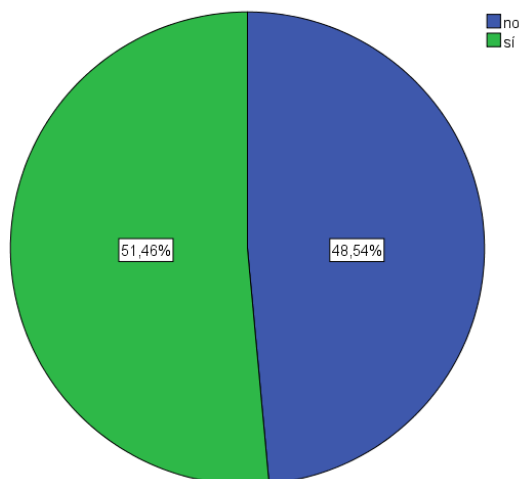


Figura 60. Gráfico de sectores de la posesión o no de puesto de trabajo en la actualidad de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

Una vez estudiadas las diferencias en las variables nivel educativo y posesión o no de puesto de trabajo de los miembros de las AMPA, seguidamente observaremos que la relación entre ambas variables presenta diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 46,766$, $p=0,000$), lo que podría interpretarse como que, de nuevo, se relaciona el nivel de estudios con estar o no trabajando. Observando la tabla 77y la figura 61, podemos apreciar que el mayor porcentaje de los miembros que están trabajando poseen estudios de postgrado (69%) o de *college*, (54,6%). Respecto a los miembros que poseen estudios inferiores como *highschool* (66,1%) o por debajo de *highschool* (82,4%), vemos cómo los porcentajes de no trabajadores aumentan notoriamente:

Tabla 77. Tabla de contingencia de las variables nivel de estudios y posesión o no de puesto de trabajo para los miembros de las PTA/PA en Nueva York

		Trabaja		Total
		no	sí	
Below high school	Recuento	28	6	34
	Porcentaje	82,4%	17,6%	100,0%
High school	Recuento	74	38	112
	Porcentaje	66,1%	33,9%	100,0%
College	Recuento	104	125	229
	Porcentaje	45,4%	54,6%	100,0%
Posgraduated	Recuento	40	89	129
	Porcentaje	31,0%	69,0%	100,0%
Other	Recuento	4	7	11
	Porcentaje	36,4%	63,6%	100,0%
Total	Recuento	250	265	515
	Porcentaje	48,5%	51,5%	100,0%

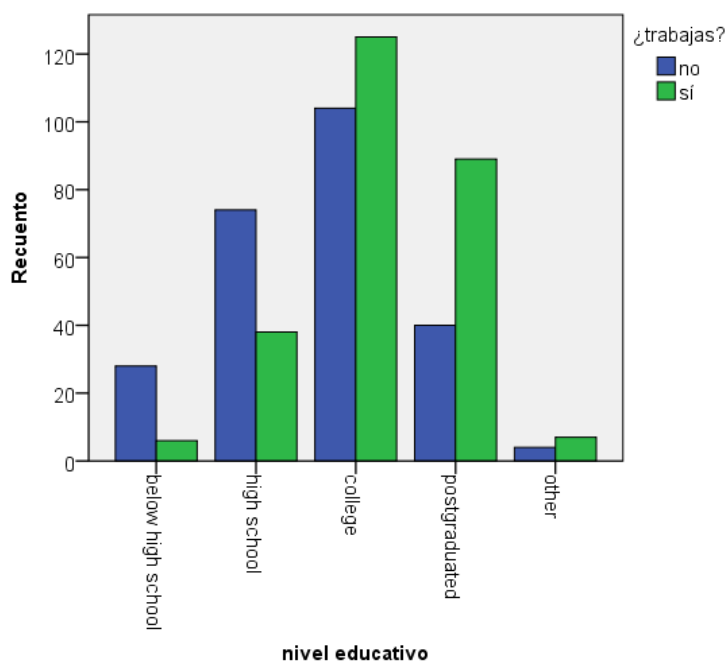


Figura 61. Diagrama de barras agrupado del nivel educativo y de la posesión o no de puesto de trabajo de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

En cuanto al tipo de puestos de trabajo (clasificación nacional de ocupaciones CNO-2011, aprobada por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre) llevados a cabo por los miembros de las PTA/PA en Nueva York, podemos destacar que los puestos más ocupados son en primer lugar la categoría de “técnicos y profesionales científicos e intelectuales” (28,3%), en segundo lugar “Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores” (7,8%) y “Directores y gerentes” en tercer lugar (7%). Es destacable el elevado porcentaje de respuestas “no sabe/no contesta” que asciende al 40,6%:

Tabla 78. Frecuencias y porcentajes del último puesto de trabajo desempeñado por los miembros de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
No sabe/No contesta	209	40,6
Directores y gerentes	36	7,0
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	146	28,3
Técnicos; profesionales de apoyo	33	6,4
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	33	6,4
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	40	7,8
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	1	,2
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	5	1,0
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	3	,6
Ocupaciones elementales	8	1,6
Ocupaciones militares	1	,2
Total	515	100,0

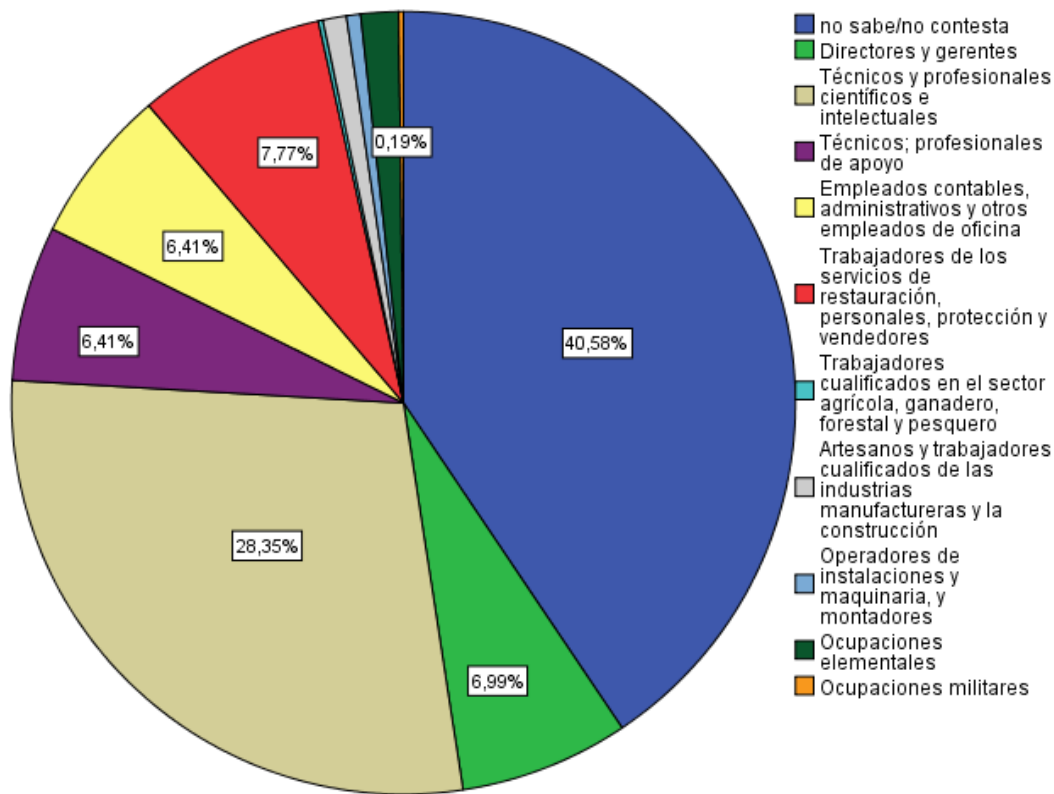


Figura62. Frecuencias y porcentajes del último puesto de trabajo desempeñado por los miembros de las PTA/PA en Nueva York

1.2.7. Número de hijos y niveles educativos en los que están matriculados

A continuación se ofrece la información sobre el número de hijos que tienen los miembros de estas organizaciones (figura 63) y los niveles en los que éstos se distribuyen. Debido a que la investigación transcurre en *Elementary Schools*, todos los miembros deberán tener, al menos, un hijo en uno de este nivel:

Tabla 79. Frecuencias y porcentajes del número de hijos de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
1	144	28,0
2	216	41,9
3	97	18,8
4	41	8,0
5	11	2,1
6	6	1,2
Total	515	100,0

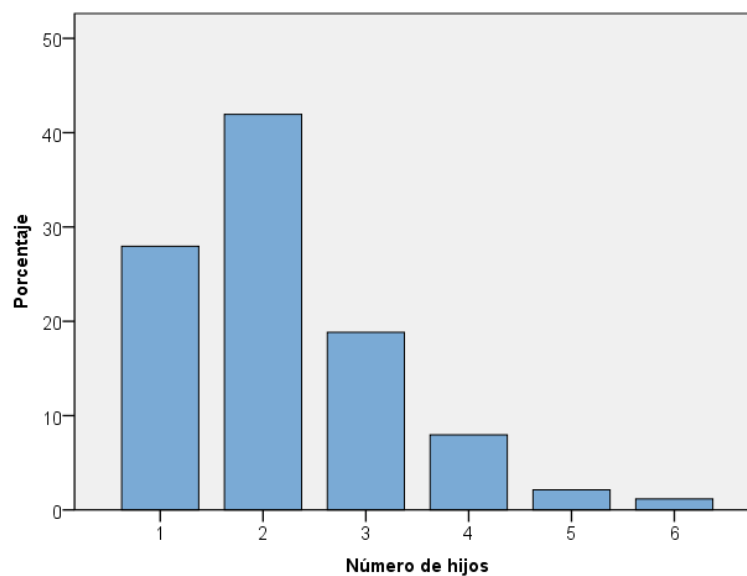


Figura 63. Diagrama de barras del número de hijos de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

Como se puede apreciar, un 41,9% del grupo de participantes tiene dos hijos en edad escolar, un 28% tiene solo un hijo y un 18,8% tiene tres. Los casos en los que las familias tienen cuatro, cinco o seis hijos son reducidos (11,3%).

Respecto a los niveles educativos en los que éstos están escolarizados encontramos que, como es de esperar, en el 100% de los casos tienen al menos un hijo en el nivel *elementary*. Encontramos que en las etapas de *middle* y *highschool* existen un 25,4% y un 16,5% de representación, lo que nos indica que también es una parte importante de la implicación de las familias en estos niveles:

Tabla 80. Frecuencias y porcentajes de madres y padres miembros de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Hijos en <i>elementary</i>	515	100
Hijos en <i>middle</i>	131	25,4
Hijos en <i>highschool</i>	85	16,5
Hijos en <i>other</i>	14	2,7

1.2.8. Estado civil de los miembros de las PTA/PA de Nueva York

A continuación se presentan los datos obtenidos en cuanto al estado civil de los encuestados. Se observa que el mayor porcentaje lo ocupan las personas que están casadas con un 66%. El segundo porcentaje más elevado es el de personas solteras con un 21%. Tan solo un 8,5% de los participantes está divorciado o separado y un 4,5% se identifica con otras posibilidades. En la tabla y figura siguientes encontramos los resultados:

Tabla 81. Frecuencias y porcentajes del estado civil de las madres y padres miembros de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Casada/o	340	66,0
Soltera/o	108	21,0
Divorciada/o-Separada/o	44	8,5
Otro	23	4,5
Total	515	100,0

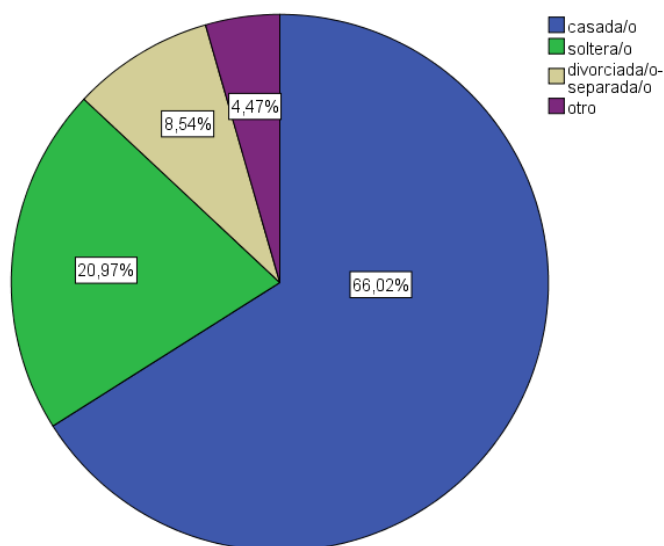


Figura 64. Gráfico de sectores del estado civil de las madres y padres miembros de las PTA/PA en Nueva York

1.2.9. Raza y/o etnia con la que se autodefinen los componentes de las PTA/PA

Como en el caso de Granada, para obtener esta información se optó por dejar un espacio para que cada persona se identificara con sus raíces, por lo que, de nuevo, la categorización que se ha obtenido parte de sus autoclasificaciones y no de las de los autores u otras clasificaciones existentes en la historia o en la actualidad. Observamos en esta ocasión que, a pesar de que la mayoría de autoidentifica con “blanca” (37,9%), se observa un porcentaje muy alto de “hispana” (33%) al que le podríamos sumar el porcentaje de “latina” (2,7%) y obtener así un porcentaje muy igualado al primero (35,7%) ya que es muy común en este contexto que no se marquen muchas diferencias entre “latina” e “hispana”. En menores porcentajes, pero no por ello poco representativos, aparecen otras autoclasificaciones como “negra” (14,4%) y “mestiza” (4,9%).

Finalmente, es significativo el escaso porcentaje de personas que contestaron “no sabe/no contesta” (tan solo un 0,6% de la muestra), debido quizá a la costumbre en los trámites burocráticos del país a la referencia a esta característica de la persona, es decir, puede deberse a que este asunto no se vea como un tema tabú culturalmente hablando o a la rutina.

Tabla 82. Frecuencias y porcentajes de raza y/o etnia con la que se autodefinen los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Asiática	34	6,6
Blanca	195	37,9
Hispana	170	33,0
Latina	14	2,7
Mestiza	25	4,9
Negra	74	14,4
No sabe/No contesta	3	,6
Total	515	100,0

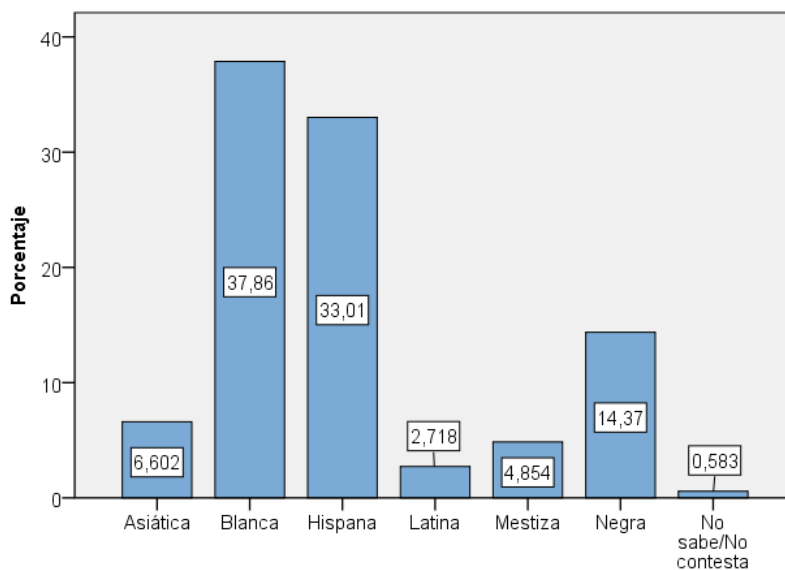


Figura 65. Diagrama de barras del número de hijos de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

1.2.10. País de origen, país de nacimiento y nacionalidad

A continuación haremos alusión al país de origen, al país de nacimiento y la nacionalidad de la totalidad de los encuestados. Del total de 515 encuestados, observamos que existe un amplio abanico de países de origen y nacionalidades. Aunque se observa un elevado porcentaje de miembros cuyo país de origen es Estados Unidos (un 56,7%), son destacables los valores alcanzados para República Dominicana (10,7%), Méjico (8,5%) y Puerto Rico (6,6%).

Por otro lado, si atendemos a la nacionalidad de los encuestados, se aprecia un predominio de la nacionalidad estadounidense (59,8%) al que se le podría añadir también el porcentaje de los miembros cuya doble nacionalidad es estadounidense, obteniendo así un total de 62,64%. Además son destacables las cifras de miembros cuyas nacionalidades son dominicana (9,5%), mejicana (8,5%) y puertorriqueña (6,8%).

Como se puede apreciar los porcentajes varían levemente con respecto a los del país de origen, y es que depende de la situación personal de cada participante:

Tabla 83. Frecuencias y porcentajes del país de origen de los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Albania	2	,4
Alemania	1	,2
Argentina	3	,6
Austria	1	,2
Barbados	1	,2
Belice	1	,2
Brasil	1	,2
Bulgaria	1	,2
Canadá	1	,2
China	10	1,9
Colombia	2	,4
Corea del Sur	2	,4
Costa Rica	3	,6
Croacia	1	,2
Ecuador	10	1,9
Estados Unidos	292	56,7
Guyana	3	,6
Haití	2	,4
Honduras	1	,2
India	2	,4
Irlanda	2	,4
Italia	4	,8
Jamaica	4	,8
Japón	5	1,0
Malaysia	1	,2
Méjico	44	8,5
Nicaragua	2	,4
Pakistán	1	,2
Panamá	2	,4
Perú	2	,4
Polonia	1	,2
Puerto Rico	34	6,6
Reino Unido	3	,6
Rep. Sudáfrica	2	,4
Rep. Dominicana	55	10,7
Rusia	1	,2
Senegal	2	,4
Tanzania	1	,2
Trinidad	1	,2

Tabla 84. Frecuencias y porcentajes de la nacionalidad de los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Albanesa	2	,4
Alemana-Galesa	1	,2
Argentina	2	,4
Barbadense	1	,2
Brasileña	1	,2
Británica	2	,4
Búlgara	1	,2
Canadiense	1	,2
China	8	1,6
Colombiana	2	,4
Costarricense	1	,2
Croata	1	,2
Cubana	1	,2
Dominicana	49	9,5
Dominicana-Irlandesa	1	,2
Ecuatoriana	7	1,4
Escocesa-Inglesa	1	,2
Estadounidense	308	59,8
EEUU-Africana	5	1,0
EEUU-Colombiana	1	,2
EEUU -Costarricense	2	,4
EEUU -Dominicana	1	,2
EEUU -Irlandesa	1	,2
EEUU -Italiana	2	,4
EEUU -Mejicana	1	,2
EEUU -Panameña	1	,2
EEUU -Rusa	1	,2
EEUU -Uruguaya	1	,2
Guyanesa	1	,2
Haitiana	2	,4
Hondureña	1	,2
Irlandesa-Italiana	1	,2
Italiana	4	,8
Jamaicana	3	,6
Japonesa	5	1,0
Malasia	1	,2
Mejicana	44	8,5
Nicaragüense	2	,4
Pakistaní	1	,2

Ucrania	3	,6
Uruguay	1	,2
Venezuela	2	,4
Vietnam	1	,2
Zambia	1	,2
Total	515	100,0

Peruana	2	,4
Polaca	1	,2
Portuguesa-Sueca	1	,2
Puertorriqueña	35	6,8
Senegalesa	1	,2
Sudafricana	1	,2
Tanzana	1	,2
Venezolana	2	,4
Total	515	100,0

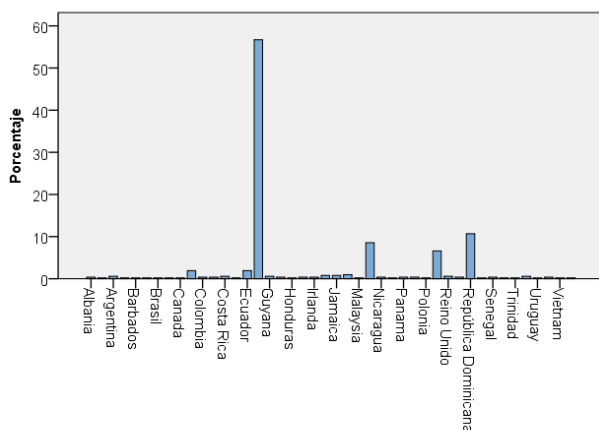


Figura 66. Diagrama de barras del país de origen de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

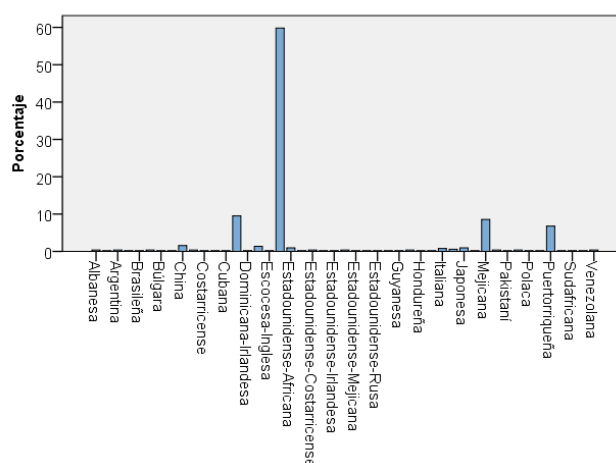


Figura 67. Diagrama de barras de la nacionalidad de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

En relación a la variable “país de nacimiento”, encontramos unas leves variaciones en los porcentajes, encontrándonos ahora con un 62,7% de personas que han nacido en Estados Unidos, frente a un 37,3% que ha nacido en otro país. Observamos que estos porcentajes son acordes a los presentados anteriormente. En este caso podemos apreciar un importante porcentaje de madres y padres extranjeros implicados en estas asociaciones bastante importante:

Tabla 85.Frecuencias y porcentajes del país de nacimiento de los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	1	,2
Argentina	3	,6
Austria	1	,2
Barbados	1	,2
Belice	1	,2
Brasil	1	,2
Bulgaria	1	,2
Canadá	1	,2
China	9	1,7
Colombia	2	,4
Corea del Sur	2	,4
Costa Rica	3	,6
Croacia	1	,2
Dakota del Norte	1	,2
Ecuador	10	1,9
Estados Unidos	323	62,7
Guyana	3	,6
Haití	1	,2
Honduras	1	,2
India	2	,4
Irlanda	2	,4
Italia	2	,4
Jamaica	3	,6
Japón	4	,8
Malaysia	1	,2
Méjico	44	8,5
Nicaragua	2	,4
Pakistán	1	,2
Panamá	2	,4
Perú	2	,4
Polonia	1	,2
Puerto Rico	16	3,1
Reino Unido	2	,4
Rep. de Sudáfrica	2	,4
Rep. Dominicana	51	9,9
Senegal	2	,4
Tanzania	1	,2
Trinidad	1	,2
Ucrania	3	,6
Uruguay	1	,2
Venezuela	2	,4

Vietnam	1	,2
Zambia	1	,2
Total	515	100,0

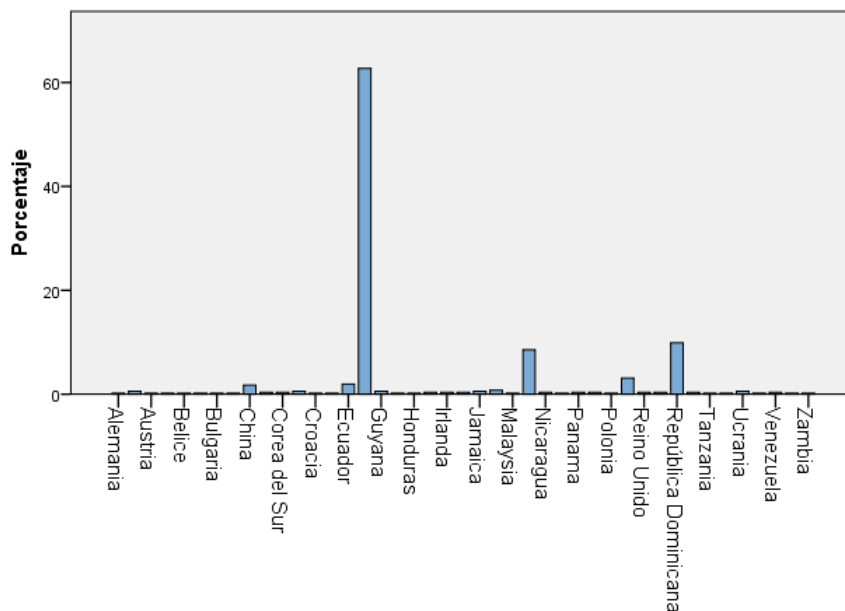


Figura 68. Diagrama de barras del país de nacimiento de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

Como en el caso de Granada, la distinción entre estas tres variables nos permite tener una idea más precisa de los componentes extranjeros que forman parte de estas asociaciones.

1.2.11. Edad de los participantes en el estudio de Nueva York

El intervalo de edad que más aparece en este grupo es el comprendido entre 40 y 50 años (41,6%) y entre 30 y 40 años (35,3%). También son significativos los porcentajes de las edades superiores a 50 años (un 11,8%) y las comprendidas entre los 20 y los 30 años (10,7%). Las madres o padres cuyas edades son inferiores a 20 años son mínimas ya que tan solo un 0,6% de los encuestados se encuentran en esta situación:

Tabla 86. Frecuencias y porcentajes de las edades de los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
menos de 20 años	3	,6
entre 20-30	55	10,7
entre 30-40	182	35,3
entre 40-50	214	41,6
más de 50	61	11,8
Total	515	100,0

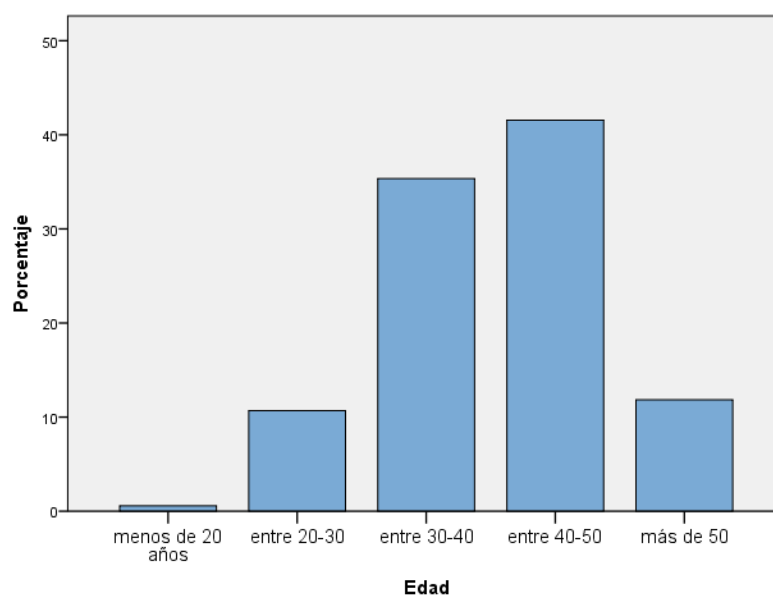


Figura 69. Diagrama de barras de las edades de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

1.2.12. Distribución de los miembros de las PTA/PA por distritos

A continuación presentamos cómo se distribuyen los cuestionarios analizados según el distrito. Recordamos que, en el caso de la ciudad de Nueva York, existen seis distritos diferentes en Manhattan y presentan las características especificadas en el capítulo IV:

Tabla 87. Frecuencias y porcentajes de las edades de los distritos de los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Frecuencia	Porcentaje
Distrito 1	53	10,3
Distrito 2	156	30,3
Distrito 3	78	15,1
Distrito 4	89	17,3
Distrito 5	49	9,5
Distrito 6	90	17,5
Total	515	100,0

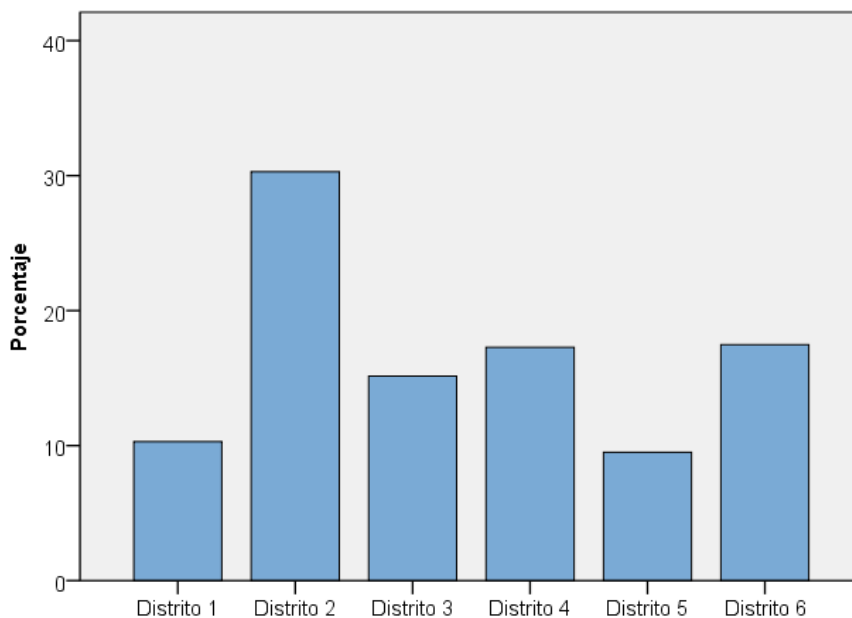


Figura 70. Diagrama de barras de los distritos de los miembros de las PTA/PA en Nueva York

Como se puede observar los distritos que más representación tienen son en primer lugar el Distrito 2 (30,3%) y en segundo lugar el Distrito 6 (20,6%), siendo estos los distritos con mayor número de colegios y madres y padres asociados. Como en el caso de Granada, se debe tener en cuenta que la diferencia de los porcentajes también es debida al número de madres y padres por distrito (véase nuestro página 271) y no solo a la voluntad o no de participar en la investigación.

1.3. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LA MUESTRA COMPARADA POR CIUDADES

1.3.1. Composición de la Junta Directiva atendiendo a las variables de sexo, extranjeros y número de miembros

A continuación compararemos la estructura de las asociaciones de madres y padres en ambas ciudades. En primer lugar aludiremos al número de miembros dentro de la Junta Directiva, el sexo de los mismos y el número de extranjeros que forma parte de estas organizaciones. Para ello, haremos uso de la estadística inferencial usando en este caso la prueba t para muestras independientes:

Tabla 88. Estadísticos descriptivos para la configuración de las Juntas Directivas de las AMPA/PTA/PA de las ciudades de Granada y Nueva York

		N	Media	Desv. típ.	t	p
número de miembros	Granada	451	10,49	8,485	1,659	,097
	Nueva York	515	11,35	7,539		
número de mujeres	Granada	451	7,73	5,838	5,050	,000
	Nueva York	515	9,77	6,716		
porcentaje de mujeres	Granada	451	76,969	16,918	10,319	,000
	Nueva York	515	87,324	13,847		
número de hombres	Granada	451	2,76	2,989	7,132	,000
	Nueva York	515	1,58	1,988		
porcentaje de hombres	Granada	451	23,030	16,918	10,249	,000
	Nueva York	515	12,740	13,866		
número de extranjeros	Granada	451	,99	1,437	17,724	,000
	Nueva York	515	3,89	3,372		
porcentaje de extranjeros	Granada	451	9,162	12,3213	21,192	,000
	Nueva York	515	40,946	31,3853		

En la figura 71 se adjunta el gráfico de la caja para la variable “Número de miembros de la Junta Directiva de las AMPA/PTA/PA”, donde se observa, que aunque ambos grupos tienen medianas similares (también se observa en la tabla 88, que los valores de las medias son similares ya que se obtiene un 10,49 para Granada y un 11,35 para Nueva York), vemos que en el caso de Granada la media puede estar sobre estimada, como vimos anteriormente, por la presencia de un colegio con una participación mayor de lo habitual. En el caso de Nueva York, sin embargo si hay una

mayor dispersión en cuanto al número de miembros que pertenecen a la Junta Directiva pero entra dentro de los valores habituales. Vemos también que el 50% central de los valores en el caso de Granada oscila entre 5 y 11, mientras que en Nueva York oscila entre 5 y 15, mostrando una mayor participación en esta ciudad:

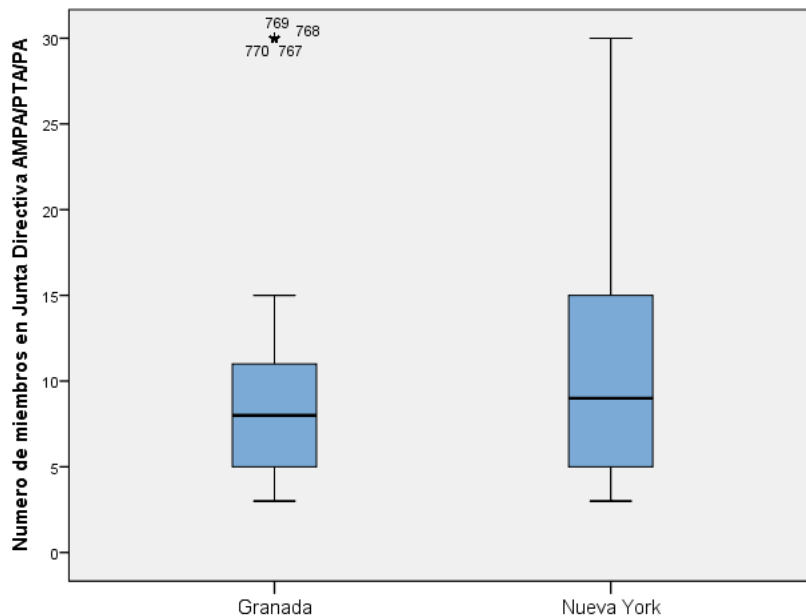


Figura 71. Diagrama de caja del número de miembros de la Junta Directiva de las AMPA/PTA/PA

Por otro lado, en cuanto al porcentaje de mujeres y de hombres, se muestran ciertas diferencias estadísticamente significativas entre ambas ciudades. En el caso de Nueva York el porcentaje de mujeres (87,324%) es aún más acusado que en Granada (76,969%) y, por tanto con el de hombres ocurre lo contrario puesto que el porcentaje de Nueva York (12,740%) es menor que en Granada (23,030%) que ya de partida muestra un escaso porcentaje. Este hecho será más adelante abordado desde una perspectiva de género.

Haciendo referencia al porcentaje de miembros extranjeros que ocupan posiciones de liderazgo en las Juntas Directivas de las AMPA/PTA/PA, podemos apreciar también unas diferencias significativas de porcentajes, siendo este hecho uno de los motivos que guió la presente investigación. En Granada existe un 9,162% de miembros extranjeros en las Juntas Directivas de las AMPA, mientras que en Nueva York (Manhattan) las Juntas Directivas de las PTA/PA están configuradas con un 40,946% de extranjeros. Más adelante se estudiará la distribución de estos integrantes

por distritos en ambas ciudades, pudiendo tener una idea más acertada de la realidad y ver cómo se están repartidos por zonas específicas en su mayoría.

En la siguiente figura se visualiza de manera más clara las diferencias de porcentajes de estas tres variables por ciudades:

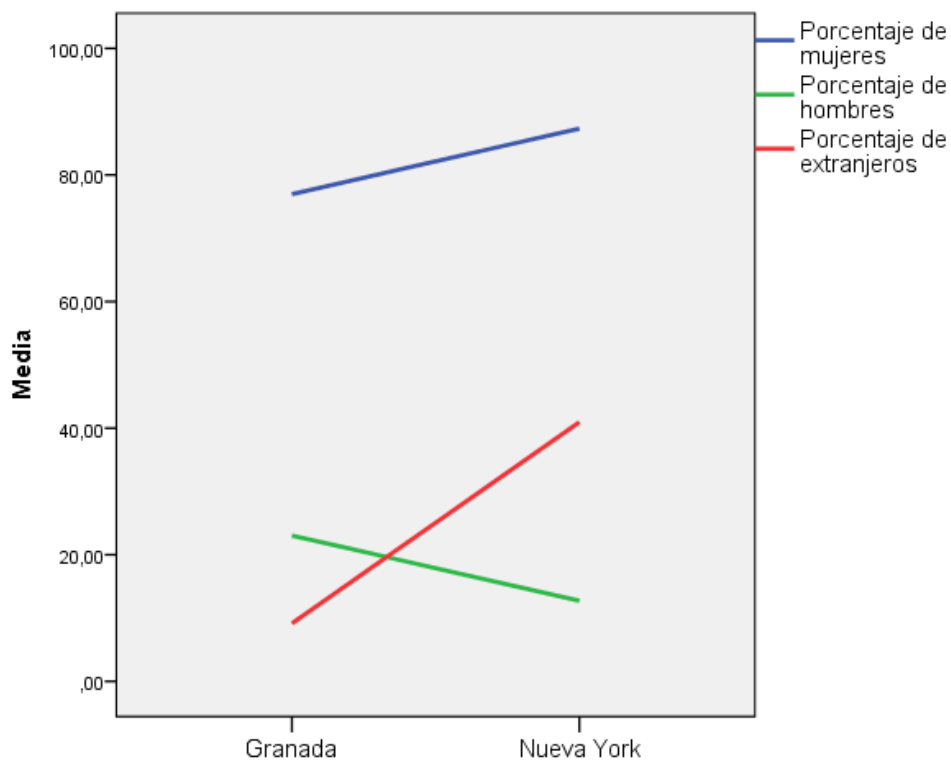


Figura 72. Gráfico de líneas de las medias del número de mujeres, hombres y extranjeros en las Juntas Directivas de las AMPA/PTA/PA en las ciudades de Granada y Nueva York

Es destacable que el porcentaje de mujeres en las Juntas Directivas aumenta en la ciudad de Nueva York, ocurriendo lo contrario, como es obvio, con el porcentaje de hombres. Se acusa una mayor feminización de la Junta Directiva en la ciudad americana. Respecto al porcentaje de extranjeros se observa un aumento acentuado del porcentaje en la ciudad de Nueva York.

1.3.2. Cuota o pago de la asociación

En la tabla 89 se muestran los estadísticos descriptivos de la variable “cuota anual” para ambos grupos. Observamos que el valor mínimo en ambos grupos es de 0 (euros en Granada, dólares de Nueva York), mientras que el valor máximo es muy diferente en ambos grupos (38 euros en Granada y 1400 dólares en Nueva York).

Cuando analizamos el valor de las medias, ambos están próximos pero esto se debe a la presencia de valores extremos. En Nueva York la mayor parte de las personas no pagan cuota anual, pero sí hay determinadas personas que hacen donaciones que pueden ascender a valores en torno a 200 o 1400 dólares, de ahí la presencia de valores atípicos, y por tanto la no posibilidad de utilizar la prueba paramétrica t de Student para comparar ambos grupos en esta variable.

Además al ver los valores de asimetría y curtosis de ambos grupos vemos que ambos tienen una asimetría positiva y muy acusada en el caso de Nueva York y que ambas son leptocúrticas, siendo también indicativas de la falta de normalidad de esta variable. Como alternativa, se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que muestra que ambas medianas sí tienen diferencias estadísticamente significativas ($Z=22,09$, $p=0,000$):

Tabla 89. Estadísticos descriptivos para la cuota o pago anual de las AMPA/PTA/PA de las ciudades de Granada y Nueva York

	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desv. tít.	Asimetría	Curtosis	Z	p
Granada	0	38	20,73	20,00	7,418	1,088	1,200	22,09	0,000
Nueva York	0	1400	30,31	0	151,60	6,466	44,634		

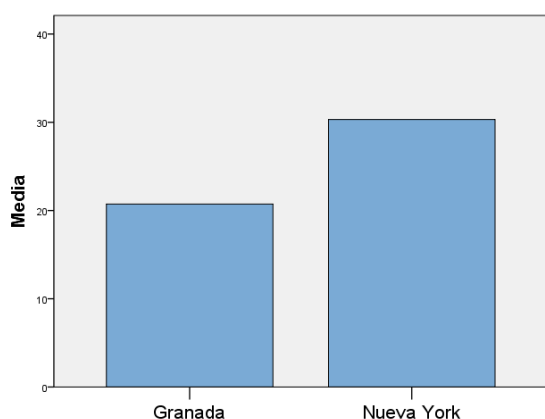


Figura 73. Diagrama de barras del pago o cuota anual de las AMPA/PTA/PA en las ciudades de Granada y Nueva York (media)

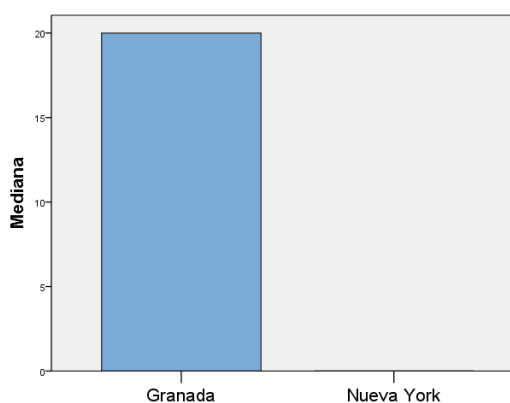


Figura 74. Diagrama de barras del pago o cuota anual de las AMPA/PTA/PA en las ciudades de Granada y Nueva York (moda)

1.3.3. Tiempo en la asociación

Respecto al tiempo que lleva la totalidad de los encuestados como miembros de estas organizaciones, podemos afirmar que una gran mayoría en ambas ciudades lleva más de un año formando parte de la asociación (un 87,6% en Granada, un 83,7% en Nueva York y un 85,5% en total) y un porcentaje bastante menor ha estado meses o semanas (14,5% del total). El valor de chi-cuadrado ($\chi^2=5,051$, $p=0,080$), nos indica que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas:

Tabla 90.Tabla de contingencia de las variables del tiempo como miembro en la AMPA/PTA/PA y ciudad

			ciudad		Total
			Granada	Nueva York	
tiempo en AMPA/PTA/PA	semanas	Recuento	4	13	17
		Porcentaje	0,9%	2,5%	1,8%
	meses	Recuento	52	71	123
		Porcentaje	11,5%	13,8%	12,7%
	años	Recuento	395	431	826
		Porcentaje	87,6%	83,7%	85,5%
total	Recuento	451	515	966	
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	

En la siguiente figura apreciamos que los porcentajes se distribuyen de manera similar en las dos ciudades:

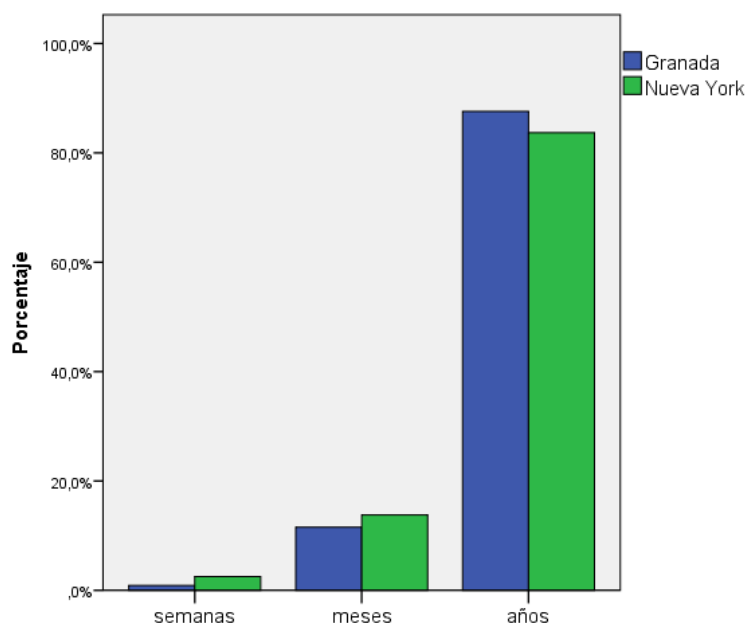


Figura 75. Diagrama de barras agrupado del tiempo como miembro en la AMPA/PTA/PA y ciudad

1.3.4. Posesión de puesto de liderazgo y puestos ejercidos

En cuanto a la posesión o no de posición de liderazgo de los encuestados, se observan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=105,610$, $p=0,000$) entre ambas muestras. En la ciudad de Nueva York observamos que el porcentaje de miembros entrevistados con posición de liderazgo, con un 54,6%, es mayor que en Granada, con un 22,2%. Como hemos visto anteriormente, es más común en el caso de Nueva York que la Junta Directiva de las PTA/PA esté conformada, en general por más de tres personas (cargos mínimos necesarios). Este hecho ha podido influir en la diferencia de estos porcentajes como se detalla a continuación:

Tabla 91. Tabla de contingencia de las variables de posesión o no de posición de liderazgo en la AMPA/PTA/PA y ciudad

			ciudad		Total
			Granada	Nueva York	
posesión o no de posición de liderazgo	no	Recuento	351	234	585
		Porcentaje	77,8%	45,4%	60,6%
	sí	Recuento	100	281	381
		Porcentaje	22,2%	54,6%	39,4%
total	Recuento	451	515	966	
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	

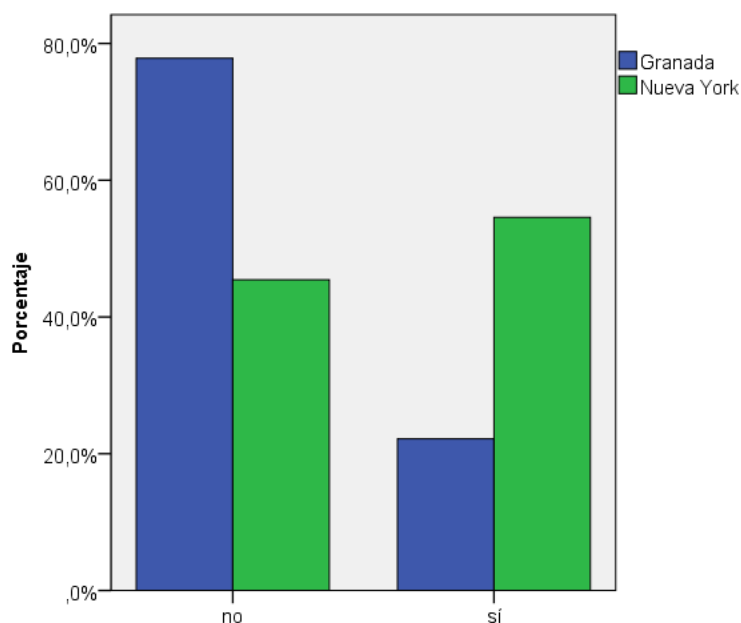


Figura 76. Diagrama de barras agrupado de la posesión o no de posición de liderazgo en la AMPA/PTA/PA y ciudad

Por otro lado, los puestos ejercidos por las personas que ocupan una posición de liderazgo para el total de los casos, están representados por un 27,6% para la figura de la presidencia, un 13,4% para la figura de la secretaria y un 16% para la tesorería. Es destacable la presencia de otros puestos de liderazgo (no se incluyen los nombres debido a que estos puestos surgen por necesidades específicas de cada centro educativo y por tanto no son las mismas), que representan un 43% en ambos casos, ya que realizan igualmente una labor importante para el funcionamiento de la organización. Se distribuyen como sigue:

Tabla 92. Tabla de contingencia de las variables tipo de posición de liderazgo en la AMPA/PTA/PA y ciudad

			ciudad		Total
			Granada	Nueva York	
posición en PTA	presidenta/e	Recuento	26	79	105
		Porcentaje	26,0%	28,1%	27,6%
	secretaria/o	Recuento	12	39	51
		Porcentaje	12,0%	13,9%	13,4%
	tesorera/o	Recuento	19	42	61
		Porcentaje	19,0%	14,9%	16,0%
otras	Recuento	43	121	164	
	Porcentaje	43,0%	43,1%	43,0%	
total	Recuento	100	281	381	
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	

Las pruebas de chi-cuadrado ($\chi^2=1,071$, $p=0,784$) indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos ciudades. Como se puede observar en la siguiente gráfica, los porcentajes de las figuras directivas están repartidos de manera semejante entre ambas muestras:

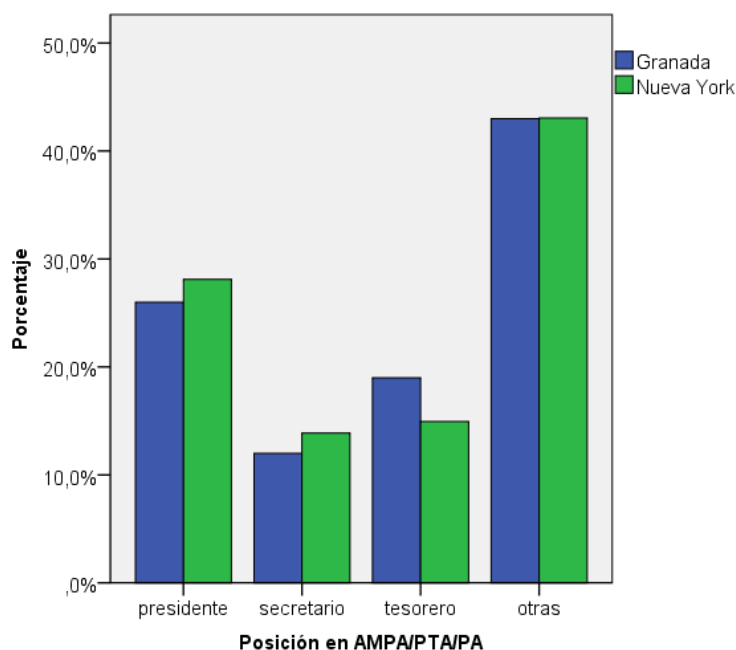


Figura 77. Diagrama de barras agrupado del tipo de posición de liderazgo en la AMPA/PTA/PA y ciudad

1.3.5. Distancia colegio

Respecto al trayecto desde la casa de los miembros al centro educativo del alumnado, se destacan los porcentajes que indican que la distancia es menor a 15 minutos (Granada presenta un 67,8% y Nueva York un 69,9%). Para los demás casos, como es natural y por criterios de elección y pertenencia al centro educativo por domicilio, los porcentajes van disminuyendo encontrándonos que las personas encuestadas que viven a una distancia entre 15 y 30 minutos son de 25,3% en Granada y 18,6% en Nueva York y en las que viven a una distancia entre 30 y 45 minutos son de 6,4% en Granada y 7,4% en Nueva York. En distancias superiores (entre 45 minutos y una hora y más de una hora) encontramos que existen más casos en la ciudad de Nueva York (4%) que en Granada (0,4%) por las características propias de la ciudad.

Tabla 93. Tabla de contingencia de las variables distancia de la casa a la escuela y ciudad

		ciudad		Total	
		Granada	Nueva York		
distancia al colegio	menos de 15 minutos	Recuento	306	360	666
		Porcentaje	67,8%	69,9%	68,9%
	entre 15 y 30 minutos	Recuento	114	96	210
		Porcentaje	25,3%	18,6%	21,7%
	entre 30 y 45 minutos	Recuento	29	38	67
		Porcentaje	6,4%	7,4%	6,9%
	entre 45 minutos y 1 hora	Recuento	2	10	12
		Porcentaje	0,4%	1,9%	1,2%
	más de una hora	Recuento	0	11	11
		Porcentaje	0,0%	2,1%	1,1%
	total	Recuento	451	515	966
		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado ($\chi^2=19,308$, $p=0,001$) indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos ciudades. Como se puede observar en la siguiente gráfica, en la ciudad de Nueva York los porcentajes de personas en los diferentes intervalos de tiempo son mayores que los de Granada a excepción del porcentaje referido al intervalo entre 15 y 30 minutos. Además los casos

de más de una hora son inexistentes en la capital granadina mientras que en Nueva York ocupan un 2,1%:

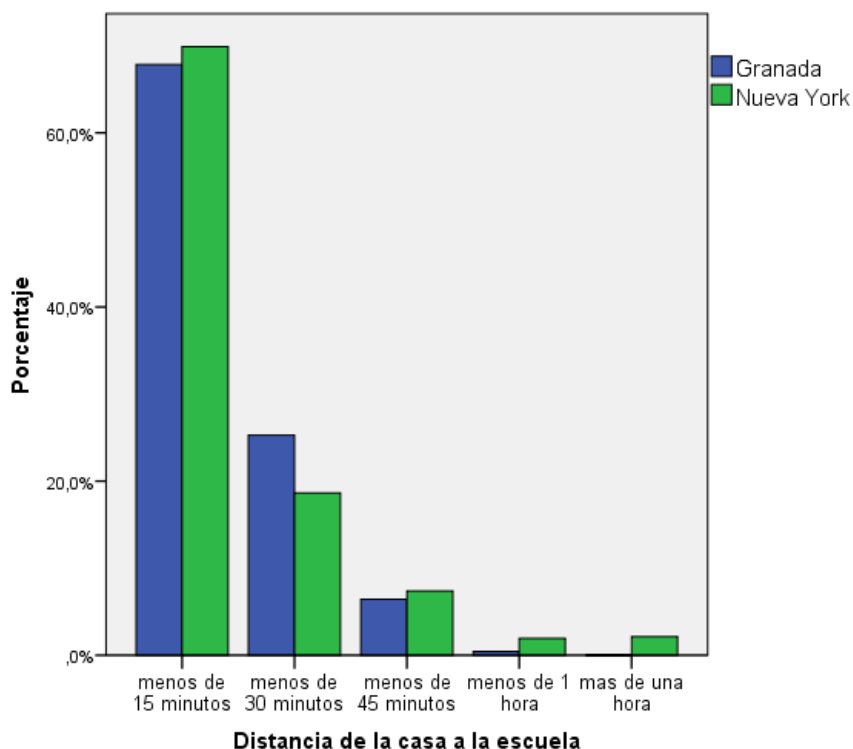


Figura 78. Diagrama de barras agrupado de la distancia de la casa a la escuela de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

1.3.6. Formación y trabajo de los padres

Seguidamente analizaremos las diferencias existentes con respecto al nivel educativo de los miembros de las AMPA/PTA/PA participantes en la investigación. Es necesario realizar la aclaración de que para poder hacer esta comparación se han agrupado los niveles educativos de ambos países de la siguiente manera, a pesar de no coincidir exactamente en los niveles inferiores pero sí en los estudios universitarios. Se ha realizado de esta manera puesto que lo que más nos interesa es la división existente entre poseer o no estudios universitarios:

- 1= ESO o menos (Granada) y *Below high school* (Nueva York)
- 2= bachillerato (Granada) y *High school* (Nueva York)
- 3= estudios universitarios (Granada) y *College* (Nueva York)
- 4= postgrado (Granada) y *Postgraduated* (Nueva York)
- 5=otros (Granada) y *Other* (Nueva York)

Tabla 94. Tabla de contingencia de las variables nivel educativo de los miembros y ciudad

			ciudad		Total
			Granada	Nueva York	
nivel educativo	ESO o menos/ <i>Below high school</i>	Recuento	45	34	79
		Porcentaje	10,0%	6,6%	8,2%
	Bachillerato/ <i>High school</i>	Recuento	51	112	163
		Porcentaje	11,3%	21,7%	16,9%
	Estudios universitarios/ <i>College</i>	Recuento	147	229	376
		Porcentaje	32,6%	44,5%	38,9%
	Postgrado/ <i>Postgraduated</i>	Recuento	184	129	313
		Porcentaje	40,8%	25,0%	32,4%
	Otros/ <i>Other</i>	Recuento	24	11	35
		Porcentaje	5,3%	2,1%	3,6%
	Total	Recuento	451	515	966
		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

Podemos afirmar que hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras ($\chi^2=52,727$, $p=0,000$). Se observan que los porcentajes de miembros con estudios inferiores a los universitarios en el caso de Granada representan un 21,3% y en el de Nueva York un 27,7%, mientras que las cifras para los estudios universitarios (grado y postgrado) son en granada un 73,4% y en Nueva York 69,5%. Es destacable la diferencia de porcentajes referidos a estudios de postgrado, ya que las personas entrevistadas en la ciudad de Granada presentan un 40,8% y en Nueva York un 25%:

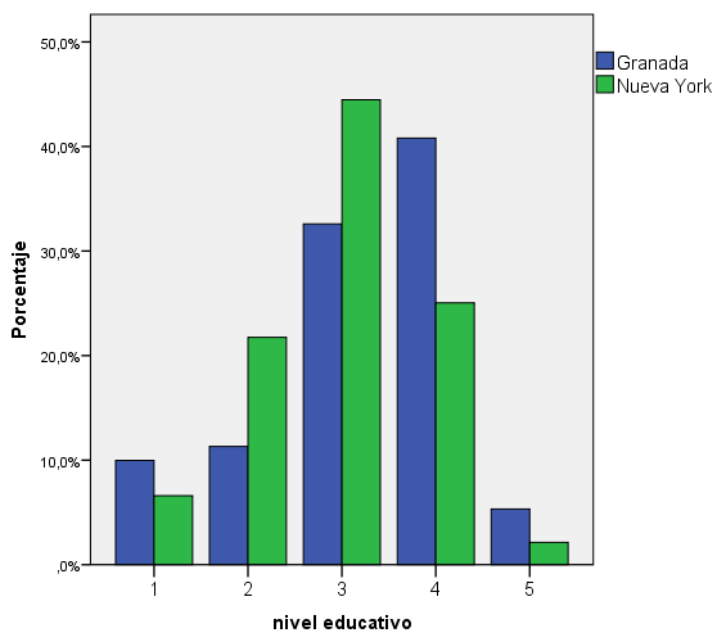


Figura 79. Diagrama de barras agrupado de las variables nivel educativo de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

Por otro lado, respecto a la posesión o no de trabajo de los participantes, se observan también diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras ($\chi^2=4,865$, $p=0,027$). En la ciudad de Nueva York existe un mayor porcentaje de personas que no trabajan (48,5%) que en Granada (41,5%), lo que conlleva a que exista un menor porcentaje de personas que trabajan en Nueva York (51,5%) que en Granada (58,5%):

Tabla 95. Tabla de contingencia de las variables de posesión o no de trabajo de los miembros y ciudad

		ciudad		Total
		Granada	Nueva York	
no	Recuento	187	250	437
	Porcentaje	41,5%	48,5%	45,2%
sí	Recuento	264	265	529
	Porcentaje	58,5%	51,5%	54,8%
Total	Recuento	451	515	966
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

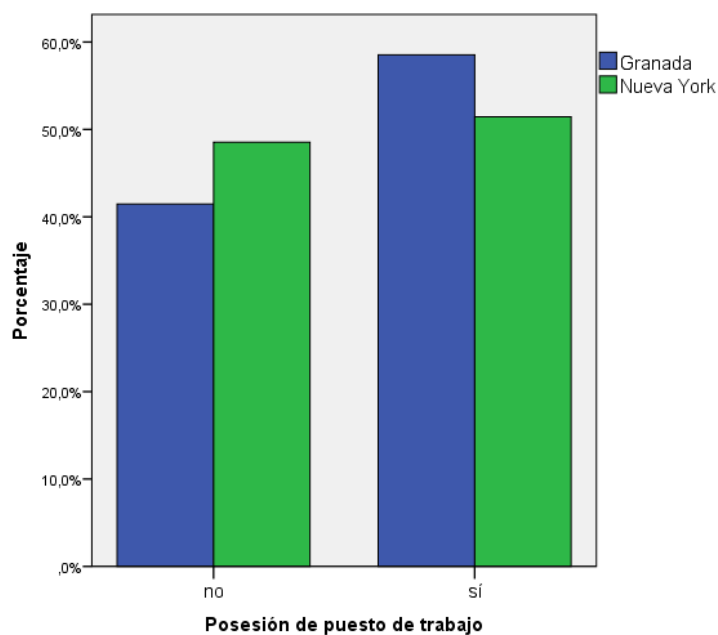


Figura 80. Diagrama de barras agrupado de las variables posesión de puesto de trabajo de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

Tanto las personas que en el momento de la cumplimentación del cuestionario estaban trabajando como las que no, pudieron señalar su puesto de trabajo en la actualidad o último puesto de trabajo desempeñado, dependiendo del caso, donde de nuevo se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=147,716$, $p=0,000$) entre las muestras. Son destacables las halladas en los porcentajes de la posición “Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina” que para Granada representan un 19,3% y para Nueva York un 6,4%. También en la posición “Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores” los porcentajes varían de una ciudad a otra, ya que en Granada los miembros de las AMPA que tienen este tipo de trabajo son un 18,6% y en Nueva York un 7,8%. En relación a las “Ocupaciones elementales” también observamos un mayor porcentaje en la muestra de Granada (6,4%) que en la de Nueva York (1,6%). Por último, también destaca el elevado número de entrevistados que en Nueva York marcaron la casilla de “no sabe /no contesta”, un 40,6%, mientras que en Granada solo fue un 12%. La siguiente tabla y figura nos mostrarán la información relativa a todas las tipologías de trabajo por ciudad:

Tabla 96. Tabla de contingencia de las variables de último puesto de trabajo desempeñado por los miembros de las AMPA/PTA/PA y ciudad

		ciudad		Total
		Granada	Nueva York	
no sabe/no contesta	Recuento	54	209	263
	Porcentaje	12,0%	40,6%	27,2%
Directores y gerentes	Recuento	29	36	65
	Porcentaje	6,4%	7,0%	6,7%
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	Recuento	137	146	283
	Porcentaje	30,4%	28,3%	29,3%
Técnicos; profesionales de apoyo	Recuento	22	33	55
	Porcentaje	4,9%	6,4%	5,7%
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	Recuento	87	33	120
	Porcentaje	19,3%	6,4%	12,4%
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	Recuento	84	40	124
	Porcentaje	18,6%	7,8%	12,8%
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	Recuento	0	1	1
	Porcentaje	0,0%	0,2%	0,1%
Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción	Recuento	2	5	7
	Porcentaje	0,4%	1,0%	0,7%
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	Recuento	7	3	10
	Porcentaje	1,6%	0,6%	1,0%
Ocupaciones elementales	Recuento	29	8	37
	Porcentaje	6,4%	1,6%	3,8%
Ocupaciones militares	Recuento	0	1	1
	Porcentaje	0,0%	0,2%	0,1%
Total	Recuento	451	515	966
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

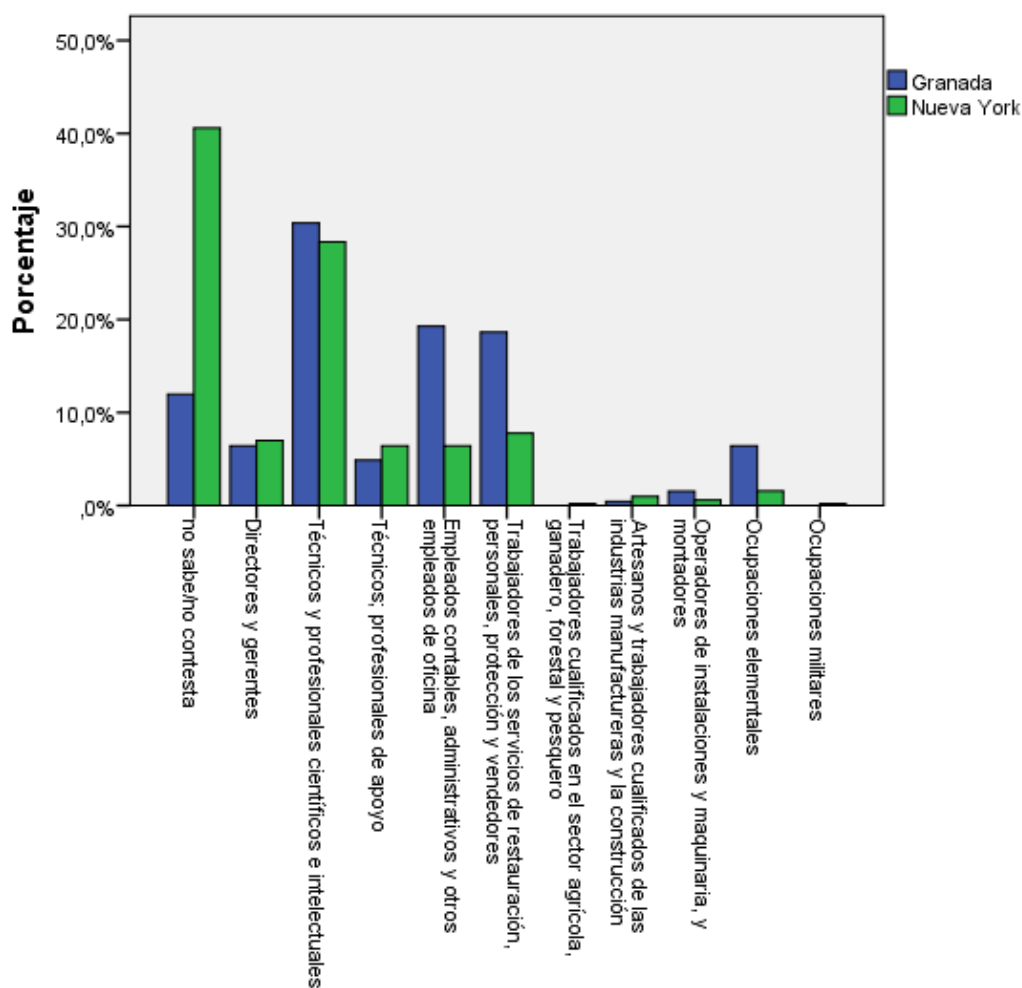


Figura 81. Diagrama de barras agrupado de las variables de último puesto de trabajo de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

1.3.7. Número de hijos y niveles educativos en los que están matriculados los hijos de las familias de Granada y Nueva York

A continuación se detallan los valores obtenidos en cuanto al número de hijos que tienen los participantes en el estudio, donde se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras ($\chi^2=55,690$, $p=0,000$). La mayor parte de los encuestados tiene dos hijos (58,8% en Granada y 41,9% en Nueva York), seguido de las personas o familias que poseen solo uno (27,3% en Granada y 28% en Nueva York) y en tercer lugar de las que tienen tres (12,6% en Granada y 18,8% en Nueva York). Los contrastes más acusados se encuentran en mayores cifras de hijos puesto que en Granada existen muy pocos casos en los que las familias tengan más de tres hijos (1,1%), mientras que en Nueva York este porcentaje es más elevado (11,3%):

Tabla 97. Tabla de contingencia de las variables de número de hijos de los miembros de las AMPA/PTA/PA y ciudad

			ciudad		Total
			Granada	Nueva York	
número de hijos	1	Recuento	123	144	267
		Porcentaje	27,3%	28,0%	27,6%
	2	Recuento	265	216	481
		Porcentaje	58,8%	41,9%	49,8%
	3	Recuento	57	97	154
		Porcentaje	12,6%	18,8%	15,9%
	4	Recuento	4	41	45
		Porcentaje	0,9%	8,0%	4,7%
	5	Recuento	2	11	13
		Porcentaje	0,4%	2,1%	1,3%
	6	Recuento	0	6	6
		Porcentaje	0,0%	1,2%	0,6%
Total	Recuento	451	515	966	
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	

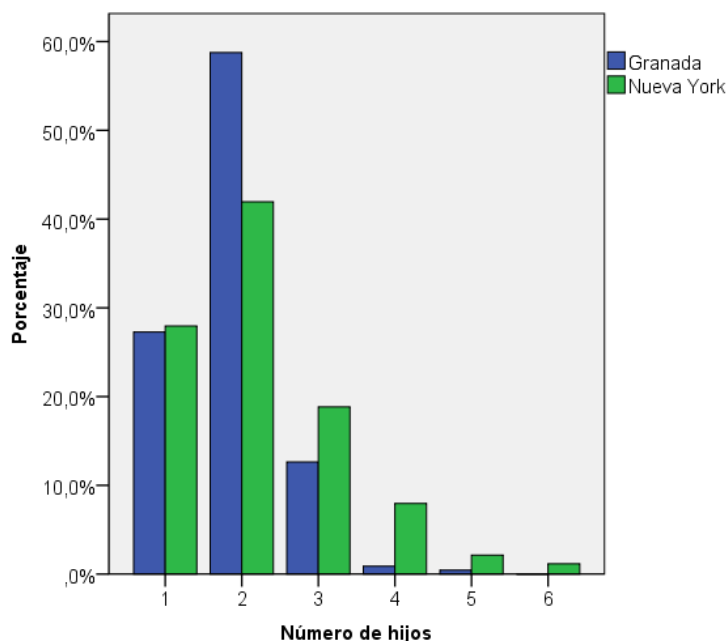


Figura 82. Diagrama de barras agrupado de las variables de número de hijos de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

La comparación de los niveles educativos en los que se encuentran los hijos no se ha llevado a cabo por tratarse de divisiones diferentes y de realizarla con cada muestra por separado, se obtendrían los mismos resultados que cuando se ha hecho la descripción en páginas anteriores por ciudades. Recordamos que en el caso de la capital de Granada se lleva a cabo en CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) y en Manhattan en las *Elementary Schools* (en ambas ciudades en escuelas públicas), por lo que todas las madres y padres encuestados al menos deben tener un hijo o hija y debe estar en Educación Infantil o Educación Primaria en el caso de Granada y en *Elementary (or Primary) Education* (que abarca *Kindergarten* y del grado 1 al 5) en Nueva York como se puede consultar en la comparativa de los sistemas educativos español y estadounidense (ver anexo 6).

1.3.8. Estado civil de los miembros de las AMPA/PTA/PA de Granada y Nueva York

Seguidamente se realizará la comparación del estado civil de los participantes en ambas ciudades, donde nuevamente se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=32,316$, $p=0,000$). Al hablar de participantes casados, observamos que en ambas ciudades existe una mayoría que lo está siendo ésta más acentuada en Granada con un 74,3% que en Nueva York con un 66%. Otro aspecto diferencial son las personas solteras investigadas, ya que en Granada representan un 8,6% pero en Nueva York aumenta hasta un 21%, representando así una importante parte de los encuestados. En la siguiente tabla y figura, se observarán estas diferencias con más detalle:

Tabla 98. Tabla de contingencia de las variables estado civil de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

			ciudad		Total
			Granada	Nueva York	
estado civil	Casada/o	Recuento	335	340	675
		Porcentaje	74,3%	66,0%	69,9%
	Soltera/o	Recuento	39	108	147
		Porcentaje	8,6%	21,0%	15,2%
	Divorciada/o- Separada/o	Recuento	39	44	83
		Porcentaje	8,6%	8,5%	8,6%
	Otro	Recuento	38	23	61
		Porcentaje	8,4%	4,5%	6,3%
Total	Recuento	451	515	966	
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	

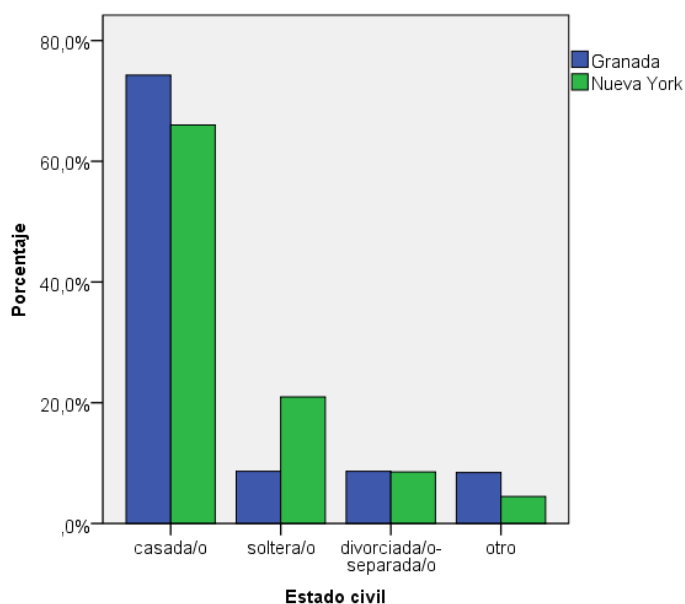


Figura 83. Diagrama de barras agrupado de las variables estado civil de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

1.3.9. Raza y/o etnia con la que se autodefinen los componentes de las AMPA/PTA/PA

Al comparar esta variable en las dos ciudades obtenemos diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=423,991$, $p=0,000$) y es que no podemos olvidar que no se trata de una variable con unas categorías establecidas sino de respuesta libre. Por este motivo, encontramos nomenclaturas que coinciden en los dos contextos como blanca, latina, mestiza, negra y otras que se han dado solo en una de las ciudades como africana, europea, hispanicus, mediterránea, asiática e hispana. Según los datos, la raza y/o etnia con la que más se autodefinen el conjunto total de la muestra sería “blanca” con un 80,7% en Granada y un 37,9% en Nueva York. Aún así destaca mucho la notoria diferencia entre ambos porcentajes. En la ciudad de Granada es una mayoría muy acusada, pero no ocurre lo mismo en la ciudad de Nueva York ya que por ejemplo la siguiente clasificación es la “hispana” que ocupa un 33%, porcentaje muy próximo al anterior.

Tabla 99. Tabla de contingencia de las variables raza y/o etnia de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

		ciudad		Total
		Granada	Nueva York	
Africana	Recuento	8	0	8
	Porcentaje	1,8%	0,0%	0,8%
Asiática	Recuento	0	34	34
	Porcentaje	0,0%	6,6%	3,5%
Blanca	Recuento	364	195	559
	Porcentaje	80,7%	37,9%	57,9%
Europea	Recuento	4	0	4
	Porcentaje	0,9%	0,0%	0,4%
Hispana	Recuento	0	170	170
	Porcentaje	0,0%	33,0%	17,6%
Hispanicus	Recuento	1	0	1
	Porcentaje	0,2%	0,0%	0,1%
Latina	Recuento	4	14	18
	Porcentaje	0,9%	2,7%	1,9%
Mediterráneo	Recuento	1	0	1
	Porcentaje	0,2%	0,0%	0,1%

Mestiza	Recuento	1	25	26
	Porcentaje	0,2%	4,9%	2,7%
Negra	Recuento	1	74	75
	Porcentaje	0,2%	14,4%	7,8%
No sabe/No contesta	Recuento	67	3	70
	Porcentaje	14,9%	0,6%	7,2%
Total	Recuento	451	515	966
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

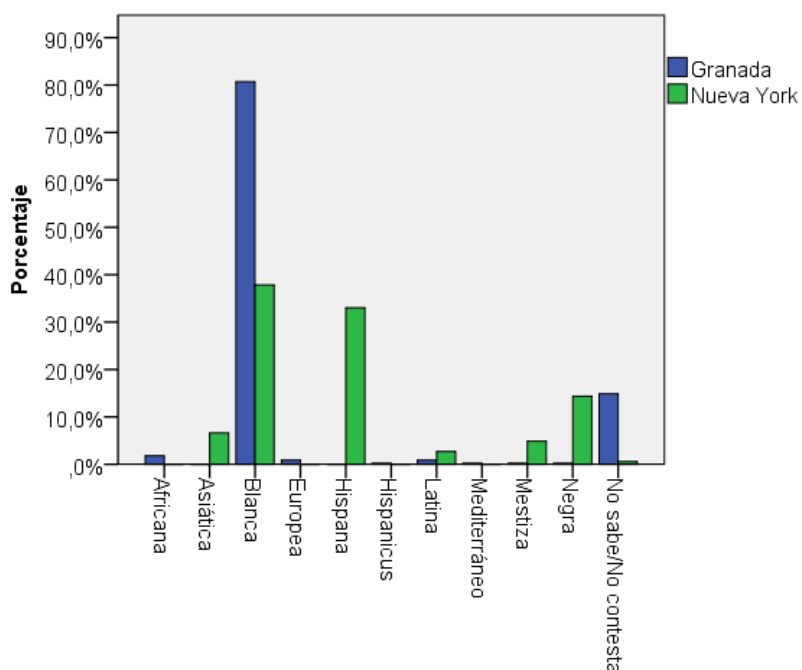


Figura 84. Diagrama de barras agrupado de las raza y/o etnia de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

Observando la figura 84 se aprecia cómo en Nueva York hay más diversidad cultural que en Granada y cómo los porcentajes están más repartidos según las diferentes autoclasificaciones.

1.3.10. País de origen, país de nacimiento y nacionalidad de la muestra conjunta

Como en la descripción llevada a cabo anteriormente por ciudades se han especificado por minoritariamente los países de origen y de nacimiento, así como la nacionalidad de cada participante, a continuación solamente elaboraremos las tablas correspondientes a cada una de las tres variables para conseguir una visión general de

la amplia diversidad cultural característica de la muestra conjunta. En primer lugar presentamos los datos relativos al “país de origen” de los participantes:

Tabla 100. Tabla de contingencia de las variables país de origen de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

	ciudad				Total	
	Granada		Nueva York		Recuento	Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje		
Albania	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Alemania	3	0,7%	1	0,2%	4	0,4%
Argentina	10	2,2%	3	0,6%	13	1,3%
Austria	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Barbados	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Belice	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Bolivia	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Brasil	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Bulgaria	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Canadá	1	0,2%	1	0,2%	2	0,2%
China	0	0,0%	10	1,9%	10	1,0%
Colombia	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Corea del Sur	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Costa Rica	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Croacia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Cuba	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Ecuador	1	0,2%	10	1,9%	11	1,1%
España	403	89,4%	0	0,0%	403	41,7%
Estados Unidos	1	0,2%	292	56,7%	293	30,3%
Francia	6	1,3%	0	0,0%	6	0,6%
Guyana	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Haití	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Honduras	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
India	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Irlanda	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Italia	3	0,7%	4	0,8%	7	0,7%
Jamaica	0	0,0%	4	0,8%	4	0,4%
Japón	1	0,2%	5	1,0%	6	0,6%
Lituania	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Malaysia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Marruecos	8	1,8%	0	0,0%	8	0,8%
Méjico	0	0,0%	44	8,5%	44	4,6%
Nicaragua	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Pakistán	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Panamá	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%

Perú	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Polonia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Puerto Rico	0	0,0%	34	6,6%	34	3,5%
Reino Unido	4	0,9%	3	0,6%	7	0,7%
Rep. de Sudáfrica	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Rep. Dominicana	0	0,0%	55	10,7%	55	5,7%
Rusia	2	0,4%	1	0,2%	3	0,3%
Senegal	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Tanzania	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Trinidad	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Túnez	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Ucrania	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Uruguay	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Venezuela	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Vietnam	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Zambia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Total	451	100,0%	515	100,0%	966	100,0%

Las pruebas de chi-cuadrado ($\chi^2=913,535$, $p=0,000$) indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos ciudades. Como se puede observar en la tabla anterior, los porcentajes de máximo contraste los encontramos al referirnos a los países de origen en los que se centra la presente investigación: España y Estados Unidos. Además se encuentran datos relevantes al observar el porcentaje de personas cuyo país de origen es la República Dominicana, que en el caso de Nueva York alcanza un 10,7% mientras que en Granada no aparece ningún encuestado y el caso de Méjico para el que el porcentaje en Nueva York es de 8,5% y de 0% en Granada.

En segundo lugar aludiremos al “país de nacimiento” de las personas que han participado en las dos ciudades, obteniendo también diferencias entre ambas muestras estadísticamente significativas ($\chi^2=919,441$, $p=0,000$). Las más notorias se encuentran en los porcentajes que hacen alusión a los países de nacimiento de Estados Unidos (en Granada es de 0,2% y en Nueva York 56,7%), España (en Granada es de 89,4% y en Nueva York 0%), República Dominicana (en Granada es de 0% y en Nueva York 10,7%) y Méjico (en Granada es de 0% y en Nueva York 8,5%). Podemos observar que coinciden con las diferencias halladas en el país de origen tal y como hemos contemplado con anterioridad:

Tabla 101. Tabla de contingencia de las variables país de nacimiento de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

	ciudad				Total	
	Granada		Nueva York			
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Alemania	7	1,6%	1	0,2%	8	0,8%
Argentina	10	2,2%	3	0,6%	13	1,3%
Austria	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Barbados	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Belice	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Bolivia	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Brasil	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Bulgaria	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Canadá	1	0,2%	1	0,2%	2	0,2%
China	0	0,0%	9	1,7%	9	0,9%
Colombia	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Corea del Sur	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Costa Rica	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Croacia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Cuba	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Dakota del Norte	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Ecuador	1	0,2%	10	1,9%	11	1,1%
España	399	88,5%	0	0,0%	399	41,3%
Estados Unidos	1	0,2%	323	62,7%	324	33,5%
Francia	6	1,3%	0	0,0%	6	0,6%
Guyana	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Haití	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Honduras	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
India	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Irlanda	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Italia	3	0,7%	2	0,4%	5	0,5%
Jamaica	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Japón	1	0,2%	4	0,8%	5	0,5%
Lituania	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Malaysia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Marruecos	8	1,8%	0	0,0%	8	0,8%
Méjico	0	0,0%	44	8,5%	44	4,6%
Nicaragua	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Pakistán	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Panamá	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Perú	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Polonia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Puerto Rico	0	0,0%	16	3,1%	16	1,7%
Reino Unido	4	0,9%	2	0,4%	6	0,6%

Rep. de Sudáfrica	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Rep. Dominicana	0	0,0%	51	9,9%	51	5,3%
Rusia	2	0,4%	0	0,0%	2	0,2%
Senegal	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Tanzania	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Trinidad	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Túnez	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Ucrania	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Uruguay	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Venezuela	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Vietnam	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Zambia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Total	451	100,0%	515	100,0%	966	100,0%

Finalmente, se ofrecen los datos correspondientes a la nacionalidad de los encuestados donde de nuevo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras ($\chi^2=937,182$, $p=0,000$). Las cinco nacionalidades más representadas son en primer lugar la española con un 43,5% de muestra total, la estadounidense con un 32%, la dominicana con un 5,1%, la mejicana con un 4,6% y la puertorriqueña con un 3,6%. La primera está íntegramente recogida en la ciudad de Granada, mientras que las otras cuatro proceden de los cuestionarios recogidos en la ciudad de Nueva York. Las demás nacionalidades, también muy importantes para nuestro estudio, pueden verse detalladas en la siguiente tabla:

Tabla 102. Tabla de contingencia de las variables nacionalidad de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

	ciudad				Total	
	Granada		Nueva York		Recuento	Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje		
Albanesa	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Alemana-Galesa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Argentina	5	1,1%	2	0,4%	7	0,7%
Barbadense	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Boliviana	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Brasileña	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Británica	3	0,7%	2	0,4%	5	0,5%
Búlgara	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Canadiense	1	0,2%	1	0,2%	2	0,2%
China	0	0,0%	8	1,6%	8	0,8%
Colombiana	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Costarricense	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Croata	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Cubana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Dominicana	0	0,0%	49	9,5%	49	5,1%
Dominicana-Irlandesa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Ecuatoriana	1	0,2%	7	1,4%	8	0,8%
Escocesa-Inglesa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Española	420	93,1%	0	0,0%	420	43,5%
Española-Argentina	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Española, Alemana	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Estadounidense	1	0,2%	308	59,8%	309	32,0%
Estadounidense-Africana	0	0,0%	5	1,0%	5	0,5%
Estadounidense-Colombiana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Estadounidense-Costarricense	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Estadounidense-Dominicana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Estadounidense-Irlandesa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Estadounidense-Italiana	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Estadounidense-Mejicana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Estadounidense-Panameña	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%

Estadounidense-Rusa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Estadounidense-Uruguaya	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Francesa	3	0,7%	0	0,0%	3	0,3%
Guyanesa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Haitiana	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Hondureña	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Inglesa	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Irlandesa-Italiana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Italiana	3	0,7%	4	0,8%	7	0,7%
Jamaicana	0	0,0%	3	0,6%	3	0,3%
Japonesa	0	0,0%	5	1,0%	5	0,5%
Lituana	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Malasia	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Marroquí	4	0,9%	0	0,0%	4	0,4%
Mejicana	0	0,0%	44	8,5%	44	4,6%
Nicaragüense	0	0,0%	2	0,4%	2	0,2%
Pakistaní	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Peruana	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Polaca	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Portuguesa-Sueca	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Puertorriqueña	0	0,0%	35	6,8%	35	3,6%
Rusa	2	0,4%	0	0,0%	2	0,2%
Senegalesa	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Sudafricana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Tanzana	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Tunecina	1	0,2%	0	0,0%	1	0,1%
Venezolana	1	0,2%	2	0,4%	3	0,3%
Total	451	100,0%	515	100,0%	966	100,0%

1.3.11. Edad de todos los participantes en el estudio

En cuanto a la edad de la totalidad de los participantes en el estudio, también se observan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=44,846$, $p=0,000$). La primera de ellas la encontramos en Granada donde ninguna de las madres ni de los padres entrevistados tiene menos de 20 años, mientras que en Nueva York existen algunos casos, además de que el siguiente rango de edad (entre 20 y 30 años) también es mayor en Nueva York. Resulta sorprendente que la siguiente franja de edad, la comprendida entre 30 y 40 años haya coincidido en número de casos en ambas ciudades aunque en porcentajes varíen levemente (40,4% en Granada y 35,3% en

Nueva York). En el siguiente intervalo de edad, entre 40 y 50 años, también se aprecian diferencias siendo más elevado el porcentaje (con un 10,5% de margen) en Granada que en Nueva York. La última posibilidad ofertada, la de ser mayor de 50 años, también presenta variaciones entre las dos ciudades, habiendo más casos en Nueva York. De este modo, podemos ver que los padres que han participado en Nueva York ocupan valores más extremos (con mayor edad y con menor edad) y los valores de Granada ocupan valores más centrales:

Tabla 103. Tabla de contingencia de las variables edad de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

		ciudad		Total
		Granada	Nueva York	
menos de 20 años	Recuento	0	3	3
	Porcentaje	0,0%	0,6%	0,3%
entre 20-30 años	Recuento	15	55	70
	Porcentaje	3,3%	10,7%	7,2%
entre 30-40 años	Recuento	182	182	364
	Porcentaje	40,4%	35,3%	37,7%
entre 40-50 años	Recuento	235	214	449
	Porcentaje	52,1%	41,6%	46,5%
más de 50 años	Recuento	19	61	80
	Porcentaje	4,2%	11,8%	8,3%
Total	Recuento	451	515	966
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%

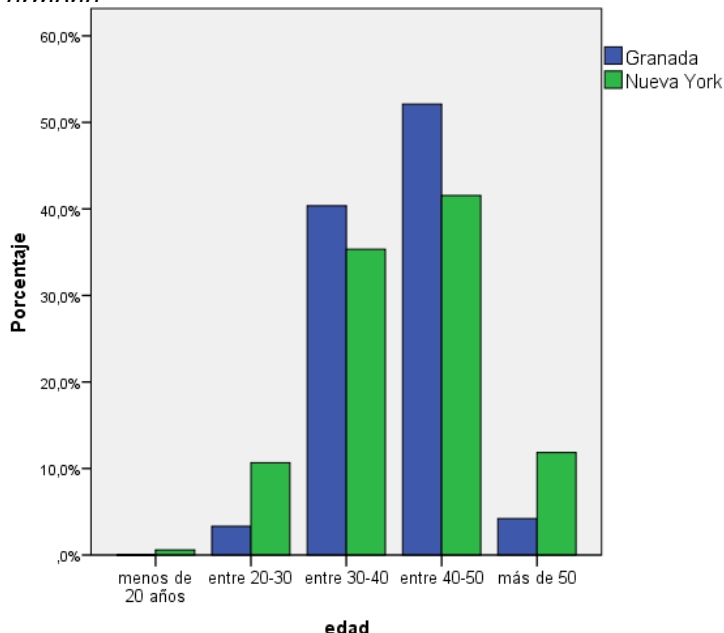


Figura 85. Diagrama de barras agrupado de las raza y/o etnia de los componentes de las AMPA/PTA/PA y ciudad

1.3.12. Distribución de los miembros de las AMPA/PTA/PA por distritos

Por último, compararemos cómo se han distribuido los entrevistados en función del distrito de su escuela. Al haber hecho esta observación en el análisis separado por ciudades y al no poder unificar las variables ya que en una ciudad existen 8 distritos (Granada) y en otra 6 (Nueva York), y con características diferentes, lo que mostraremos a continuación será simplemente la distribución por los distritos para que el lector pueda obtener una idea general de la cuestión:

Tabla 104. Frecuencias y porcentajes de los distritos de los componentes de las AMPA en Granada

	Granada	
	Recuento	Porcentaje
Albaicín	23	5,1%
Beiro	93	20,6%
Centro	24	5,3%
Chana	33	7,3%
Genil	83	18,4%
Norte	29	6,4%
Ronda	100	22,2%
Zaidín	66	14,6%
Total	451	100,0%

Tabla 105. Frecuencias y porcentajes de los distritos de los componentes de las PTA/PA en Nueva York

	Nueva York	
	Recuento	Porcentaje
Distrito 1	53	10,3%
Distrito 2	156	30,3%
Distrito 3	78	15,1%
Distrito 4	89	17,3%
Distrito 5	49	9,5%
Distrito 6	90	17,5%
Total	515	100,0%

2. ANÁLISIS DE ÍTEMS COMPARADO ENTRE AMBAS MUESTRAS POR CIUDADES

2.1. DIMENSIÓN A: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”

Esta dimensión, compuesta por 12 ítems, agrupa aquellos aspectos relacionados con las actitudes hacia la diversidad cultural propia de las escuelas de la sociedad actual. En la siguiente tabla se muestran las medias y desviaciones típicas de los ítems que componen la primera dimensión:

Tabla 106. Estadísticos descriptivos para la dimensión A “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”

	Muestra conjunta (n=966)		Granada (n=451)		Nueva York (n=515)		Comparación de medias		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	t	p	d
i8	1,36	,624	1,49	,731	1,24	,482	6,261	,000	0,40
i9	2,28	,934	2,31	,863	2,25	,992	1,097	,273	0,06
i13	1,69	,748	1,76	,788	1,63	,708	2,558	,011	0,17
i15	1,78	,751	1,90	,830	1,69	,659	4,320	,000	0,28
i16	1,91	,808	2,03	,847	1,81	,758	4,330	,000	0,27
i20	1,74	,779	2,07	,825	1,45	,604	13,129	,000	0,86
i22	1,49	,715	1,64	,812	1,37	,592	13,129	,000	0,38
i23	1,55	,730	1,75	,834	1,38	,575	5,806	,000	0,52
i25	1,36	,615	1,37	,653	1,34	,581	7,813	,000	0,05
i38	1,63	,731	1,82	,793	1,47	,627	,929	,353	0,49
i39	1,45	,636	1,57	,722	1,33	,527	7,680	,000	0,38
i40	2,09	,998	2,58	1,006	1,66	,764	5,840	,000	1,03

Además, en la tabla 106 se incluye el resultado de la prueba t-Student para comparación de muestras independientes. Como se aprecia, en casi todos los ítems de la dimensión existen diferencias significativas ($p < 0,05$), salvo en los ítems 9 ($t=1,097$, $p=0,27$) y 38 ($t=0,929$, $p=0,353$). Al analizar las puntuaciones medias observamos que las respuestas en Nueva York son más próximas al valor de 1 (más positivas) para la totalidad de los ítems. También se incluye el valor de tamaño del efecto d de Cohen (medida relativa entre la diferencia de medias de dos poblaciones comparadas respecto a la dispersión de esas dos muestras), obteniendo valores de tamaño del efecto entre 0,05 y 1,03, siendo la mayor parte de ellos valores moderados, aunque en

los ítems 20 y 40 se encuentran tamaños de efecto grande superiores a 0,8 (Cohen, 1969).

A continuación, en las siguientes tablas y figuras se comentará ítem por ítem los resultados obtenidos. Se recuerda al lector que el cuestionario se basa en una escala Likert de cuatro valores que poseen los siguientes significados:

- 1: Estoy totalmente de acuerdo
- 2: Estoy de acuerdo
- 3: Estoy en desacuerdo
- 4: Estoy totalmente en desacuerdo

Ítem 8.A usted le gustaría educar a su hijo/a en un ambiente multicultural

Las respuestas a este ítem, relacionado con el agrado o disposición positiva hacia la educación de los hijos en ambientes con presencia de otras culturas, se distribuyeron de la siguiente forma en ambos contextos:

Tabla 107. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 8 de cada muestra

		i8				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	279	136	22	14	451
	Porcentaje	61,9%	30,2%	4,9%	3,1%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	403	103	7	2	515
	Porcentaje	78,3%	20,0%	1,4%	0,4%	100,0%
Muestra conjunta	Frecuencia	682	239	29	16	966
	Porcentaje	70,6%	24,7%	3,0%	1,7%	100,0%

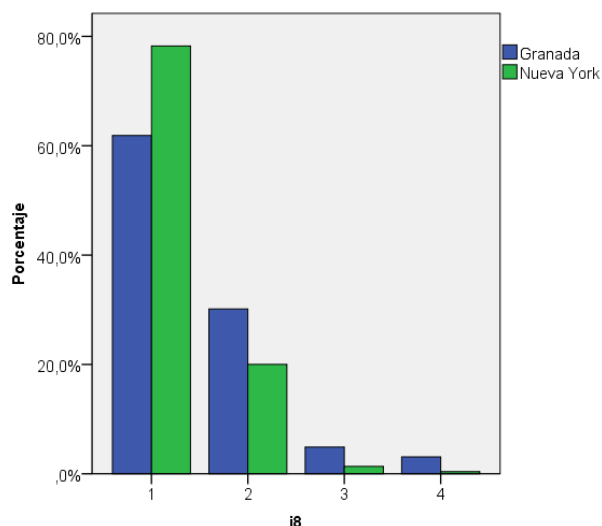


Figura 86. Diagrama de barras agrupado ítem 8 y ciudad

Vemos que la mayor parte de las personas implicadas (61,9% en Granada y 78,3% en Nueva York) están totalmente de acuerdo con la idea de educar a su hijo/a en un ambiente multicultural. Sin embargo, esta tendencia es aún más acusada en el grupo de Nueva York que en el de Granada. Como se aprecia, el porcentaje de la muestra que indica su total desacuerdo con esta afirmación es mínimo (3,1% en Granada y 0,4% en Nueva York). La tendencia general es de agrado hacia la presencia de otras culturas en las aulas. Encontramos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 39,795$, $p=0,000$), observándose más respuestas de agrado y menos de desagrado en Nueva York que en Granada.

Ítem 9. Hay necesidad de una mayor diversidad cultural en la escuela de su hijo/a

Esta cuestión, destinada a averiguar si se desea o no un aumento de la presencia de otras culturas en el centro educativo al que asisten los hijos de las personas encuestadas, se representa de la siguiente manera:

Tabla 108. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 9 de cada muestra

		i9				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	79	192	140	40	451
	Porcentaje	17,5%	42,6%	31,0%	8,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	145	158	152	60	515
	Porcentaje	28,2%	30,7%	29,5%	11,7%	100,0%
Total	Frecuencia	224	350	292	100	966
	Porcentaje	23,2%	36,2%	30,3%	10,4%	100,0%

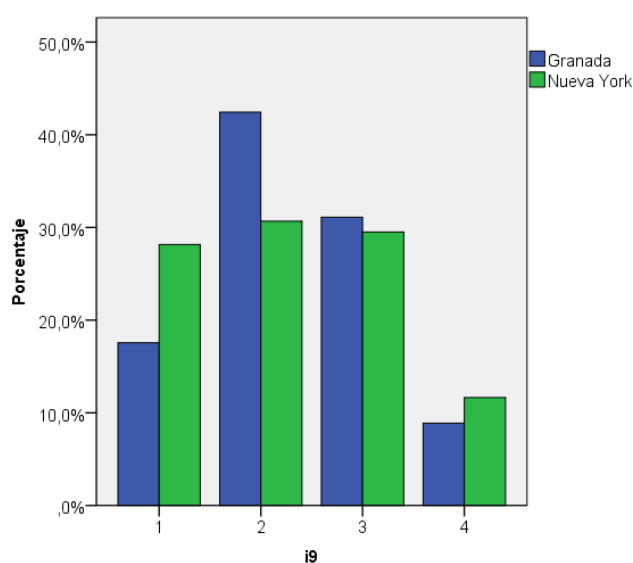


Figura 87. Diagrama de barras agrupado ítem 9 y ciudad

En este ítem se aprecia que la mayor parte de las respuestas se agrupan en los valores intermedios 2 y 3 (estoy de acuerdo y estoy en desacuerdo). Respondiendo al significado del ítem las madres y padres entrevistados reflejan que no necesitan una mayor diversidad cultural en sus aulas. Este hecho puede ser debido a que ya la exista o por el contrario a que no están de acuerdo con una mayor diversidad cultural. Para lograr una interpretación más precisa observamos otros ítems relacionados con la aceptación y gusto por la diversidad cultural (ítems 8, 13, 15, 16, 20, 22, 23, 25, 38, 39 y 40) donde se observa una actitud positiva respecto a la misma, con lo que podemos concluir que estos padres muestran que ya existe una diversidad cultural en sus aulas y no es algo prioritario aumentarla. Es interesante que precisamente en Granada, que es un contexto con menor diversidad cultural que Nueva York, se aprecian valores que

están más de acuerdo con este aumento. Encontramos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 23,104$, $p=0,000$).

Ítem 13. Prefiere que su hijo/a asista a clases con niños/as de otros países u otras culturas

Esta cuestión, diseñada con la intención de emplazar a la persona encuestada en una situación cercana con diversidad cultural, arroja los siguientes resultados en ambas muestras:

Tabla 109. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 13 de cada muestra

		i13				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	194	187	56	14	451
	Porcentaje	43,0%	41,5%	12,4%	3,1%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	247	221	36	11	515
	Porcentaje	48,0%	42,9%	7,0%	2,1%	100,0%
Total	Frecuencia	441	408	92	25	966
	Porcentaje	45,7%	42,2%	9,5%	2,6%	100,0%

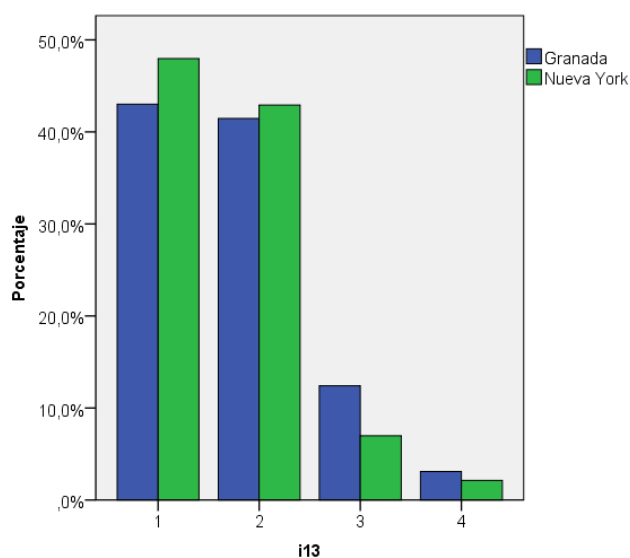


Figura 88. Diagrama de barras agrupado ítem 13 y ciudad

Como puede observarse, la gran mayoría de la muestra en ambos contextos está a favor de que la diversidad cultural esté presente en las aulas a las que acude su hijo/a y como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente en el ítem 8. En esta ocasión las familias no solo reflejan agrado por esta diversidad cultural en el aula, sino que van más allá, la prefieren frente a una clase homogénea en lo que a culturas se refiere, donde no se produzcan relaciones de intercambio entre unas culturas y otras.

A pesar de ello, encontramos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 9,713$, $p=0,021$). En este sentido, resalta que el porcentaje de personas de Nueva York (48% y 42,9%) es más positivo aún para la respuesta que el de Granada (43% y 41,5%), y por ende los porcentajes que muestran una aptitud más negativa con respecto a que sus hijos/as asistan a clase con personas de otras culturas son más elevados en Granada (12,4% y 3,1%) que en Nueva York (7% y 2,1%), quizás por la tradición cultural que hemos señalado con anterioridad.

Ítem 15. *Le gustaría que contratasen profesorado extranjero o inmigrante en el colegio para dar clase a su hijo/a*

Esta afirmación focaliza la tolerancia y agrado por otras culturas en el profesorado y no en el alumnado como ha sido más común en otros estudios. Su significado se basa en la generalización de esta tolerancia, respeto y agrado por la diversidad cultural a otros miembros de la comunidad educativa y que no son menores de edad. Las respuestas relejan los siguientes resultados:

Tabla 110. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 15 de cada muestra

		i15				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	156	211	59	25	451
	Porcentaje	34,6%	46,8%	13,1%	5,5%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	211	262	35	7	515
	Porcentaje	41,0%	50,9%	6,8%	1,4%	100,0%
Total	Frecuencia	367	473	94	32	966
	Porcentaje	38,0%	49,0%	9,7%	3,3%	100,0%

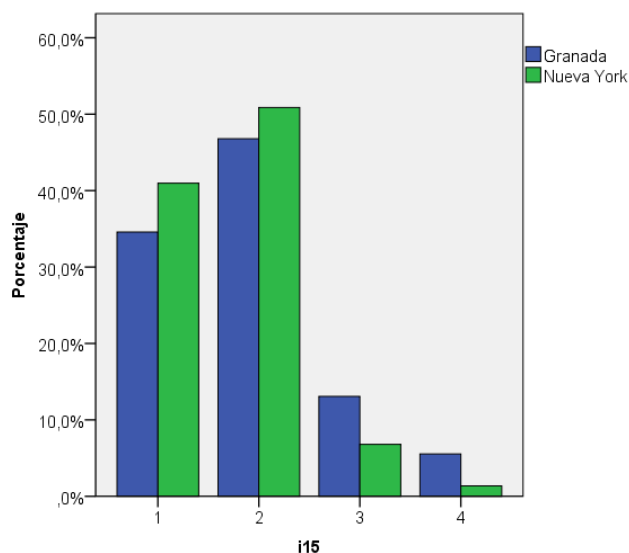


Figura 89. Diagrama de barras agrupado ítem 15 y ciudad

Al observar los datos se aprecia que las respuestas más elegidas han sido las que muestran una afirmación sobre el ítem, aunque es destacable que en esta ocasión la respuesta “estoy de acuerdo” (46,8% en Granada y 50,9% en Nueva York) es más elevada que “estoy totalmente de acuerdo” (34,6% en Granada y 41% en Nueva York) por lo que podríamos dilucidar una cierta moderación de esta percepción. Encontramos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 25,867$, $p=0,000$). En el caso de Granada los valores más positivos los ocupan porcentajes inferiores a los de Nueva York, mientras que las opciones que ponen en relieve el desacuerdo por contratar profesorado extranjero a la hora de dar clase a sus propios hijos/as son más acentuadas en Granada. Este hecho puede ser debido a que la menor diversidad cultural existente en esta última ciudad incida sobre los hábitos y lo que ven como habitual y costumbre estas personas.

Ítem 16. *Debería de haber un programa diseñado para fomentar la participación de las madres y los padres extranjeros o inmigrantes en las AMPA/PTA/PA*

La baja participación de las familias extranjeras en las asociaciones foco de nuestro estudio que se ha manifestado en estudios ya citados en el marco teórico de la presente investigación como el de Garreta (2008), hacen que este ítem pueda ser un aspecto a tener en cuenta para su aumento. Por esta razón nos interesa saber qué opinan los protagonistas al respecto:

Tabla 111. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 16 de cada muestra

		i16				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	129	203	94	25	451
	Porcentaje	28,6%	45,0%	20,8%	5,5%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	192	243	66	14	515
	Porcentaje	37,3%	47,2%	12,8%	2,7%	100,0%
Total	Frecuencia	321	446	160	39	966
	Porcentaje	33,2%	46,2%	16,6%	4,0%	100,0%

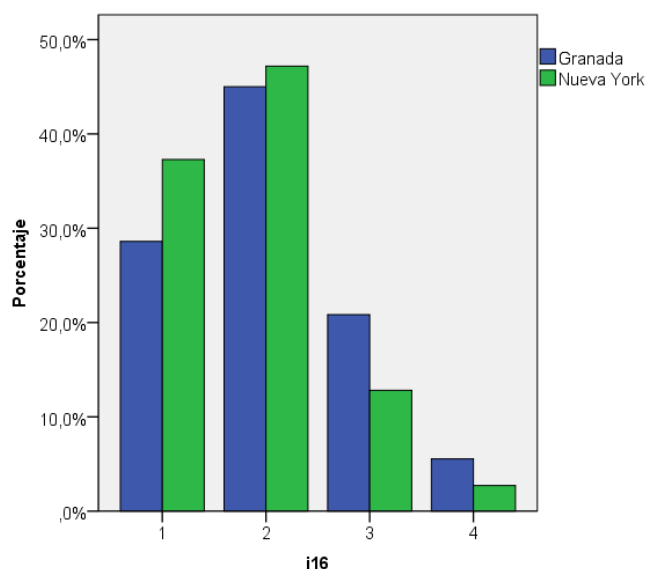


Figura 90. Diagrama de barras agrupado ítem 16 y ciudad

Como se refleja, las opiniones predominantes se decantan por la existencia de un programa diseñado para fomentar la participación de las madres y los padres extranjeros o inmigrantes en las AMPA/PTA/PA. En numerosas ocasiones la no participación se debe a situaciones o circunstancias que se han mencionado en el marco teórico de la investigación como la falta de información. De este modo vemos que la creación y puesta en marcha de este plan de motivación de la participación por el centro educativo podría repercutir en un aumento de la misma según las percepciones de los encuestados y la de los propios investigadores. Es destacable, además, el elevado porcentaje que sitúa su opinión en “estoy de acuerdo” (45% en

Granada y 47,2% en Nueva York) y que de nuevo muestra una pequeña moderación o precaución en la respuesta que no se dirige directamente al valor que expresa el mayor acuerdo. Por otra parte, son destacables los porcentajes que no opinan que esta medida sea adecuada (un 26,3% en Granada y un 15,5% en Nueva York).

De nuevo encontramos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 19,801$, $p=0,000$). Los valores más positivos son ocupados en mayor porcentaje por la muestra neoyorquina y los valores más negativos por la muestra granadina aunque presenten un reparto de las opiniones similar en ambos contextos (las respuestas con mayor porcentaje en las dos ciudades son en este orden: estoy de acuerdo, estoy totalmente de acuerdo, estoy en desacuerdo y estoy totalmente en desacuerdo).

Ítem 20. Los padres y madres inmigrantes o extranjeros están totalmente integrados en la escuela de su hijo/a

Por un lado existe lo que al conjunto de madres y padres les gustaría que ocurriera y sus sentimientos y actitudes, y por otro lado tenemos la vida escolar real. Con esta afirmación pretendemos averiguar si la defensa que se hace del agrado de esta diversidad cultural en la escuela es verdadera o se materializa a la hora de que las madres y padres extranjeros formen parte activa de la escuela y de si aprecian que se les trata o se sienten como parte integrada de la comunidad escolar. Al respecto encontramos que:

Tabla 112. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 20 de cada muestra

		i20				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	117	209	103	22	451
	Porcentaje	25,9%	46,3%	22,8%	4,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	310	183	18	4	515
	Porcentaje	60,2%	35,5%	3,5%	0,8%	100,0%
Total	Frecuencia	427	392	121	26	966
	Porcentaje	44,2%	40,6%	12,5%	2,7%	100,0%

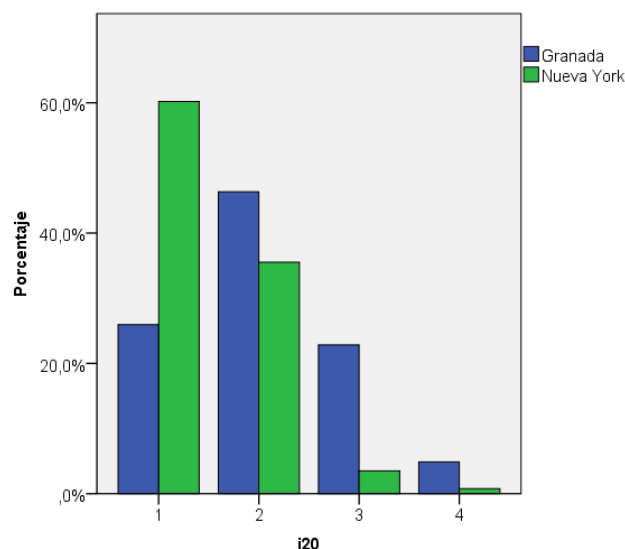


Figura 91. Diagrama de barras agrupado ítem 20 y ciudad

Las respuestas son distintas en las dos ciudades. En primer lugar encontramos que en la ciudad de Granada se percibe una menor integración de estas familias en los centros educativos reflejada en los porcentajes, que aunque una mayoría opine que sí lo están (25,9% y 46,3%), son destacables las proporciones que indican que no se percibe una integración real de las familias extranjeras en la escuela a la que asisten sus hijos/as (22,8% y 4,9%). En segundo lugar, en la muestra neoyorquina, se presenta una situación de la cuestión más deseable, ya que una rotunda mayoría expresa que es verdadera esta integración (60,2% y 35,5%), frente a una minoría que estima que ciertamente estas familias no están integradas (3,5% y 0,8%). Como es de esperar, encontramos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 157,582$, $p=0,000$).

Ítem 22. Su hijo/a debería aprender sobre otras culturas y religiones así como de otros modelos educativos

Esta cuestión, referente al conocimiento de diferentes culturas, religiones y modelos educativos, arrojará datos sobre las actitudes de las madres y padres encuestados sobre la apertura de la escuela a la sociedad globalizada propia de nuestros días para ellos y el conjunto de la comunidad educativa:

Tabla 113. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 22 de cada muestra

		i22				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	242	149	42	18	451
	Porcentaje	53,7%	33,0%	9,3%	4,0%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	351	142	18	4	515
	Porcentaje	68,2%	27,6%	3,5%	0,8%	100,0%
Total	Frecuencia	593	291	60	22	966
	Porcentaje	61,5%	30,1%	6,2%	2,3%	100,0%

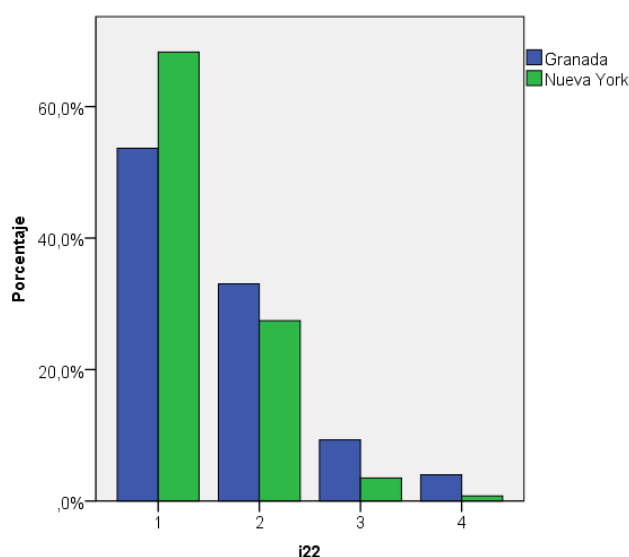


Figura 92. Diagrama de barras agrupado ítem 22 y ciudad

La gran mayoría de los encuestados en ambas ciudades indica una actitud positiva hacia este ítem, ya que encontramos que un 86,7% en Granada y un 95,7% en Nueva York están a favor de estos aprendizajes. De nuevo, hallamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=34,625$, $p=0,000$), y es que en el caso de Nueva York los porcentajes son aún más acusados que en Granada al hablar de esta apertura cultural. De hecho, en muchas de las escuelas visitadas en Manhattan se podía apreciar la presencia de las culturas que componían la escuela mediante referencias bien explícitas (como murales, textos,

obras literarias...) o implícitas (en la vida diaria escolar, relaciones de toda la comunidad que están impregnadas de valores y emociones, intercambio de ideas...).

Ítem 23. Las madres y padres del alumnado inmigrante o extranjero deberían participar en la organización de la AMPA/PTA/PA del colegio

Esta cuestión, destinada a averiguar el deseo o no de que los padres y madres extranjeros participen en el proceso de toma de decisiones del colegio (como miembros de estas organizaciones), viene a destacar la importancia que le da el colectivo entrevistado a la participación de todas las familias en la escuela con independencia de su cultura. Estos son los resultados:

Tabla 114. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 23 de cada muestra

		i23				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	207	170	54	20	451
	Porcentaje	45,9%	37,7%	12,0%	4,4%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	338	159	15	3	515
	Porcentaje	65,6%	30,9%	2,9%	0,6%	100,0%
Total	Frecuencia	545	329	69	23	966
	Porcentaje	56,4%	34,1%	7,1%	2,4%	100,0%

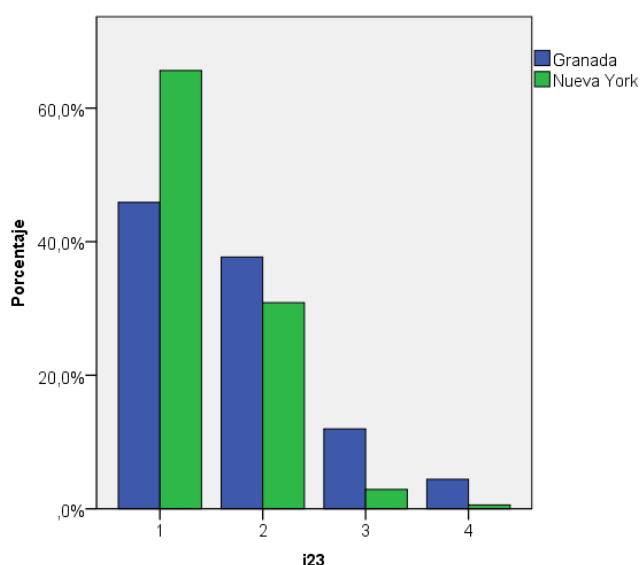


Figura 93. Diagrama de barras agrupado ítem 23 y ciudad

Como se puede apreciar, una muy acusada mayoría en ambas ciudades (83,3% en Granada y 96,5% en Nueva York) ve importante y creen necesaria la implicación de las familias extranjeras en la organización y seno de la AMPA/PTA/PA. Por otro lado, aunque solo ocupen un porcentaje del 16,4% las posiciones en contra de esta afirmación, es destacable que exista esta proporción en desacuerdo y que es elevada comparada con el 3,5% que hallamos en Nueva York.

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 62,499$, $p=0,000$). De nuevo los porcentajes a favor de este ítem son más notorios en Nueva York y por ende los que están en desacuerdo son más acentuados en Granada, demostrando una vez más que en este contexto la actitud positiva hacia la integración de todas las culturas es más positiva, pensamos que por su característica como contexto con una multiculturalidad muy acentuada.

Ítem 25. Es muy importante que los colegios ofrezcan una educación inclusiva o “educación para todos”

Este ítem, lleno de connotaciones de invitación hacia una educación que respete las características individuales de cada persona pero que a la vez promueva los valores de igualdad y respeto entre sus protagonistas, ofrece datos sobre la percepción que los padres y madres tienen sobre este proceso de inclusión de todas las personas con independencia de su nivel socioeconómico, cultura, sexo, etc.:

Tabla 115. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 25 de cada muestra

		i25				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	313	119	7	12	451
	Porcentaje	69,4%	26,4%	1,6%	2,7%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	364	134	11	6	515
	Porcentaje	70,7%	26,0%	2,1%	1,2%	100,0%
Total	Frecuencia	677	253	18	18	966
	Porcentaje	70,1%	26,2%	1,9%	1,9%	100,0%

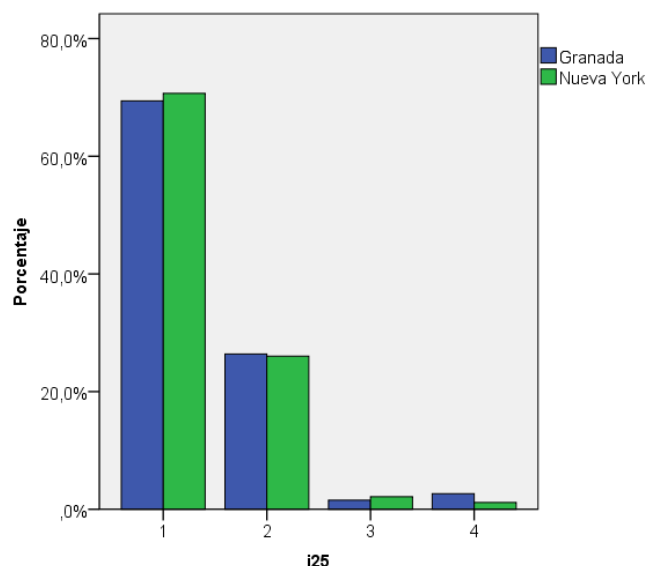


Figura 94. Diagrama de barras agrupado ítem 25 y ciudad

Como se puede apreciar, una amplísima mayoría en los dos contextos (95,8% en Granada y 96,7% en Nueva York) perciben la necesidad de que se lleve a cabo este planteamiento educativo en su escuela. A pesar de que éste tiene en cuenta más aspectos aparte de la multiculturalidad, es otra manera de apreciar el agrado por el compartir estos valores de las diferentes culturas en el ámbito escolar a través de proyectos compartidos y dialogados entre las mismas en los que las familias juegan un papel principal.

Se puede comprobar que los porcentajes son muy similares en ambos contextos en todos los casos. Por tanto, observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son, en esta ocasión, estadísticamente significativas ($\chi^2= 3,395$, $p=0,335$).

Ítem 38. La traducción de documentos importantes a otras lenguas es muy importante para ayudar a la integración de las madres y padres extranjeros o inmigrantes en el colegio.

Esta medida, llevada a cabo casi en la totalidad de las escuelas visitadas en Nueva York y ausente en la gran mayoría de las escuelas visitadas en Granada, permite un acercamiento y toma de conciencia sobre lo que ocurre en el centro educativo y sobre la educación del alumnado:

Tabla 116. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 38 de cada muestra

		i38				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	171	205	58	17	451
	Porcentaje	37,9%	45,5%	12,9%	3,8%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	307	179	25	4	515
	Porcentaje	59,6%	34,8%	4,9%	0,8%	100,0%
Total	Frecuencia	478	384	83	21	966
	Porcentaje	49,5%	39,8%	8,6%	2,2%	100,0%

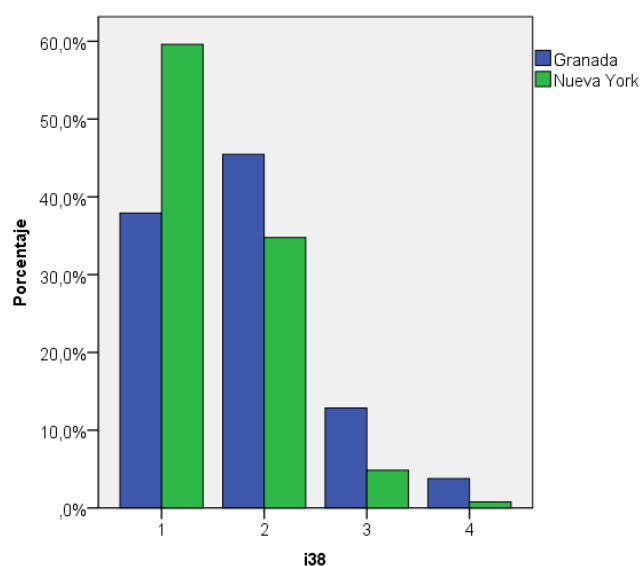


Figura 95. Diagrama de barras agrupado ítem 38 y ciudad

Apreciamos que una amplia mayoría en los dos contextos apoya esta medida (83,4% en Granada y 94,4% en Nueva York). De nuevo se aprecia que esta afirmación presenta unos porcentajes más elevados en Nueva York (están más convencidos de que esta medida funciona) que en Granada donde existe un 16,7% que no lo comparte. Estas diferencias pueden ser debidas a que en un contexto ya se lleva a cabo como una vía más de comunicación con las familias, mientras que en el otro o se ha empezado para fines muy puntuales o no se ha hecho nunca y las familias no están familiarizadas con ello.

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 57,636$, $p=0,000$). Los porcentajes no están repartidos de manera semejante entre las dos ciudades y destacan los relativos a que esta medida no es considerada importante para ayudar a la integración en Granada (un 16,7%), que también puede ser debido, además de a los motivos anteriores, a que vean mejores otras vías de integración o que no estén a favor de que se realicen estas traducciones por diferentes motivos.

Ítem 39.Una escuela multicultural beneficia a su hijo/a.

En este ítem se pretende ir más allá de las creencias y sentimientos de agrado y tolerancia hacia otras culturas y se quiere ver si las familias piensan que realmente este “compartir de culturas” beneficia directa o indirectamente a su hijo/a. Los resultados obtenidos del análisis son los que siguen:

Tabla 117. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 39 de cada muestra

		i39				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	240	177	20	14	451
	Porcentaje	53,2%	39,2%	4,4%	3,1%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	355	150	8	2	515
	Porcentaje	68,9%	29,1%	1,6%	0,4%	100,0%
Total	Frecuencia	595	327	28	16	966
	Porcentaje	61,6%	33,9%	2,9%	1,7%	100,0%

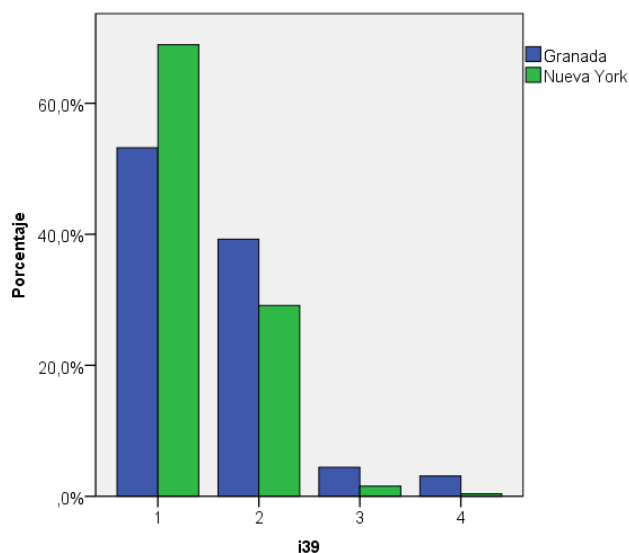


Figura 96. Diagrama de barras agrupado ítem 39 y ciudad

En esta ocasión los valores positivos en ambos contextos son muy notorios (92,4% en Granada y 98% en Nueva York) y expresan una fuerte convicción de que una escuela enriquecida con múltiples y variadas culturas aporta beneficios a sus hijos/as y por ende, al conjunto del alumnado. Como se ha señalado en el marco teórico de esta investigación, existen numerosos estudios que así lo demuestran.

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 34,510$, $p=0,000$). Nuevamente apreciamos que los valores más positivos son más visibles en la ciudad de Nueva York, que contrastan con los porcentajes más elevados de las opciones que no están de acuerdo con esta afirmación de la ciudad de Granada aunque no son muy destacables (7,5% del total de personas encuestadas).

Ítem 40.Las madres y padres extranjeros o inmigrantes participan en puestos directivos en la AMP/PTA/PA de su centro educativo.

Este ítem, de destacada importancia para la presente investigación al fusionar los tres pilares fundamentales sobre los que se sustenta como son la participación de las familias en la escuela en asociaciones de madres y padres, el liderazgo y los contextos multiculturales, pone de manifiesto si efectivamente en las realidades de sus centros educativos, las familias extranjeras ocupan puestos de liderazgo en las organizaciones sobre las que gira nuestro estudio. Esto fueron los resultados:

Tabla 118. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 40 de cada muestra

		i40				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	73	143	135	100	451
	Porcentaje	16,2%	31,7%	29,9%	22,2%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	254	197	50	14	515
	Porcentaje	49,3%	38,3%	9,7%	2,7%	100,0%
Total	Frecuencia	327	340	185	114	966
	Porcentaje	33,9%	35,2%	19,2%	11,8%	100,0%

Los porcentajes observados nos hablan en una primera aproximación de una diferencia muy acusada entre ambos contextos. Por un lado, en el contexto granadino, se aprecia que, según las percepciones de los participantes, solo en un 47,9% de los casos estas familias ocupan posiciones de liderazgo, porcentaje que puede resultar escaso pero que si lo comparamos con el porcentaje real presentado anteriormente referido al número de madres y padres extranjeros que forman parte de la Junta Directiva (punto 1.1.1 del presente capítulo) que presenta de media un 9,16% (DT=12,32) y sin embargo la moda es de 0, observamos que difieren. Esta diferencia puede ser debida a que en general las familias tienen la percepción de que las madres y padres extranjeros ocupan posiciones de liderazgo pero en realidad, tal y como hemos visto no las ocupan en la mayoría de las ocasiones en Granada. Es un aspecto muy interesante a destacar, cuando lo deseable sería que en la mayoría de los centros hubiese una representación de las diferentes culturas que componen el centro educativo.

Por otro lado, en el caso de Nueva York, observamos que el porcentaje casi se duplica, aumentando hasta un 87,6%. De nuevo, si contrastamos con el punto 1.2.1 de este capítulo, referido al número exacto de extranjeros que hay en la Junta Directiva, se aprecian diferencias en las percepciones de las familias como en el caso de Granada aunque algo menores, ya que de media hemos obtenido un valor de 40,95% (DT=31,38) aunque la moda es 100%.

Por tanto, las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2= 209,373$, $p=0,000$).

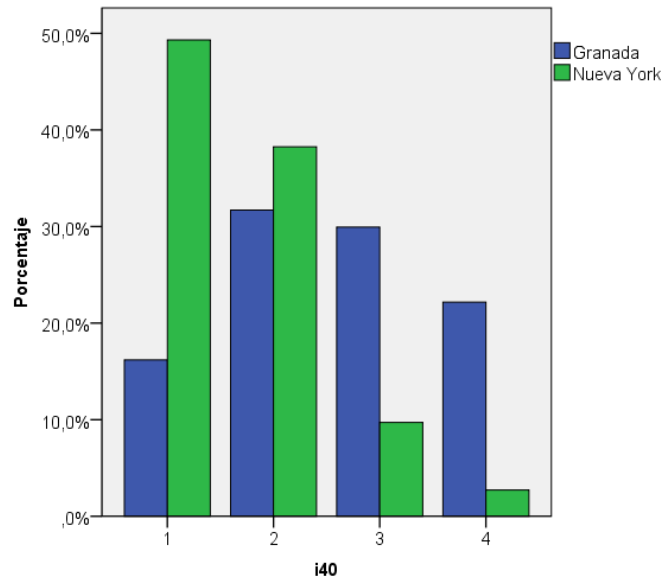


Figura 97. Diagrama de barras agrupado ítem 40 y ciudad

2.2. DIMENSIÓN B: “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”

La dimensión B está constituida por 11 ítems que albergan cuestiones sobre la participación de las familias en la educación de sus hijos/as tanto en la escuela como en el hogar. En la tabla 119 se muestran las medias y desviaciones típicas de los ítems que componen la segunda dimensión:

Tabla 119. Estadísticos descriptivos para la dimensión B “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”

	Muestra conjunta (n=966)		Granada (n=451)		Nueva York (n=515)		Comparación de medias		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	t	p	d
i1	1,10	,424	1,15	,551	1,05	,260	3,617	,000	0,23
i4	3,47	,914	3,55	,837	3,39	,971	2,709	,007	0,18
i6	1,31	,599	1,37	,685	1,25	,506	2,901	,004	0,20
i7	1,37	,713	1,53	,839	1,24	,548	6,319	,000	0,41
i11	1,79	,827	1,77	,783	1,80	,864	-,614	,539	-0,04
i17	1,56	,684	1,73	,743	1,41	,589	7,435	,000	0,48
i18	1,86	,779	1,87	,766	1,86	,791	,344	,731	0,01
i26	1,89	,836	2,12	,884	1,69	,738	8,121	,000	0,53
i32	1,69	,767	1,65	,759	1,73	,773	-1,712	,087	-0,10
i36	1,94	,876	2,03	,859	1,86	,884	2,964	,003	0,20
i37	1,68	,752	1,78	,809	1,58	,685	4,078	,000	0,27

Además, en la tabla 119 se incluye el resultado de la prueba t-Student para comparación de muestras independientes. Como se aprecia, en casi todos los ítems de la dimensión existen diferencias significativas ($p < 0,05$), salvo en los ítems 4 ($t = 2,709$, $p = 0,07$), 11 ($t = -0,614$, $p = 0,539$), 18 ($t = 0,344$, $p = 0,731$) y 32 ($t = -1,712$, $p = 0,87$). Al analizar las puntuaciones medias observamos que las respuestas en Nueva York son más próximas al valor de 1 (más positivas) para todos los ítems excepto el ítem 4 que se trata de un valor invertido y por tanto se sitúan entre los valores 3 y 4 en ambas ciudades y los ítems 11 y 32 en los que las respuestas de Granada son las que más se acercan al valor 1. De nuevo se incluye el valor de tamaño del efecto d de Cohen obteniendo valores de tamaño del efecto entre 0,01 y 0,53, siendo la mayor parte de ellos valores moderados (Cohen, 1969).

Seguidamente, en las siguientes tablas y figuras se comentará ítem por ítem los resultados obtenidos.

Ítem 1. *La continua comunicación entre madres/padres y profesorado es muy importante para la educación de los niños/as.*

Esta afirmación, además de poner de manifiesto la creencia de que verdaderamente estas familias opinan que juegan un papel muy relevante en su

escuela y de la importancia de un proceso de comunicación fluido y bidireccional entre ambas partes, sirve de toma de contacto con la temática. Los resultados que obtenemos en los dos contextos son los que siguen:

Tabla 120. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 1 de cada muestra

		i1				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	409	27	3	12	451
	Porcentaje	90,7%	6,0%	0,7%	2,7%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	493	19	2	1	515
	Porcentaje	95,7%	3,7%	0,4%	0,2%	100,0%
Total	Frecuencia	902	46	5	13	966
	Porcentaje	93,4%	4,8%	0,5%	1,3%	100,0%

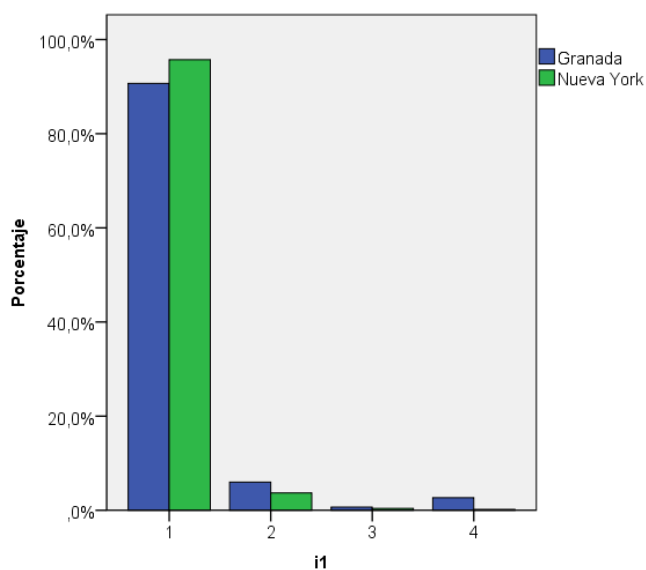


Figura 98. Diagrama de barras agrupado ítem 1 y ciudad

Casi la totalidad de los encuestados (96,7% en Granada y 99,4% en Nueva York) defiende la relevancia de este proceso de comunicación e intercambio de información continuo entre el profesorado y las familias. Los restantes porcentajes que no muestran esta opinión (3,4% en Granada y 0,6% en Nueva York), aún siendo muy pequeños merecen su referencia aquí ya que se pueden deber a matices de que no ven la necesidad de que esta comunicación sea continua sino en los momentos más

necesarios o puede que aún no hayan experimentado que sus esfuerzos por participar en la escuela reviertan en beneficios educativos para sus hijos/as.

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=14,545$, $p=0,002$), ya que nuevamente en la ciudad de Nueva York los porcentajes son más positivos con respecto a los hallados en Granada.

Ítem 4.La educación en la escuela debería ser una labor exclusiva del profesorado y los padres/madres no deberían involucrarse en este contexto.

Este ítem inverso se ha elaborado con la intención de contrastar las opiniones de los encuestados y verificar de nuevo que apoyan la posición de participación de las familias en las escuelas. De manera coherente hasta el momento, se obtienen los resultados que siguen:

Tabla 121. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 4 de cada muestra

		i4				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	26	24	77	324	451
	Porcentaje	5,8%	5,3%	17,1%	71,8%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	48	37	95	335	515
	Porcentaje	9,3%	7,2%	18,4%	65,0%	100,0%
Total	Frecuencia	74	61	172	659	966
	Porcentaje	7,7%	6,3%	17,8%	68,2%	100,0%

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=7,170$, $p=0,067$), presentando una acusada mayoría en ambas ciudades en contra (88,9% en Granada y 83,4 en Nueva York).

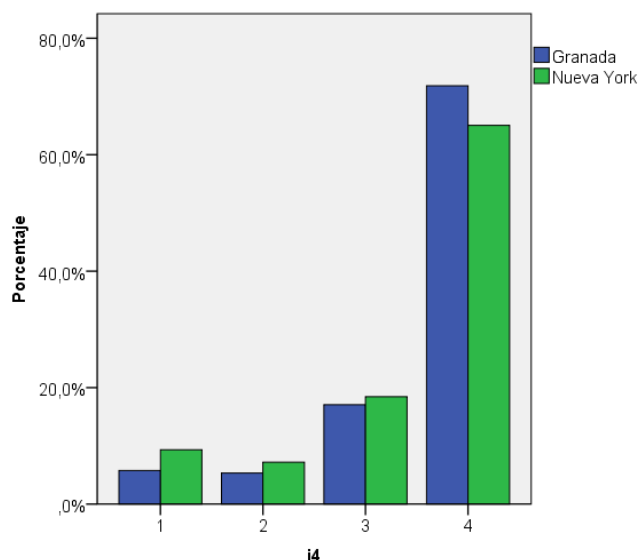


Figura 99. Diagrama de barras agrupado ítem 4 y ciudad

Ítem 6. Los padres/madres tienen mucho que aportar a la formación escolar de sus hijos/as.

Con esta afirmación quisimos ver si las familias piensan que además de que su participación es importante, ellas pueden aportar sus conocimientos experiencias, saber hacer... a sus hijos/as en lo que a la educación en el ámbito escolar se refiere, no solo dentro de las paredes del centro educativo sino también en otros contextos, pero siempre en relación con los aprendizajes y educación escolares. Se obtienen los siguientes datos:

Tabla 122. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 6 de cada muestra

		i6				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	325	99	14	13	451
	Porcentaje	72,1%	22,0%	3,1%	2,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	398	106	8	3	515
	Porcentaje	77,3%	20,6%	1,6%	0,6%	100,0%
Total	Frecuencia	723	205	22	16	966
	Porcentaje	74,8%	21,2%	2,3%	1,7%	100,0%

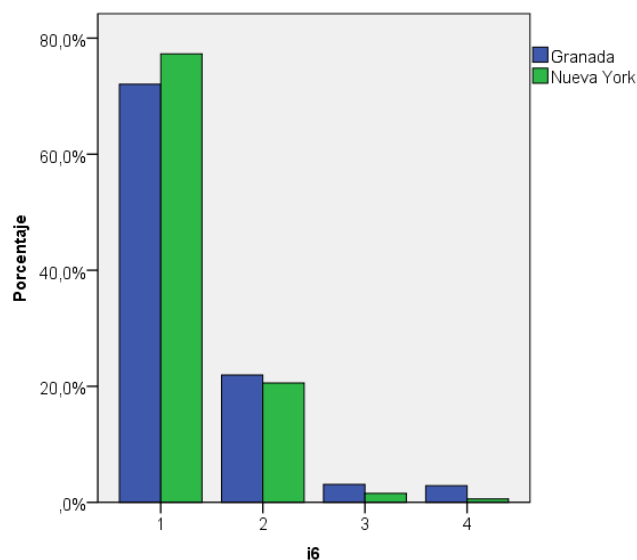


Figura 100. Diagrama de barras agrupado ítem 6 y ciudad

Los resultados de la tabla nos indican que un 94,1% de los encuestados en Granada se posiciona a favor de este ítem y un 97,9% lo hace en Nueva York. Puede que la mayor cultura participativa en el país americano sea la que influya sobre las opiniones de la muestra. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=11,306$, $p=0,010$). Los porcentajes a favor de este ítem son más notorios en Nueva York y por ende los que están en desacuerdo son más acentuados en Granada.

Ítem 7. La educación moral de los hijos/as es un asunto de máxima incumbencia de los padres/madres.

Otro aspecto a destacar era la importancia de que además de los aprendizajes sobre materias, las familias tenían en cuenta el aspecto moral, más teñido de valores, como asunto primordial de la educación de sus hijos/as. Al mismo tiempo se quiere ver si por el contrario, piensan que esta tarea debe ser realizada por la escuela. De este modo, se aborda otro de los aspectos fundamentales de la formación del alumnado:

Tabla 123. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 7 de cada muestra

		i7				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	297	90	45	19	451
	Porcentaje	65,9%	20,0%	10,0%	4,2%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	414	85	9	7	515
	Porcentaje	80,4%	16,5%	1,7%	1,4%	100,0%
Total	Frecuencia	711	175	54	26	966
	Porcentaje	73,6%	18,1%	5,6%	2,7%	100,0%

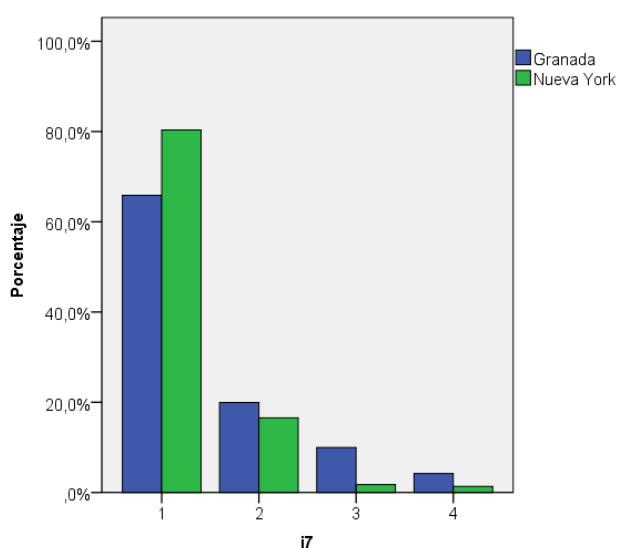


Figura 101. Diagrama de barras agrupado ítem 7 y ciudad

En la ciudad de Granada los porcentajes denotan que un 85,9 % está a favor de esta afirmación, mientras que en Nueva York lo hace un 96,9%, siendo importantes las concentraciones de estas respuestas en el valor 1 relacionado con el total convencimiento de sus opiniones. Los porcentajes restantes (14,2% en Granada y 3,2% en Nueva York) pueden estar basados en percepciones que identifiquen a la escuela como total responsable de tal tarea o, al menos, como parcial responsable. Por tanto, se aprecia que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=44,891$, $p=0,000$).

Ítem 11. Debería de haber más actividades que permitieran involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar (por ejemplo: madres, padres, profesorado y personal del colegio).

En ocasiones, la vida individualista propia de la sociedad actual, hace que en los centros educativos no se produzcan demasiadas ocasiones de intercambio y diálogo entre los diferentes componentes de la comunidad educativa. Por este motivo quisimos ver si una parte de ellos, las madres y padres, veían la necesidad de aumentar estas situaciones:

Tabla 124. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 11 de cada muestra

		i11				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	190	187	62	12	451
	Porcentaje	42,1%	41,5%	13,7%	2,7%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	231	177	85	22	515
	Porcentaje	44,9%	34,4%	16,5%	4,3%	100,0%
Total	Frecuencia	421	364	147	34	966
	Porcentaje	43,6%	37,7%	15,2%	3,5%	100,0%

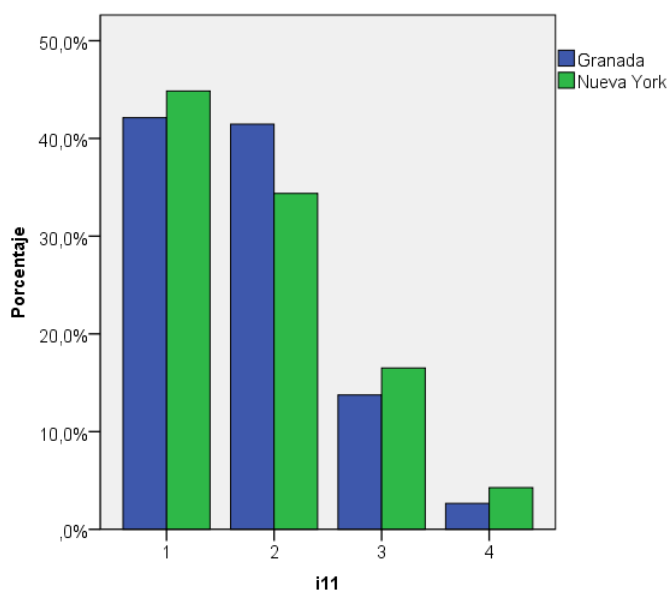


Figura 102. Diagrama de barras agrupado ítem 11 y ciudad

Se aprecia que las respuestas en ambos contextos son semejantes y defienden la necesidad del aumento de estas oportunidades de intercambio y convivencia (83,6% en Granada y 79,3% en Nueva York), mientras que las opiniones que no ven esta necesidad son menores (16,4% en Granada y 20,8% en Nueva York). En el caso de las respuestas negativas ante este ítem pueden ser debidas a que en su centro educativo ya se realicen suficientes actividades bajo su punto de vista. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=6,596$, $p=0,086$).

Ítem 17. *A usted le gustaría participar en las actividades del alumnado en la escuela o clase.*

De nuevo centramos la participación de las familias en la escuela como contexto de acción. Queremos estudiar si las madres y padres están dispuestos a involucrarse en actividades concretas dentro de su centro educativo, o incluso en las aulas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Se obtienen los siguientes datos:

Tabla 125. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 17 de cada muestra

		i17				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	192	197	53	9	451
	Porcentaje	42,6%	43,7%	11,8%	2,0%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	328	168	15	4	515
	Porcentaje	63,7%	32,6%	2,9%	0,8%	100,0%
Total	Frecuencia	520	365	68	13	966
	Porcentaje	53,8%	37,8%	7,0%	1,3%	100,0%

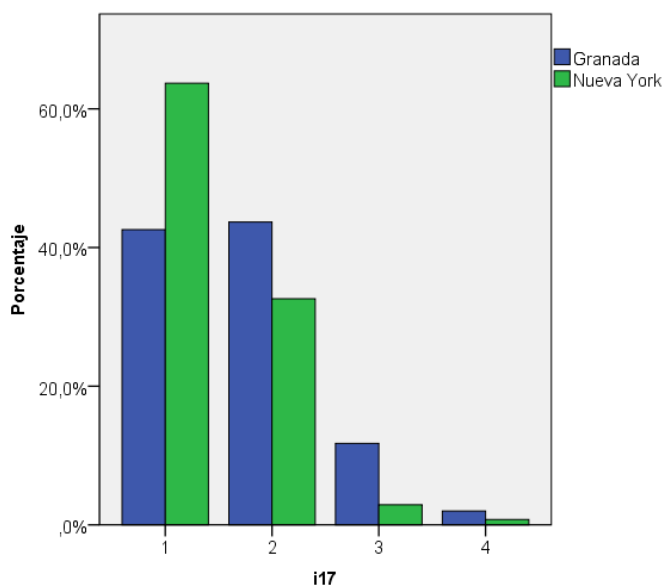


Figura 103. Diagrama de barras agrupado ítem 17 y ciudad

En el caso de Granada las respuestas se dividen a favor de este ítem en un 86,3%, siendo relevante el reparto de estas opiniones entre el grado máximo de acuerdo y el grado de acuerdo más moderado (42,6% y 43,7% respectivamente), y también encontramos que las que no se identifican representan un 13,8% de la muestra en esta ciudad. En el contexto de Nueva York encontramos que las opiniones a favor son más apuntadas que en el caso anterior, representando un 96,3% (siendo en esta ocasión más elevado el porcentaje de totalmente de acuerdo) y tan solo un 3,7% las opiniones en contra. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=57,042$, $p=0,000$).

Ítem 18.A usted le gustaría participar en la redacción del periódico del colegio o en la redacción de los informes o colaborar proponiendo nuevos temas o programas para la participación de los padres y madres en el colegio.

Este ítem presenta otra modalidad de participación activa que las familias pueden llevar a cabo dentro de su escuela. Es meramente un ejemplo pero con él se quiere incidir en la predisposición que tienen las familias a involucrarse en asuntos cotidianos de la escuela que requieren su esfuerzo y dedicación del tiempo personal y en los que quizá no tenga un contacto personal con sus hijos/as. Al respecto se han obtenido los siguientes datos:

Tabla 126. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 18 de cada muestra

		i18				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	155	207	80	9	451
	Porcentaje	34,4%	45,9%	17,7%	2,0%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	189	225	87	14	515
	Porcentaje	36,7%	43,7%	16,9%	2,7%	100,0%
Total	Frecuencia	344	432	167	23	966
	Porcentaje	35,6%	44,7%	17,3%	2,4%	100,0%

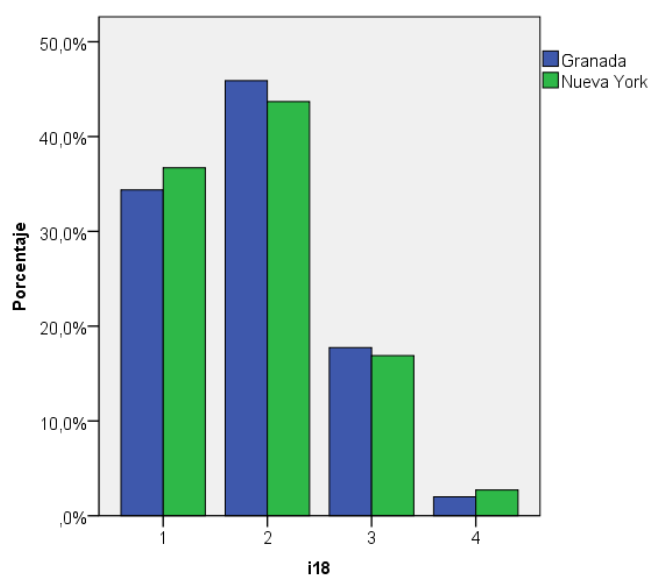


Figura 104. Diagrama de barras agrupado ítem 18 y ciudad

En esta ocasión vemos que el valor más moderado de opinión a favor del ítem es el que adquiere mayor protagonismo (45,9% en Granada y 43,7% en Nueva York), seguido del valor de total identificación con el ítem (34,4% en Granada y 36,7% en Nueva York). También son destacables los porcentajes alcanzados por el valor moderado de desacuerdo (17,7% en Granada y 16,9% en Nueva York) que reflejan que una parte de los encuestados no estaría interesada en estos asuntos por diferentes motivos. Observamos que los porcentajes en ambos contextos son semejantes por lo que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=1,256$, $p=0,740$).

Ítem 26. Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.

La participación de todas las familias en el colegio es deseable por los numerosos beneficios que ello conlleva, no solo para el alumnado sino también para la totalidad de la comunidad escolar y la institución educativa como tal. Por este motivo es relevante saber si en los centros educativos visitados se llevan a cabo medidas o acciones para aumentar y fomentar la participación de las familias de manera activa en las decisiones que influyen en su centro educativo (normalmente como miembros de las AMPA/PTA/PA):

Tabla 127. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 26 de cada muestra

		i26				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	119	195	103	34	451
	Porcentaje	26,4%	43,2%	22,8%	7,5%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	238	204	67	6	515
	Porcentaje	46,2%	39,6%	13,0%	1,2%	100,0%
Total	Frecuencia	357	399	170	40	966
	Porcentaje	37,0%	41,3%	17,6%	4,1%	100,0%

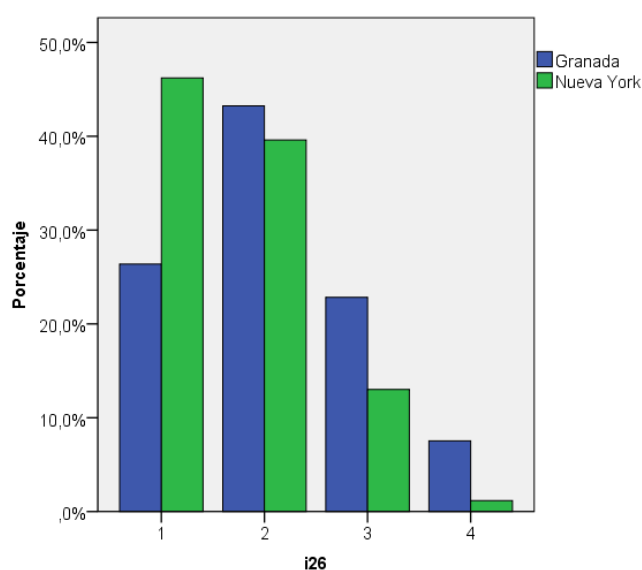


Figura 105. Diagrama de barras agrupado ítem 18 y ciudad

A simple vista podemos apreciar que los porcentajes más positivos son más elevados en la ciudad de Nueva York (un 85,8% frente a un 69,6% en Granada). Podemos interpretar estos resultados como que en Nueva York se toman más medidas tendentes a garantizar la participación activa y de toma de decisiones de las familias en sus escuelas que en Granada. Un interesante ejemplo de ello lo podemos encontrar en la misma legislación que las regula. Como se ha comentado en el marco teórico de esta investigación, en la ciudad neoyorquina todas las madres y padres, por el simple hecho de tener matriculados/as a su hijos/as en el centro educativo, ya pasan a formar parte de la PTA/PA, sin necesidad de abonar ninguna cantidad de dinero. Sin embargo en el contexto granadino, la pertenencia o no a estas organizaciones parte de una decisión libre y personal que normalmente va asociada a una cuota económica. Por tanto, observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=63,130$, $p=0,000$).

Ítem 32. *Debería mejorarse la calidad de la comunicación entre profesorado, familias y personal del colegio.*

Este ítem, muy relacionado con el ítem 1 de esta dimensión, pero que ahora incluye a más protagonistas en el proceso, nos proporciona información sobre si existe o no la necesidad de mejora de la comunicación entre los miembros de las comunidades educativas de los centros visitados. Esto son los resultados obtenidos:

Tabla 128. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 32 de cada muestra

		i32				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	224	175	39	13	451
	Porcentaje	49,7%	38,8%	8,6%	2,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	230	204	70	11	515
	Porcentaje	44,7%	39,6%	13,6%	2,1%	100,0%
Total	Frecuencia	454	379	109	24	966
	Porcentaje	47,0%	39,2%	11,3%	2,5%	100,0%

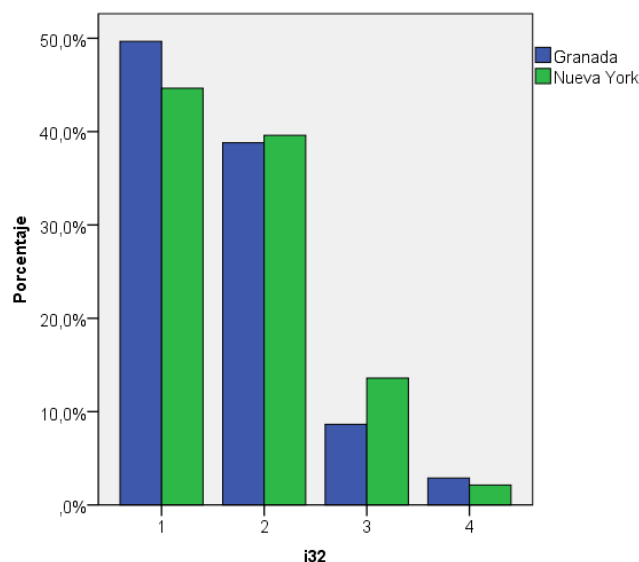


Figura 106. Diagrama de barras agrupado ítem 32 y ciudad

Según estos datos, en la mayor parte de los colegios visitados, tanto en Nueva York (83,9%) como en Granada (88,5%), existe esa necesidad de generar más procesos comunicativos de éxito. Se trata de crear situaciones que así los fomenten y dotar al centro educativo de los espacios propicios para ello. Los otros porcentajes posicionados en la no necesidad de mejora (13,8% de media conjunta entre Granada y Nueva York) denotan que los entrevistados perciben un buen funcionamiento de la comunicación en sus centros. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=7,072$, $p=0,070$).

Ítem 36. Estoy dispuesto/a a aportar dinero para sufragar el coste de las actividades formativas de la AMPA/PTA/PA y pagar a profesionales contratados para complementar la formación tanto del alumnado como de sus padres y madres.

Con esta afirmación se pretende ver si las madres y padres encuestados estarían dispuestos a colaborar con el centro de sus hijos/as económicamente para que se puedan ofrecer actividades formativas que contribuyen a la mejora de ellos mismos y el conjunto del alumnado. En este ítem se debe tener en cuenta la situación económica de las familias que en ocasiones puede condicionar las respuestas dadas. De todos modos, este dinero puede provenir de diversas campañas o actividades de recaudación de fondos en las que el trabajo y dedicación de las familias son los factores de éxito de las mismas. Estos son los datos obtenidos:

Tabla 129. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 36 de cada muestra

		i36				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	134	197	94	26	451
	Porcentaje	29,7%	43,7%	20,8%	5,8%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	214	187	86	28	515
	Porcentaje	41,6%	36,3%	16,7%	5,4%	100,0%
Total	Frecuencia	348	384	180	54	966
	Porcentaje	36,0%	39,8%	18,6%	5,6%	100,0%

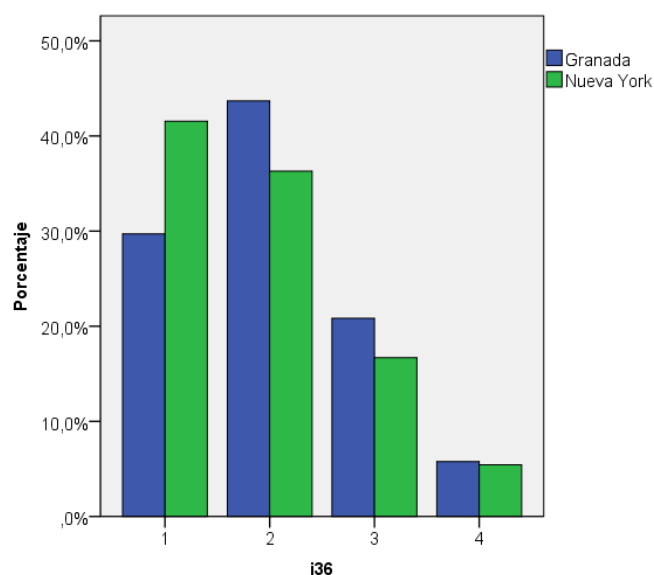


Figura 107. Diagrama de barras agrupado ítem 36 y ciudad

En este caso, apreciamos diferencias en las respuestas entre las dos ciudades. En Granada, a pesar de que los porcentajes a favor sean predominantes (73,4%), aunque se observe que son superiores en las opiniones más moderadas de afirmación, son destacables los sujetos que no están de acuerdo (26,6%). En Nueva York los porcentajes que apoyan esta afirmación se elevan a un total de 77,9%, reduciendo el porcentaje restante a una cantidad (22,1%), que aunque no muy elevada, no deja de tener importancia y expresar, al igual que en el caso de Granada, cierta reticencia a “invertir” su dinero en estas acciones. De este modo, las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=14,906$, $p=0,002$).

Ítem 37. Estaría interesado/a en participar en actividades curriculares ofrecidas a profesorado y familias con el objetivo de aprender a evaluar mejor la enseñanza que recibe el alumnado. Por ejemplo, aprender a evaluar los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en las clases de matemáticas e inglés.

Esta dimensión concluye con este ítem, enfocado a profundizar sobre el tipo de participación que las familias estarían interesadas en llevar a cabo, centrando nuestra atención en descubrir si están o no interesados en ser protagonistas en procesos de evaluación y conocer cómo son llevados a cabo. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

Tabla 130. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 37 de cada muestra

		i37				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	193	177	67	14	451
	Porcentaje	42,8%	39,2%	14,9%	3,1%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	265	206	37	7	515
	Porcentaje	51,5%	40,0%	7,2%	1,4%	100,0%
Total	Frecuencia	458	383	104	21	966
	Porcentaje	47,4%	39,6%	10,8%	2,2%	100,0%

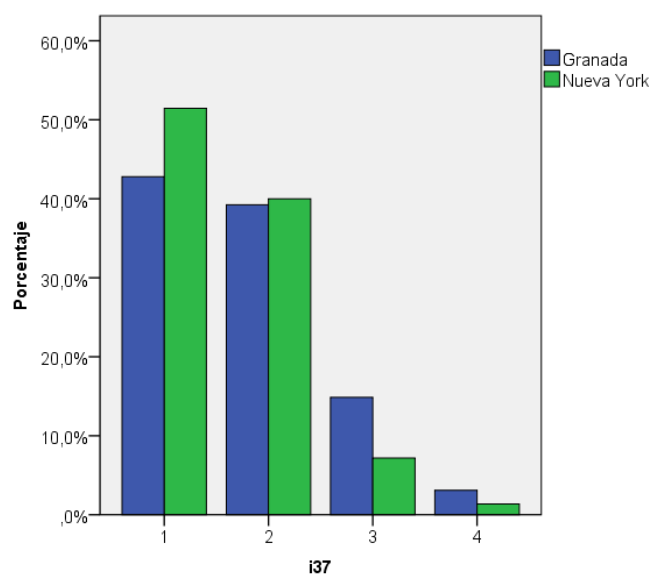


Figura 108. Diagrama de barras agrupado ítem 37 y ciudad

Aunque en ambas ciudades se aprecia un elevado índice de respuestas positivas hacia este ítem, interesándose por el aprendizaje sobre los procesos evaluativos, las encontradas en Nueva York (91,5%) reflejan de nuevo un mayor grado de acuerdo que las halladas en Granada (82%), y por tanto un menor porcentaje de casos que opinan en desacuerdo. Si en este proceso evaluativo, que requiere la práctica reflexiva de los sujetos implicados, las familias están implicadas, se pueden abrir nuevos canales de comunicación y entendimiento entre familia-profesorado. Las diferencias encontradas en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=20,351$, $p=0,000$).

2.3. DIMENSIÓN C: “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”

La dimensión C, formada por 17 ítems componiendo así la dimensión más extensa, está centrada en la participación de las familias mediante asociaciones de madres y padres (AMPA/PTA/PA) y reúne cuestiones relativas al liderazgo y funcionamiento de estas organizaciones en donde las relaciones de sus miembros juegan un papel principal. En la tabla 131 se muestran las medias y desviaciones típicas de los ítems que componen la tercera dimensión:

Tabla 131. Estadísticos descriptivos para la dimensión C “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”

	Muestra conjunta (n=966)		Granada (n=451)		Nueva York (n=515)		Comparación de medias		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	t	p	d
i2	1,30	,577	1,39	,634	1,22	,509	4,618	,000	0,30
i3	1,65	,766	1,82	,794	1,50	,709	6,431	,000	0,43
i5	1,58	,764	1,37	,663	1,76	,801	-8,203	,000	-0,53
i10	1,49	,703	1,49	,725	1,49	,684	,058	,954	0,00
i12	3,19	,919	3,26	,859	3,13	,965	2,150	,032	0,14
i14	1,75	,797	2,00	,849	1,52	,675	9,731	,000	0,63
i19	1,46	,655	1,46	,673	1,45	,639	,057	,955	0,02
i21	1,37	,624	1,57	,731	1,20	,446	9,328	,000	0,61
i24	1,49	,666	1,51	,713	1,47	,621	,880	,379	0,06
i27	1,52	,625	1,65	,675	1,40	,554	6,176	,000	0,40
i28	1,81	,853	1,72	,804	1,88	,888	-3,032	,002	-0,19
i29	1,45	,640	1,51	,716	1,40	,560	2,778	,006	0,17
i30	1,59	,696	1,65	,735	1,54	,657	2,386	,017	0,16
i31	1,73	,763	1,77	,771	1,69	,754	1,675	,094	0,10
i33	1,95	,955	2,10	1,007	1,82	,887	4,562	,000	0,30
i34	1,84	,793	1,98	,801	1,71	,766	5,299	,000	0,34
i35	1,49	,662	1,60	,725	1,40	,588	4,545	,000	0,30

Por otro lado, en la tabla 131 se incluye el resultado de la prueba t-Student para comparación de muestras independientes. Como se aprecia, en casi todos los ítems de la dimensión existen diferencias significativas ($p < 0,05$), salvo en los ítems 10 ($t=0,058$, $p=0,954$), 19 ($t=0,057$, $p=0,955$), 24 ($t=0,880$, $p=0,379$) y 31 ($t=-0,094$, $p=0,87$). Al analizar las puntuaciones medias observamos que las respuestas en Nueva York son más próximas al valor de 1 (más positivas) para todos los ítems excepto el ítem 12 que se trata de un valor invertido y por tanto se sitúan entre los valores 3 y 4 en ambas ciudades y los ítems 5 y 28 en los que las respuestas de Granada son las que más se acercan al valor 1. Es destacable también lo sucedido en los valores del ítem 10 a que son idénticos en ambos contextos. Incluimos el valor de tamaño del efecto d de Cohen obteniendo valores de tamaño del efecto entre 0,00 y 0,63, siendo la mayor parte de ellos valores moderados (Cohen, 1969).

Seguidamente, en las sucesivas tablas y figuras se comentará ítem a ítem los resultados obtenidos para esta dimensión.

Ítem 2. Las AMPA/PTA/PA mejoran el funcionamiento del colegio.

Este ítem, construido con la finalidad de averiguar si las madres y padres piensan que su unión en estas asociaciones provoca mejoras en el centro educativo, ha sido contestado por los encuestados de la siguiente manera:

Tabla 132. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 2 de cada muestra

		i2				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	304	128	10	9	451
	Porcentaje	67,4%	28,4%	2,2%	2,0%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	421	83	5	6	515
	Porcentaje	81,7%	16,1%	1,0%	1,2%	100,0%
Total	Frecuencia	725	211	15	15	966
	Porcentaje	75,1%	21,8%	1,6%	1,6%	100,0%

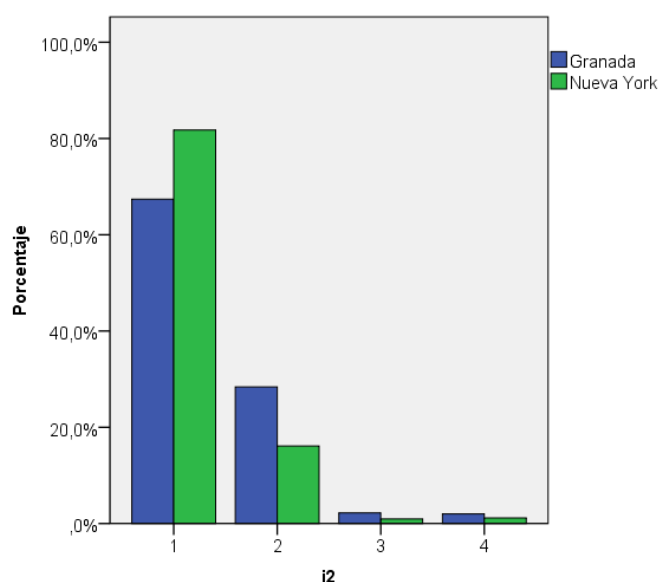


Figura 109. Diagrama de barras agrupado ítem 2 y ciudad

En el contexto de Nueva York (donde todas las madres y padres forman parte de su PTA/PA) tiene aún más sentido esta afirmación, ya que en el caso de Granada es una opción el pertenecer o no y se entiende que aquellos que se unan pretenderán la

mejora del centro educativo ya que esta es una meta que comparten todas las AMPA/PTA/PA. A pesar de ello, se aprecian porcentajes levemente más elevados en Nueva York (97,8%) que en Granada (95,8%) y ocurre lo contrario al referirnos a los porcentajes de las opiniones negativas (4,2% en Granada y 2,2% en Nueva York). Las pruebas de Chi cuadrado nos indican que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=26,622$, $p=0,000$).

Ítem 3. *Usted participa en la mayoría de las actividades organizadas por su AMPA/PTA/PA.*

Esta cuestión nos ayuda a averiguar, si realmente las madres y padres encuestados son miembros activos de las AMPA/PTA/PA y por lo tanto participan en las actividades promovidas por éstas, ya que en muchas ocasiones ser miembro de estas organizaciones no significa que se participe activamente en las actividades:

Tabla 133. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 3 de cada muestra

		i3				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	178	191	69	13	451
	Porcentaje	39,5%	42,4%	15,3%	2,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	312	154	41	8	515
	Porcentaje	60,6%	29,9%	8,0%	1,6%	100,0%
Total	Frecuencia	490	345	110	21	966
	Porcentaje	50,7%	35,7%	11,4%	2,2%	100,0%

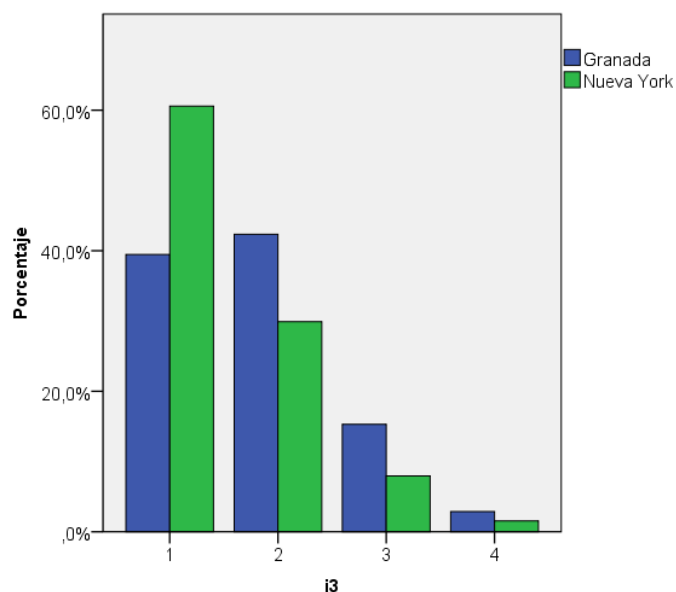


Figura 110. Diagrama de barras agrupado ítem 3 y ciudad

Es interesante la distribución de los porcentajes en las dos ciudades. Las proporciones más elevadas en la ciudad de Nueva York se sitúan en las opiniones que están totalmente de acuerdo (60,6%), seguidas de las opiniones que están de acuerdo (29,9%) y finalmente las que no están de acuerdo y por tanto no participan en la mayoría de las actividades sumarían un porcentaje del 9,6%. Respecto a Granada, encontramos que en primer lugar están las opiniones que están de acuerdo (42,4%), seguidas de las que están totalmente de acuerdo (39,5%) y el resto, un 18,2% sería el porcentaje de entrevistados que no participan en la mayoría de las actividades de la AMPA. Es interesante resaltar que a pesar de que en la ciudad granadina se pague por pertenecer a estas organizaciones y se elija libremente el pertenecer o no, el porcentaje de madres y padres que no participan asiduamente es mayor que el encontrado en Nueva York donde formar parte de la asociación no es una opción sino que viene determinado por la legislación. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=44,888$, $p=0,000$).

Ítem 5. En las AMPA/PTA/PA las decisiones deben ser tomadas en grupo.

Este ítem, que aborda un aspecto del liderazgo tan importante como la toma de decisiones y la forma de realizarla, apuesta por un estilo de liderazgo compartido o

distribuido al que se ha aludido en el marco teórico de la presente investigación. Al respecto, vemos que las madres y padres entrevistados opinan:

Tabla 134. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 5 de cada muestra

		i5				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	316	113	10	12	451
	Porcentaje	70,1%	25,1%	2,2%	2,7%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	226	201	73	15	515
	Porcentaje	43,9%	39,0%	14,2%	2,9%	100,0%
Total	Frecuencia	542	314	83	27	966
	Porcentaje	56,1%	32,5%	8,6%	2,8%	100,0%

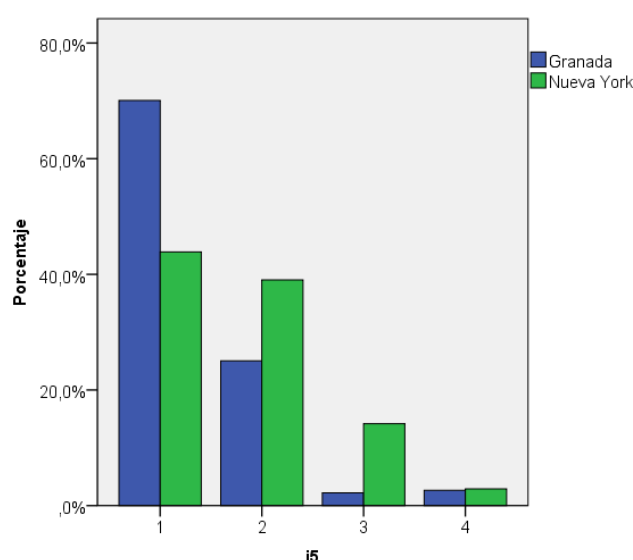


Figura 111. Diagrama de barras agrupado ítem 5 y ciudad

Como puede apreciarse en la ciudad de Granada los porcentajes son más positivos para las opiniones que están totalmente convencidas de la necesidad de tomar las decisiones en grupo en las asociaciones (70,1%) que en Nueva York (43,9%). Las opiniones que aún estando de acuerdo con el ítem son opiniones más moderadas aparecen en un 25,1% en Granada y un 39% en Nueva York, pero la suma de ambos porcentajes positivos en las dos ciudades hace que los encuestados de Granada presenten una actitud más colaborativa para la toma de decisiones (95,2%) que la muestra de Nueva York (82,9%). Por tanto, los porcentajes en contra de esta toma de

decisiones grupal y, por ende, a favor de una postura más individualista y de liderazgo más autoritario, son más elevadas en Nueva York (17,1%) que en Granada (4,9%) apreciándose que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=83,888$, $p=0,000$).

Ítem 10. *Usted está bien informado/a de todas las actividades que promueve la AMPA/PTA/PA del colegio y de los objetivos propuestos.*

¿Todos los miembros de las asociaciones de madres y padres de alumnado están debidamente informados sobre las metas y actividades de las mismas si no ocupan posiciones de liderazgo? Este ítem intenta poner de manifiesto si es efectiva la comunicación entre sus componentes y se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 135. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 10 de cada muestra

		i10				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	281	130	29	11	451
	Porcentaje	62,3%	28,8%	6,4%	2,4%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	312	163	32	8	515
	Porcentaje	60,6%	31,7%	6,2%	1,6%	100,0%
Total	Frecuencia	593	293	61	19	966
	Porcentaje	61,4%	30,3%	6,3%	2,0%	100,0%

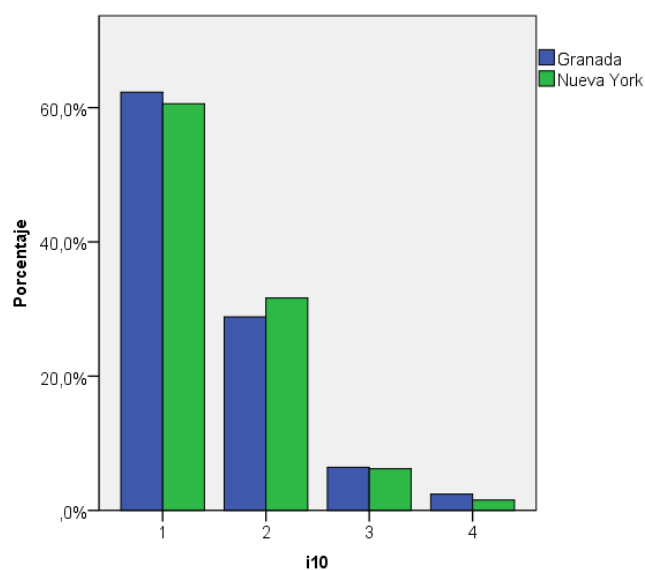


Figura 112. Diagrama de barras agrupado ítem 10 y ciudad

Se observan unos elevados porcentajes en las dos ciudades siendo éstos muy similares, de manera que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=1,726$, $p=0,631$). Viendo estos datos podemos decir que las madres y padres que pertenecen a las AMPA/PTA/PA están bien informados sobre las metas que persiguen estas organizaciones así como de las actividades planteadas para conseguirlas.

Ítem 12. Las actividades de las AMPA deberían estar coordinadas sólo por una persona o líder de la AMPA/PTA/PA.

Esta cuestión, íntimamente relacionada con el ítem 5, viene a completar y comprobar si la apuesta por un liderazgo compartido es preferida frente a un liderazgo centrado en un solo líder. Es necesario tener en cuenta que este ítem sería de respuesta inversa, asunto que puede complicar un poco la comprensión por parte del lector pero que nos ayuda a comprobar y comparar las opiniones para determinar con más exactitud el estilo de liderazgo elegido. Al respecto los resultados obtenidos en los dos contextos fueron:

Tabla 136. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 12 de cada muestra

		i12				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	23	54	158	216	451
	Porcentaje	5,1%	12,0%	35,0%	47,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	51	57	181	226	515
	Porcentaje	9,9%	11,1%	35,1%	43,9%	100,0%
Total	Frecuencia	74	111	339	442	966
	Porcentaje	7,7%	11,5%	35,1%	45,8%	100,0%

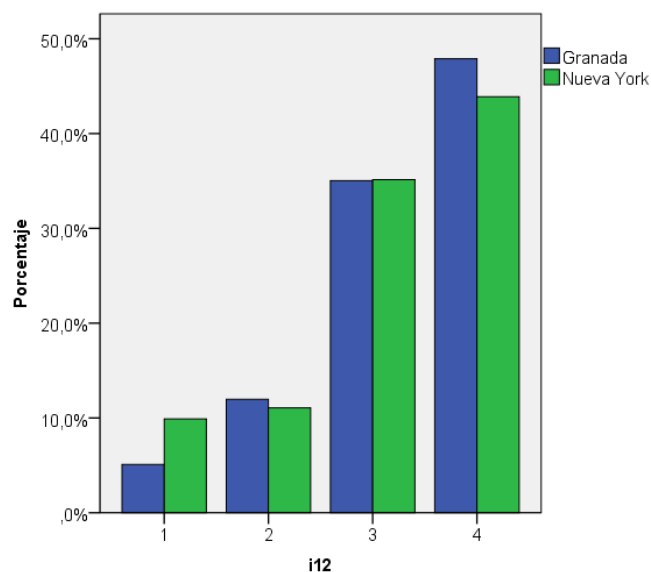


Figura 113. Diagrama de barras agrupado ítem 12 y ciudad

En consonancia con el ítem anterior de esta dimensión, se aprecia que los porcentajes más elevados se encuentran en ambas ciudades en la opinión que está totalmente en desacuerdo siendo de nuevo más elevados los porcentajes en Granada (47,9%) que en Nueva York (43,9%), seguidos de los que están de acuerdo (35% y 35,2% respectivamente). Respecto a los porcentajes que están en contra, se representan con un 17,1% en Granada y un 21% en Nueva York. Según las pruebas de Chi cuadrado estas diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=8,258$, $p=0,041$).

Si comparamos estos porcentajes con los del ítem 5, comprobamos que efectivamente el estilo de liderazgo preferido por las madres y padres de las asociaciones de madres y padres de alumnado es el liderazgo compartido o distribuido.

Ítem 14. El director/a del colegio mantiene una estrecha relación (de plena confianza) con la Junta Directiva de la AMPA.

Otro de los puntos de vista defendido en el marco conceptual del estudio fue la necesidad de una buena reciprocidad entre asociación y dirección del centro educativo para el éxito de ambas organizaciones. En este ítem queremos investigar si en la realidad existe esta relación de confianza, tan importante para el buen funcionamiento. Los resultados al respecto fueron:

Tabla 137. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 14 de cada muestra

		i14				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	138	199	90	24	451
	Porcentaje	30,6%	44,1%	20,0%	5,3%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	287	199	17	12	515
	Porcentaje	55,7%	38,6%	3,3%	2,3%	100,0%
Total	Frecuencia	425	398	107	36	966
	Porcentaje	44,0%	41,2%	11,1%	3,7%	100,0%

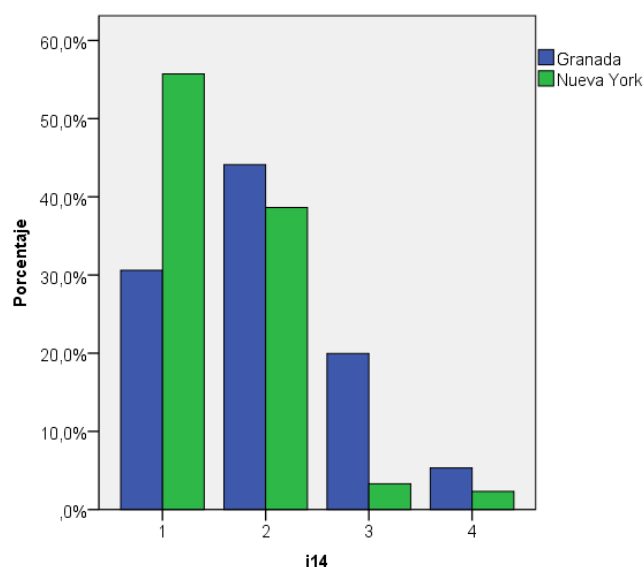


Figura 114. Diagrama de barras agrupado ítem 14 y ciudad

En ambas ciudades los encuestados informan de que existe una buena relación entre dirección-AMPA/PTA/PA aunque se observan porcentajes más elevados, y por lo tanto que demuestran una buena relación entre asociación y dirección en la ciudad de Nueva York (94,3%) que en Granada (74,7%). Respecto a los porcentajes de personas en contra de esta afirmación, es destacable el 25,3% de Granada frente al 5,6% de Nueva York, que denota que en algunos casos estas relaciones no existen o no son buenas o al menos se denuncia que deberían ser mejores. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=102,250$, $p=0,000$).

Ítem 19. Las actividades de la AMPA/PTA/PA deberían ser planificadas por más de una persona o por la mayoría de los miembros de la misma.

Este ítem plantea la necesidad del trabajo en equipo, en esta ocasión para la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA. Se obtiene:

Tabla 138. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 19 de cada muestra

		i19				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	283	138	22	8	451
	Porcentaje	62,7%	30,6%	4,9%	1,8%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	319	161	32	3	515
	Porcentaje	61,9%	31,3%	6,2%	0,6%	100,0%
Total	Frecuencia	602	299	54	11	966
	Porcentaje	62,3%	31,0%	5,6%	1,1%	100,0%

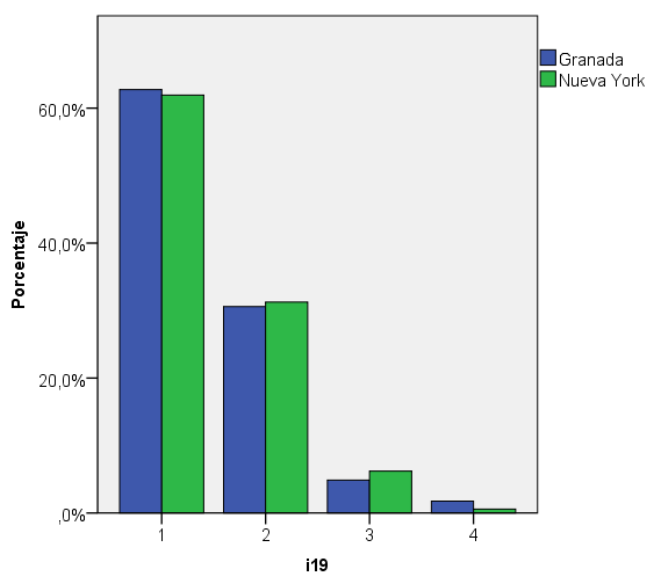


Figura 115. Diagrama de barras agrupado ítem 19 y ciudad

Se aprecia que prevalecen los posicionamientos de un trabajo grupal, donde los procesos democráticos juegan un papel fundamental, con un 93,3% en Granada y un 93,2% en Nueva York, frente a los individualistas, con un 6,7% y 6,8% respectivamente. Estos resultados vienen a corroborar los anteriores relativos a los ítems 5 y 12 ya

estudiados. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=3,823$, $p=0,281$).

Ítem 21. La labor que realizan los miembros de la AMPA/PTA/PA es imprescindible para el colegio.

Esta cuestión, realizada para conocer el grado de acuerdo que existe entre las madres y padres respecto a la importancia que otorgan a su trabajo como miembros dentro de estas organizaciones con relación al funcionamiento del centro educativo, arroja los siguientes resultados:

Tabla 139. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 21 de cada muestra

		i21				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	246	166	26	13	451
	Porcentaje	54,5%	36,8%	5,8%	2,9%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	421	86	7	1	515
	Porcentaje	81,7%	16,7%	1,4%	0,2%	100,0%
Total	Frecuencia	667	252	33	14	966
	Porcentaje	69,0%	26,1%	3,4%	1,4%	100,0%

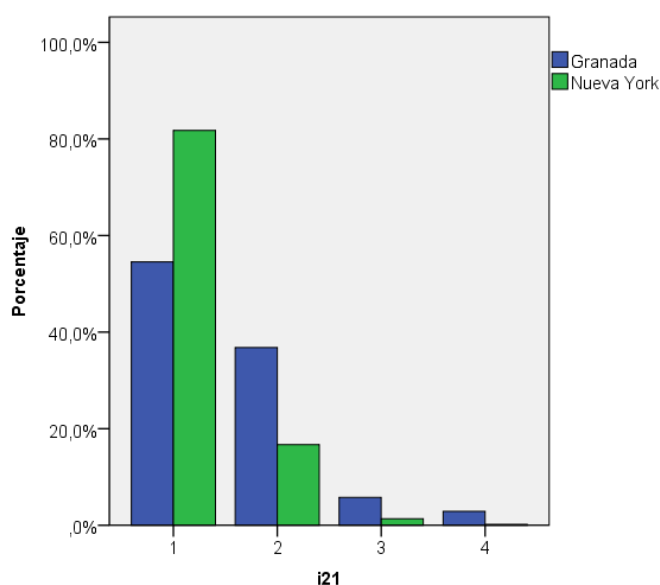


Figura 116. Diagrama de barras agrupado ítem 21 y ciudad

Los porcentajes se distribuyen de manera diferente en ambas ciudades. Aunque una acusada mayoría está totalmente de acuerdo con la afirmación y piensa que la labor de las AMPA/PTA/PA es imprescindible para que su centro educativo funcione con éxito, en el caso de Nueva York es aún más latente (un 81,7% está totalmente de acuerdo y un 16,7% está de acuerdo) que en Granada (54,5% está totalmente de acuerdo y un 36,8% está de acuerdo). Respecto a los valores que no comparten esta idea, encontramos porcentajes más elevados en Granada (8,7%) que en Nueva York (1,6%). Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=88,686$, $p=0,000$).

Por tanto podemos decir que existe una concepción más positiva sobre la labor de los miembros de estas asociaciones en Nueva York que en Granada. Esto puede ser debido a factores como los mencionados en otras ocasiones como son la cultura participativa del país americano y la familiaridad del conjunto de padres y madres que forman parte automáticamente de estas organizaciones. Otro factor muy importante, y pensamos que decisivo, es que en Nueva York estas organizaciones en general realizan numerosas acciones para recaudar fondos que revierten directamente en el centro educativo y sin las cuales algunas mejoras y actividades en el centro no podrían llevarse a cabo y por tanto empeoraría su funcionamiento.

Ítem 24. Las actividades de la AMPA deberían enriquecer la vida de las madres y padres al igual que la del alumnado.

Como se ha mencionado antes, la participación de las familias en la escuela en general, y en especial dentro de las asociaciones, repercute en beneficios para la comunidad educativa, la escuela en cuestión y la comunidad. En esta ocasión nos interesa conocer qué opinan los protagonistas de estas organizaciones al respecto:

Tabla 140. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 24 de cada muestra

		i24				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	267	150	22	12	451
	Porcentaje	59,2%	33,3%	4,9%	2,7%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	302	188	20	5	515
	Porcentaje	58,6%	36,5%	3,9%	1,0%	100,0%
Total	Frecuencia	569	338	42	17	966
	Porcentaje	58,9%	35,0%	4,3%	1,8%	100,0%

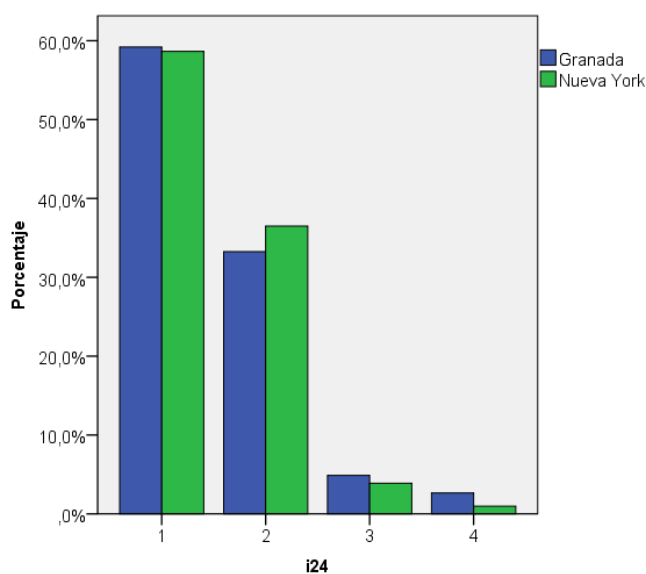


Figura 117. Diagrama de barras agrupado ítem 24 y ciudad

De esta tabla se desprende la idea de que existe un gran acuerdo entre ambas muestras sobre la importancia (92,5% en Granada y 95,1% en Nueva York) de que la ejecución de las actividades de las AMPA/PTA/PA debe partir del enriquecimiento tanto de la vida del alumnado al que van dirigidas como de sus familias. De esta forma se da lugar a una mayor implicación en las distintas actividades por parte de las familias que serán también protagonistas de los beneficios de las mismas. Ya que los porcentajes son muy similares en ambas ciudades, las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=5,185$, $p=0,159$).

Ítem 27. Usted puede aportar algunos beneficios a la AMPA/PTA/PA del colegio a través de su contribución y participación.

Este ítem, construido con la intención de conocer si los miembros de estas organizaciones se ven capaces y se sienten como miembros activos que puedan influir en los procesos de liderazgo del grupo, desprende los siguientes datos:

Tabla 141. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 27 de cada muestra

		i27				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	201	217	24	9	451
	Porcentaje	44,6%	48,1%	5,3%	2,0%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	323	181	8	3	515
	Porcentaje	62,7%	35,1%	1,6%	0,6%	100,0%
Total	Frecuencia	524	398	32	12	966
	Porcentaje	54,2%	41,2%	3,3%	1,2%	100,0%

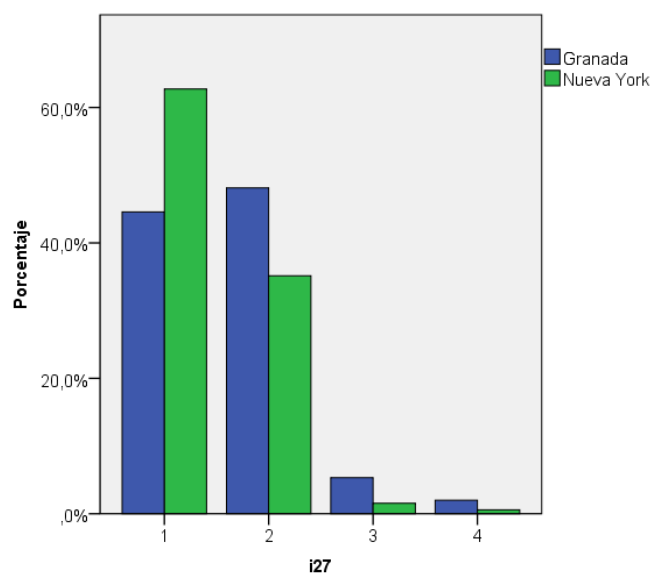


Figura 118. Diagrama de barras agrupado ítem 27 y ciudad

El 92,7% en Granada y el 97,8% en Nueva York opinan que sí se sienten con la capacidad de poder ofrecer sus potencialidades y virtudes a la organización con miras a su mejora, hecho que influirá en el funcionamiento de la asociación. El porcentaje de

personas que opinan que no se ven capaces es de 7,3% en Granada y de 2,2% en Nueva York. Las pruebas de Chi cuadrado nos informan de que estas diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=38,590$, $p=0,000$).

Ítem 28. Resulta necesaria la participación de todas las madres y padres del colegio en la AMPA del mismo.

¿Deben estar todas las madres y padres implicados en la AMPA/PTA/PA o por el contrario es mejor que solo un grupo la forme y se encargue de sus actividades y funcionamiento? Ya que conocemos las realidades de los dos contextos de investigación, queremos conocer cuáles son las percepciones de los protagonistas:

Tabla 142. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 28 de cada muestra

		i28				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	213	166	58	14	451
	Porcentaje	47,2%	36,8%	12,9%	3,1%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	216	163	116	20	515
	Porcentaje	41,9%	31,7%	22,5%	3,9%	100,0%
Total	Frecuencia	429	329	174	34	966
	Porcentaje	44,4%	34,1%	18,0%	3,5%	100,0%

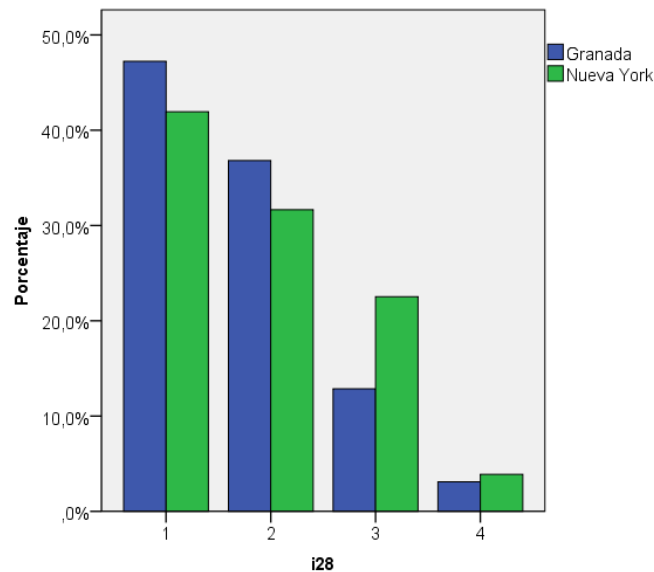


Figura 119. Diagrama de barras agrupado ítem 28 y ciudad

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=16,272$, $p=0,001$). Se observan mayores porcentajes de encuestados que están de acuerdo con esta posición (trabajo más repartido y más miembros en las AMPA/PTA/PA) en Granada (84%) que en Nueva York (73,6%). Los resultados están en consonancia con los anteriores ítems de esta dimensión que defienden un liderazgo compartido obteniendo mayores porcentajes de respuesta positiva en Granada que en Nueva York y además ponen de manifiesto que las dos realidades diferentes en las dos ciudades (en Granada libre elección para ser o no miembro de la asociación y por lo tanto menos miembros en la misma y en Nueva York todos forman parte de la misma pero no todos participan con la misma asiduidad) se cuestionan si su organización mejoraría si en el caso de Granada, todas las familias formasen parte de la misma o si en el caso de Nueva York las familias pudiesen elegir su pertenencia o no ya que manifiestan que no ven importante que todas las familias formen parte de las mismas. Los porcentajes en contra completan esta información (16% en Granada y 26,4% en Nueva York).

Ítem 29. Los colegios deberían fomentar la participación de todas las madres y padres en la organización de la AMPA/PTA/PA.

¿Deben las escuelas promover desde su equipo directivo y su cuerpo de profesorado la participación de todas las familias en la escuela? Nos interesa saber la opinión de los protagonistas:

Tabla 143. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 29 de cada muestra

		i29				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	268	146	26	11	451
	Porcentaje	59,4%	32,4%	5,8%	2,4%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	329	169	16	1	515
	Porcentaje	63,9%	32,8%	3,1%	0,2%	100,0%
Total	Frecuencia	597	315	42	12	966
	Porcentaje	61,8%	32,6%	4,3%	1,2%	100,0%

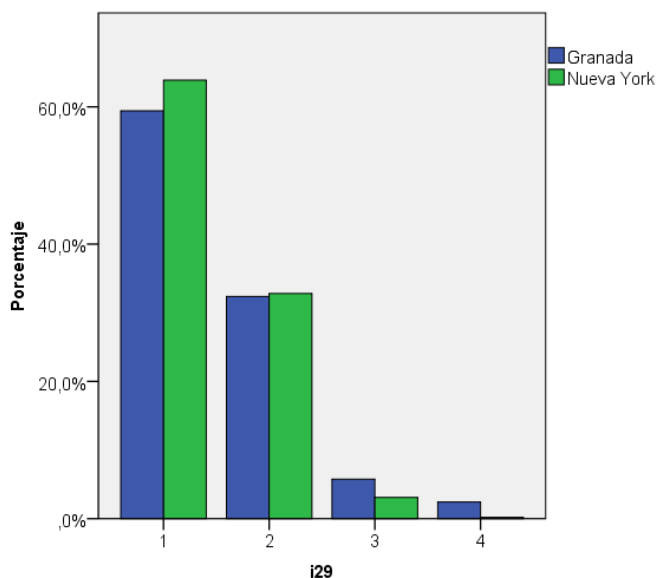


Figura 120. Diagrama de barras agrupado ítem 29 y ciudad

Las personas encuestadas se pronuncian hacia una respuesta afirmativa en los dos contextos (91,8% en Granada y 96,7% en Nueva York), demostrando así que es necesario un apoyo y fomento de la participación en las familias por parte de la

institución escolar. Los porcentajes que no están de acuerdo con esta cuestión son bajos, representando en Granada a un 8,2% de la muestra y en Nueva York a un 3,3%. Las pruebas de Chi cuadrado nos revelan que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=14,450$, $p=0,002$).

Ítem 30. *Es necesario desarrollar e institucionalizar un plan para los colegios tendente a fomentar la participación de las madres y padres en la organización y funcionamiento de las AMPA/PTA/PA.*

Esta cuestión, muy relacionada con la anterior pero que da un paso más, concretiza este deseo de que desde la institución escolar se promueva la participación de las familias en un plan de actuación. Las madres y padres opinan al respecto:

Tabla 144. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 30 de cada muestra

		i30				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	221	176	46	8	451
	Porcentaje	49,0%	39,0%	10,2%	1,8%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	279	199	32	5	515
	Porcentaje	54,2%	38,6%	6,2%	1,0%	100,0%
Total	Frecuencia	500	375	78	13	966
	Porcentaje	51,8%	38,8%	8,1%	1,3%	100,0%

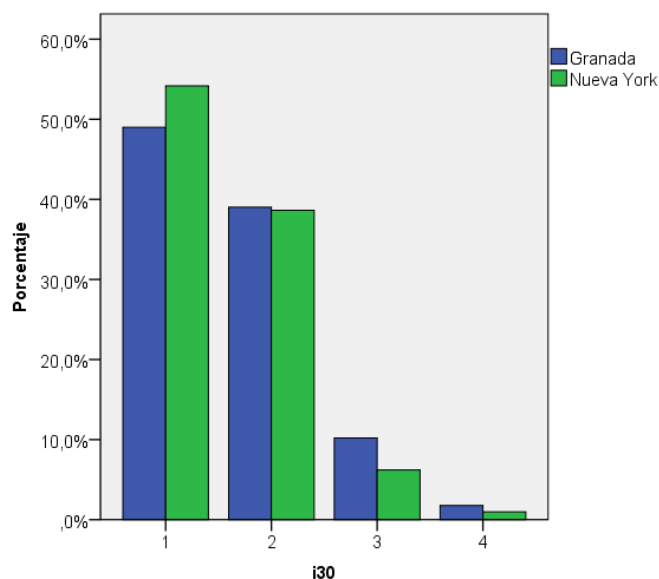


Figura 121. Diagrama de barras agrupado ítem 30 y ciudad

Se aprecian porcentajes similares en ambos contextos donde tomando los resultados de la muestra conjunta podemos hablar de un 90,6% del colectivo que ven la necesidad de elaborar un plan de actuación para conseguir que las familias se involucren más y tan solo un 9,4% no apoya esta medida. Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=7,135$, $p=0,068$).

Este valor añadido de formalidad, estructuración y sistematización de acciones que garanticen la participación de las familias en la escuela, resultaría en una mayor presencia y apoyo por parte de las familias del proceso educativo del alumnado llevado a cabo en su centro escolar y permitiría mayores beneficios para el conjunto de la comunidad educativa.

Ítem 31. *La AMPA/PTA/PA debería ofrecer a las familias un programa de actividades extraescolares sobre la educación de sus hijos/as.*

Las actividades fuera del horario escolar con contenido educativo y que en la mayoría de las ocasiones persiguen servir de complemento al currículum escolar y poder colaborar en la conciliación de la vida laboral y familiar, son uno de los centros de interés de la mayoría de estas organizaciones. En esta ocasión se propone que sean

actividades relativas a la educación de sus hijo/as y dirigidas fundamentalmente a las familias. Éstas opinan al respecto:

Tabla 145. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 31 de cada muestra

		i31				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	191	178	76	6	451
	Porcentaje	42,4%	39,5%	16,9%	1,3%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	241	203	61	10	515
	Porcentaje	46,8%	39,4%	11,8%	1,9%	100,0%
Total	Frecuencia	432	381	137	16	966
	Porcentaje	44,7%	39,4%	14,2%	1,7%	100,0%

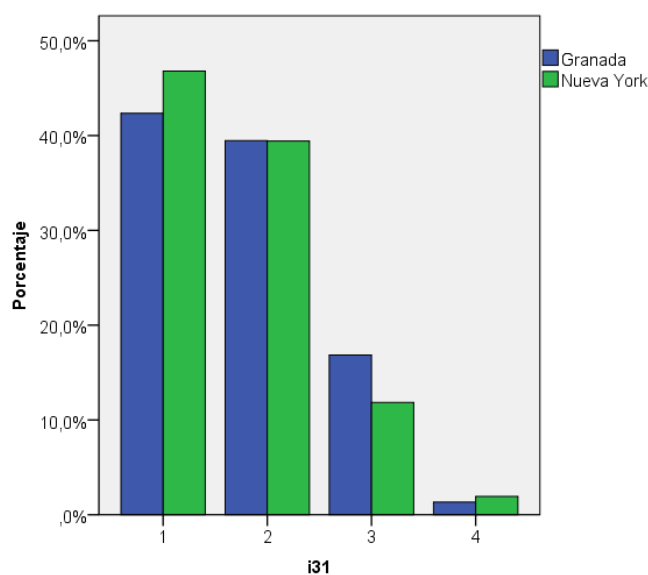


Figura 122. Diagrama de barras agrupado ítem 31 y ciudad

Vemos cómo la mayor parte de la muestra conjunta, un 84,1%, está a favor de esta afirmación. Este hecho puede ser debido a que perciban una carencia en estas acciones formativas y en ocasiones no sepan abordar adecuadamente el proceso educativo de sus hijos/as y vean en las AMPA/PTA/PA la vía para lograrlo. Se deduce que la mayoría de las familias estaría interesada en asistir a este tipo de actividades formativas. El porcentaje restante lo compone un 15,9% de los encuestados que no estaría de acuerdo con que la organización de estas actividades la llevase a cabo la

asociación. Observamos, por tanto, que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras no son estadísticamente significativas ($\chi^2=5,855$, $p=0,119$).

Ítem 33. La AMPA/PTA/PA debería incluir entre sus miembros a madres, padres, profesorado y alumnado.

Esta modalidad, que existe en el contexto neoyorquino pero que no se ha encontrado en los colegios participantes de Granada, abre un interesante debate sobre si el profesorado debería formar parte o no de estas organizaciones de colectivos de padres. Estas son las opiniones de los encuestados:

Tabla 146. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 33 de cada muestra

		i33				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	160	134	109	48	451
	Porcentaje	35,5%	29,7%	24,2%	10,6%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	238	151	107	19	515
	Porcentaje	46,2%	29,3%	20,8%	3,7%	100,0%
Total	Frecuencia	398	285	216	67	966
	Porcentaje	41,2%	29,5%	22,4%	6,9%	100,0%

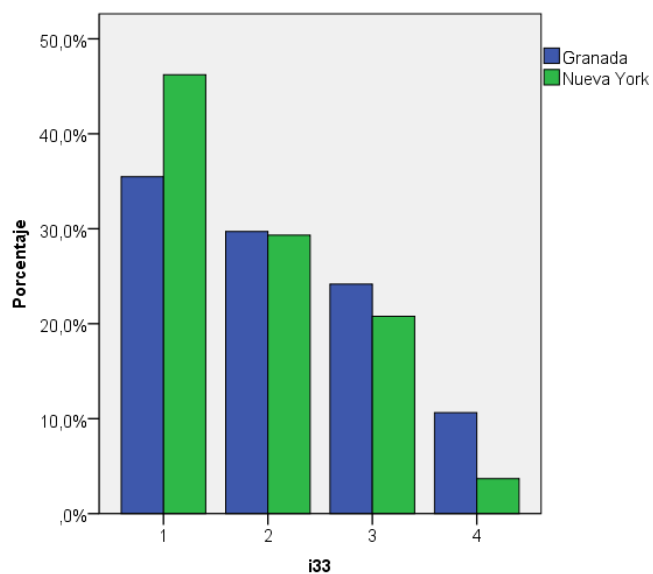


Figura 123. Diagrama de barras agrupado ítem 33 y ciudad

Observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=24,740$, $p=0,000$). En primer lugar, los porcentajes más elevados en ambas ciudades están a favor de que algunos miembros del profesorado formen parte de las asociaciones (65,2% en Granada y 75,5% en Nueva York). Aunque se trate de porcentajes elevados, vemos que lo son menos que en anteriores ítems. En el caso de Granada puede ser debido a la falta de familiaridad con esta experiencia y en el caso de Nueva York puede haber divisiones de opinión entre los que prefieren una PA frente a una PTA.

Por otro lado, no se sabe si la presencia del profesorado podría influir a la hora de tomar decisiones o incluso si podría cohibir las aportaciones y expresiones de opiniones de las familias. Es por este motivo por el que encontramos los porcentajes de las respuestas más distribuidos, incluso encontrando importantes proporciones de respuestas que están en desacuerdo en ambas ciudades (34,8% en Granada y 24,5% en Nueva York).

Ítem 34. *La AMPA/PTA/PA debería ofrecer más actividades extraescolares al alumnado*

Anteriormente hemos hablado de estas actividades dirigidas a las familias y en esta ocasión se adjudica la responsabilidad de ofrecer actividades extraescolares al alumnado a las AMPA/PTA/PA. Se trataría de otorgar esta acción como una de sus responsabilidades como asociación. Las opiniones han sido las que siguen:

Tabla 147. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 34 de cada muestra

		i34				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	137	198	104	12	451
	Porcentaje	30,4%	43,9%	23,1%	2,7%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	234	207	62	12	515
	Porcentaje	45,4%	40,2%	12,0%	2,3%	100,0%
Total	Frecuencia	371	405	166	24	966
	Porcentaje	38,4%	41,9%	17,2%	2,5%	100,0%

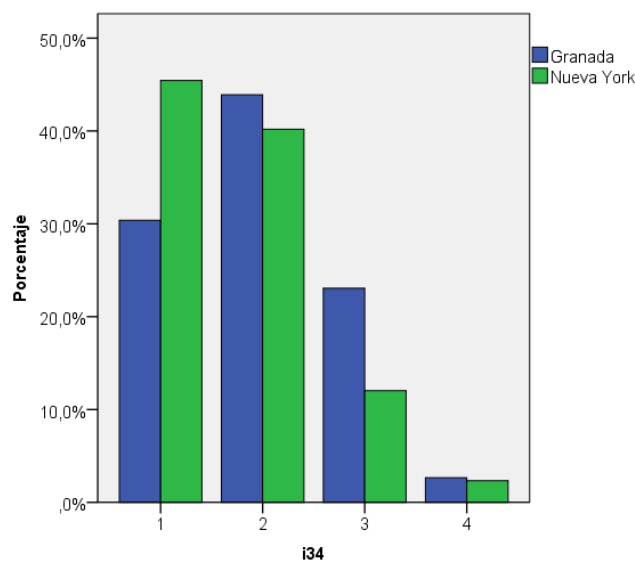


Figura 124. Diagrama de barras agrupado ítem 34 y ciudad

La opinión general de los encuestados es que la AMPA/PTA/PA debería ofrecer más actividades extraescolares para el alumnado (74,3% en Granada y 85,6% en Nueva York), refiriendo así su responsabilidad en la organización de las mismas como obligación de estas organizaciones. Los porcentajes que se sitúan en las opiniones que no se identifican con esta afirmación (25,8% en Granada y 14,3% en Nueva York) ponen de manifiesto que, bajo su criterio, bien ya existen suficientes actividades extraescolares en su centro educativo o bien no creen que sea la AMPA/PTA/PA quien tenga que hacerse cargo de ello. A partir de estos porcentajes, que se representan con claridad en el gráfico de barras, observamos que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=32,088$, $p=0,000$).

Ítem 35.Las actividades de la AMPA/PTA/PA del colegio contribuyen a mejorar la educación de toda la comunidad escolar.

El conjunto de acciones, medidas y actividades que lleva a cabo la AMPA/PTA/PA a lo largo del curso escolar debe provocar mejoras en el alumnado y en el centro educativo en cuestión pero... ¿estas mejoras revierten además en la mejora de la educación de toda la comunidad escolar? Las familias opinan al respecto:

Tabla 148. Tabla de contingencia de frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 35 de cada muestra

		i35				Total
		1	2	3	4	
Granada	Frecuencia	235	172	34	10	451
	Porcentaje	52,1%	38,1%	7,5%	2,2%	100,0%
Nueva York	Frecuencia	332	160	21	2	515
	Porcentaje	64,5%	31,1%	4,1%	0,4%	100,0%
Total	Frecuencia	567	332	55	12	966
	Porcentaje	58,7%	34,4%	5,7%	1,2%	100,0%

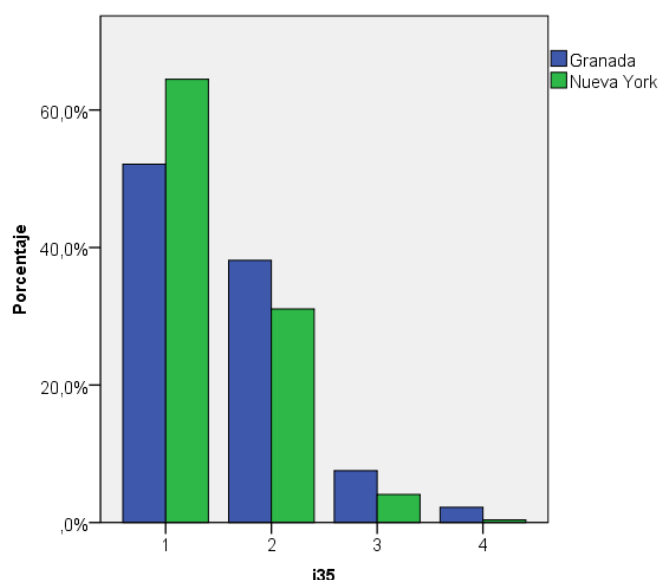


Figura 125. Diagrama de barras agrupado ítem 35 y ciudad

Según las opiniones, una acusada mayoría informa de que perciben un aumento de sus aprendizajes al estar implicado en las actividades de las AMPA/PTA/PA. Las diferentes situaciones que se crean de participación e intercambio entre todas las personas que forman el centro educativo, favorecen los aprendizajes y no dejan a las personas involucradas pasivas. Los porcentajes a favor oscilan entre un 90,2% en Granada y un 95,6% en Nueva York, mientras que las proporciones en desacuerdo lo hacen entre un 9,7% en Granada y un 4,5% en Nueva York.

Por tanto, se observa que las diferencias en las respuestas entre ambas muestras son estadísticamente significativas ($\chi^2=21,287$, $p=0,000$). Las opiniones que

se inclinan más hacia una respuesta positiva son más elevadas en Nueva York que en Granada, ocurriendo lo contrario en lo que se refiere a las respuestas en desacuerdo.

3. ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO

Una vez analizados los ítems que componen el cuestionario, nos proponemos analizar las características psicométricas del cuestionario completo. En esta sección se aborda el análisis por tanto de las características de fiabilidad y validez de ambas versiones del cuestionario: la versión española utilizada en Granada y la versión inglesa utilizada en Nueva York.

3.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE CONSISTENCIA INTERNA

En este estudio se entenderá la fiabilidad como tendencia a la consistencia o precisión del instrumento en la población medida (Bisquerra, 1989; Meliá, 2001). Se trata de evaluar el grado de control de los errores de medición de carácter aleatorio, para que no interfieran de forma significativa en las predicciones que se hagan a partir de las puntuaciones obtenidas (Barbero, 2003).

Entre los diversos procedimientos para el cálculo del coeficiente de fiabilidad se tomó el coeficiente Alfa de Cronbach (Carmines & Zeller, 1979; Meliá, 2001) por varias propiedades: a) refleja el grado en que los ítems que constituyen el cuestionario covarían entre sí; b) es el valor medio de todos los valores que se obtendrían con el coeficiente de dos mitades; c) es cota inferior del que se obtendría por el método de prueba repetida; y d) es una estimación de la fiabilidad en el acto (Martínez Arias, 1995).

Se calculó este coeficiente para ambas muestras por separado, puesto que la versión utilizada en cada una de las muestras, a pesar de haber sido sometida a un proceso de doble traducción, puede contener matices diferenciadores y por tanto es más recomendable analizar las propiedades psicométricas por separado. Además las características de cada contexto social son diferentes y se requiere igualmente una validación del cuestionario en ambas ciudades.

3.1.1. Versión en español

Presentamos a continuación los resultados del estudio de fiabilidad, calculado con el programa SPSS (versión 20.0) en la muestra de la ciudad de Granada. El valor obtenido (0,937) corresponde a un valor bastante elevado. En todo caso, Morales

(1988, p. 249) indica que “no hay regla fija para interpretar el valor mínimo de este coeficiente y que diversos autores clásicos han propuesto diferentes reglas de interpretación, desde 0,70 propuesto por Nunnally hasta 0,50 propuesto por Guilford”.

Tabla 149. Estadísticos de fiabilidad de la versión en español del cuestionario

Alfa de Cronbach	N de elementos
,937	40

En la Tabla 150 se muestran los estadísticos para cada uno de los ítems. Cuando vemos la correlación corregida de cada ítem con el total del cuestionario, estos valores oscilan entre 0,222 y 0,743, siendo el único valor no significativo la correlación entre el ítem 40 y el resto del cuestionario, obteniendo una correlación corregida ítem total de 0,031.

De la lectura de la tabla también observamos que casi la totalidad de los ítems no hace variar mucho el coeficiente Alfa de Cronbach si se eliminara el elemento. Tan solo el ítem 40 hace aumentar el coeficiente a 0,940. Este ítem tiene el enunciado: *Las madres y padres extranjeros o inmigrantes participan en puestos directivos en la AMPAPTA/PA de su centro educativo.*

Una de las dimensiones del cuestionario evalúa las percepciones sobre la tolerancia y agrado por la diversidad cultural y presencia de extranjeros en la escuela (que presenta una orientación general positiva) y este ítem precisamente pone de manifiesto si a pesar de ese agrado y aceptación, efectivamente las personas extranjeras ocupan puestos de liderazgo en las Juntas Directivas de las asociaciones de madres y padres. Como se ha observado, la presencia en la mayoría de los casos es muy baja y esto podría explicar como una pequeña discrepancia entre lo que los encuestados piensan y defienden y la realidad de los centros educativos.

Tabla 150. Estadísticos para cada uno de los ítems del cuestionario (versión en español).

Estadísticos total-elemento				
	Media del cuestionario si se elimina el elemento	Varianza del cuestionario si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1	67,91	270,797	,646	,935
i2	67,68	269,659	,612	,935
i3	67,25	273,392	,334	,937
i4	67,61	270,326	,428	,936
i5	67,69	268,752	,626	,934
i6	67,70	267,176	,677	,934
i7	67,54	269,822	,446	,936
i8	67,57	266,356	,666	,934
i9	66,75	274,032	,281	,937
i10	67,57	269,369	,542	,935
i11	67,29	267,973	,554	,935
i12	67,32	274,272	,274	,937
i13	67,31	268,467	,531	,935
i14	67,06	275,803	,223	,938
i15	67,17	267,287	,546	,935
i16	67,03	267,799	,516	,935
i17	67,33	268,582	,561	,935
i18	67,19	270,101	,481	,935
i19	67,61	268,448	,630	,934
i20	67,00	274,371	,284	,937
i21	67,49	269,939	,513	,935
i22	67,43	265,010	,648	,934
i23	67,31	267,074	,552	,935
i24	67,55	265,039	,743	,933
i25	67,69	266,615	,740	,934
i26	66,95	275,506	,222	,938
i27	67,42	267,537	,671	,934
i28	67,35	265,062	,653	,934
i29	67,55	265,110	,737	,933
i30	67,42	267,341	,621	,934
i31	67,29	267,141	,598	,935
i32	67,42	267,746	,583	,935
i33	66,96	271,048	,324	,937
i34	67,08	270,153	,456	,936
i35	67,47	267,854	,608	,934
i36	67,04	269,979	,428	,936
i37	67,28	265,941	,614	,934
i38	67,24	267,143	,580	,935
i39	67,49	266,233	,682	,934
i40	66,48	280,730	,031	,940

A pesar del aumento del coeficiente de fiabilidad si se suprimiera el ítem 40, la decisión es conservarlo por dos motivos. En primer lugar, el aumento de fiabilidad no

es sustancialmente elevado y en segundo lugar consideramos que el contenido evaluado es crucial para el estudio puesto que refleja la realidad de la participación e integración de los extranjeros en las Juntas Directivas de estas organizaciones.

3.1.1. Versión en inglés

Presentamos a continuación los resultados del estudio de fiabilidad, calculado con el programa SPSS en la muestra de la ciudad de Nueva York. El valor obtenido (0,893) corresponde a un valor bastante elevado, aunque algo menor que en Granada:

Tabla 151. Estadísticos de fiabilidad de la versión en inglés del cuestionario

Alfa de Cronbach	N de elementos
,894	40

A continuación, en la Tabla 152 se muestran los estadísticos para cada uno de los ítems. Cuando vemos la correlación corregida de cada ítem con el total del cuestionario, estos valores oscilan entre 0,149 y 0,605, siendo los únicos valores no significativos las correlaciones entre los ítems 4 y 12 y el resto del cuestionario, obteniendo una correlación corregida del 0,48 para el ítem 4 y 0,54 para el ítem 12.

De la lectura de la tabla también observamos que de nuevo casi la totalidad de los ítems no hace variar mucho el coeficiente Alfa de Cronbach si se eliminara el elemento. Tan solo los ítems 4 y 12 hacen aumentar el coeficiente a 0,898 en ambos casos. Estos ítems tienen los enunciados:

- Ítem 4. *Education should be the exclusive task of teachers and parents should not be involved.*
- Ítem 12. *PTA/PA activities should be coordinated only by one PTA/PA person or leader.*

Los ítems 4 y 12 son los únicos dos ítems del cuestionario que están formulados de manera inversa, es decir las puntuaciones “deseables” se encuentran en los valores C (estoy en desacuerdo) y D (estoy totalmente en desacuerdo) mientras que en el resto de los ítems se encuentran en la opción A (estoy totalmente de acuerdo) o B (estoy de acuerdo). La naturaleza de estos dos ítems es comprobar si realmente las

percepciones sobre la participación de la familia en la escuela (ítem 4) y un liderazgo distribuido (ítem 12) son las defendidas en el resto de ítems de las dimensiones.

Tabla 152. Estadísticos para cada uno de los ítems del cuestionario (versión en español).

Estadísticos total-elemento				
	Media del cuestionario si se elimina el elemento	Varianza del cuestionario si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1	60,98	148,200	,414	,892
i2	60,82	146,830	,308	,892
i3	60,53	144,526	,343	,892
i4	60,43	148,794	,048	,899
i5	60,27	144,560	,295	,893
i6	60,78	146,293	,354	,892
i7	60,79	146,904	,277	,893
i8	60,79	145,506	,442	,891
i9	59,79	146,320	,149	,897
i10	60,55	144,770	,343	,892
i11	60,23	143,018	,344	,892
i12	60,16	148,689	,054	,899
i13	60,40	143,637	,397	,891
i14	60,51	145,480	,304	,893
i15	60,35	143,496	,441	,891
i16	60,22	142,878	,410	,891
i17	60,63	143,064	,530	,889
i18	60,18	141,399	,471	,890
i19	60,58	143,042	,487	,890
i20	60,58	143,411	,492	,890
i21	60,83	145,742	,459	,891
i22	60,66	143,714	,481	,890
i23	60,65	143,291	,528	,890
i24	60,56	141,550	,605	,888
i25	60,70	142,835	,556	,889
i26	60,34	140,502	,562	,888
i27	60,63	143,252	,553	,889
i28	60,15	140,046	,478	,890
i29	60,64	143,193	,550	,889
i30	60,49	141,503	,572	,889
i31	60,34	141,459	,494	,890
i32	60,30	143,756	,352	,892
i33	60,21	142,118	,377	,892
i34	60,32	142,288	,438	,890
i35	60,63	142,596	,565	,889
i36	60,17	143,991	,288	,893
i37	60,45	141,668	,537	,889
i38	60,57	142,733	,518	,890
i39	60,70	143,507	,563	,889
i40	60,37	142,457	,430	,891

A pesar del aumento del coeficiente de fiabilidad si se suprimieran los ítems 4 y 12, se ha decidido conservarlos por dos motivos. En primer lugar, el aumento de fiabilidad no es sustancialmente elevado y en segundo lugar consideramos que el contenido evaluado por cada uno de ellos es decisivo para la investigación ya que nos permite observar la coherencia de las respuestas en estas dos dimensiones: a) *la participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos* (ítem 4) y b) *liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA*.

3.2. ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES

En los sucesivos análisis que se realicen con las dimensiones ya planteadas en la investigación, con el objetivo de facilitar su lectura, nombraremos a cada dimensión con una palabra representativa de la misma de la siguiente manera:

Tabla 153. Representación de las nomenclaturas reducidas de las tres dimensiones del cuestionario

DIMENSIÓN	NOMBRE COMPLETO	NOMBRE REDUCIDO
A	Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela	Tolerancia
B	Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as	Participación
C	Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA	Liderazgo

En la siguiente tabla se muestran las correlaciones de cada una de las dimensiones. Vemos que las correlaciones entre todas las dimensiones son positivas y elevadas, indicando que las puntuaciones de los sujetos son consistentes en el cuestionario:

Tabla 154. Correlaciones de las diferentes dimensiones del cuestionario

	Tolerancia	Participación	Liderazgo
tolerancia	1	,666**	,662**
participación	,666**	1	,796**
liderazgo	,662**	,796**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Seguidamente analizamos cada una de las dimensiones por separado. En primer lugar se analiza la **dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”** que está formada por 12 ítems. En la tabla 155 se muestran los estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y para cada una de las dos ciudades:

Tabla 155. Estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y para cada una de las ciudades

Estadísticos dimensión Tolerancia			
	Muestra conjunta	Granada	Nueva York
Media teórica	24		
Media	20,3333	22,2971	18,6136
Desv. típ.	5,48013	5,91687	4,40289
Asimetría	1,151	,947	1,200
Curtosis	2,398	1,630	3,605
Mínimo	12,00	12,00	12,00
Máximo	47,00	47,00	46,00
Percentiles 25	16,0000	18,0000	16,0000
50	20,0000	22,0000	18,0000
75	24,0000	25,0000	21,0000

Al comparar las medias de ambos grupos podemos comprobar que éstas están por debajo de la media teórica en la dimensión, esto significa que de forma global, las puntuaciones de los sujetos encuestados tienen una disposición favorable a la integración de los extranjeros en los colegios y de apertura a la diversidad cultural y así ocurre en sus centros educativos.

Cuando comparamos los grupos, observamos que el rango de puntuaciones en ambos grupos es similar (en Granada oscila de 12 a 47 y en Nueva York de 12 a 46), pero las medias de ambos grupos sí difieren de forma estadísticamente significativa

($t=11,058$, $p=0,000$), siendo el valor medio en Granada de 22,29 puntos (DT= 5,92) y el de Nueva York de 18,61 puntos (DT=4,40). Esto indica que los participantes de Nueva York tienen una actitud más positiva hacia la integración de todas las culturas en la vida escolar o incluso que ya existe esa diversidad y la ven como algo normalizado. El valor de la curtosis en el grupo de Nueva York, así como la desviación típica, indican que hay una menor dispersión en las respuestas de los participantes de esta ciudad. Los siguientes histogramas reflejan lo comentado:

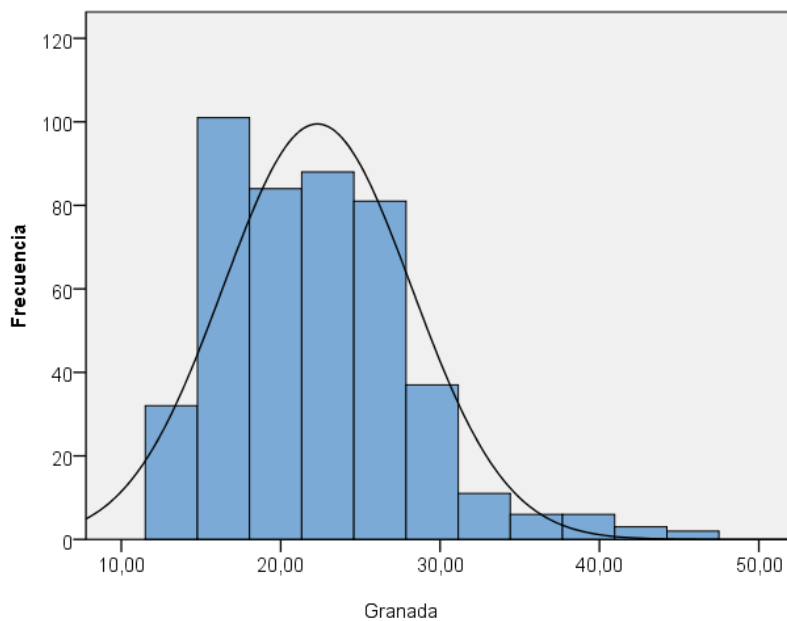


Figura 126. Histograma de los porcentajes de las medias para la dimensión A en Granada

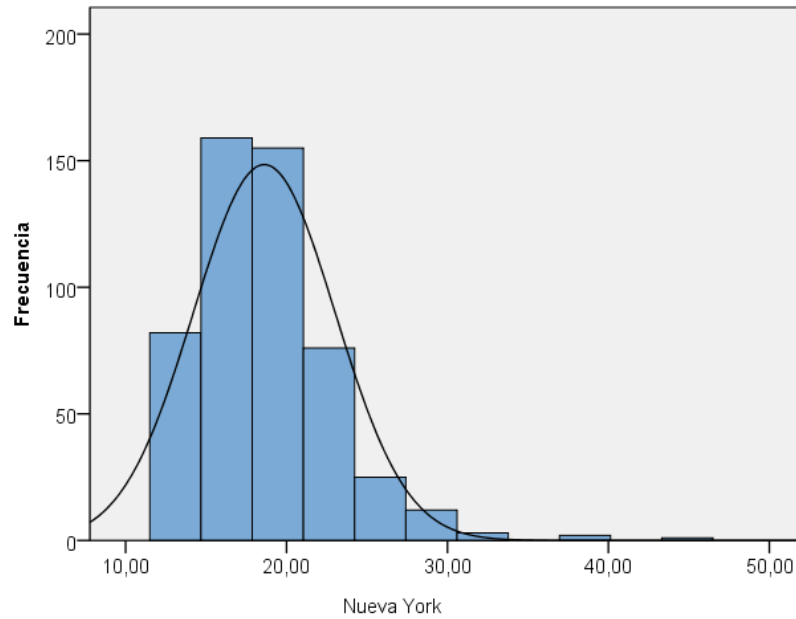


Figura 127. Histograma de los porcentajes de las medias para la dimensión A en Nueva York

En la tabla 156 se muestran las correlaciones de los 12 ítems que conforman la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” con las tres dimensiones planificadas para el cuestionario. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para esta dimensión alcanzó un valor de 0,837, indicando una alta consistencia, menor que la fiabilidad para el cuestionario completo, puesto que comprende un menor número de ítems:

Tabla 156. Correlaciones de los ítems de la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural y la escuela” con las tres dimensiones planificadas para el cuestionario

	Tolerancia	Participación	Liderazgo
	Correlación ítem - dimensión	Correlación ítem - dimensión	Correlación ítem - dimensión
i8	,684**	,522**	,502**
i9	,373**	,210**	,164**
i13	,653**	,386**	,358**
i15	,686**	,421**	,396**
i16	,618**	,427**	,381**
i20	,571**	,310**	,339**
i22	,663**	,516**	,525**
i23	,679**	,453**	,486**
i25	,618**	,552**	,620**
i38	,654**	,497**	,499**
i39	,753**	,537**	,536**
i40	,452**	,193**	,210**

Observamos que todos los ítems que conforman la dimensión de “Tolerancia” presentan correlaciones más elevadas con su propia dimensión que las que presentan con las dimensiones de “Participación” y “Liderazgo”. Esto indica que estos ítems representan adecuadamente el contenido para el que fueron diseñados. El único ítem que tiene correlaciones más elevadas con otras dimensiones, es el ítem 25 (“Es muy importante que los colegios ofrezcan una educación inclusiva o educación para todos”) que presenta una correlación de 0,62 con la dimensión “Liderazgo” y 0,18 con “Tolerancia” (valores muy cercanos). Pensamos que puede que la redacción de este ítem no esté lo suficientemente clara o que habría que revisarla.

En segundo lugar analizamos la segunda **dimensión “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”** que está compuesta por 11 ítems. En la tabla 157 se muestran los estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y para cada una de las dos ciudades:

Tabla 157. Estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y para cada una de las ciudades

Estadísticos dimensión Participación			
	Muestra conjunta	Granada	Nueva York
Media teórica	22		
Media	17,7205	18,4435	17,0874
Desv. típ.	4,37806	4,97668	3,66630
Asimetría	1,475	1,517	,963
Curtosis	4,245	3,553	2,787
Mínimo	11,00	11,00	11,00
Máximo	40,00	40,00	40,00
Percentiles 25	15,0000	15,0000	14,0000
Percentiles 50	17,0000	18,0000	17,0000
Percentiles 75	20,0000	21,0000	19,0000

Comparando las medias de ambos grupos comprobamos que éstas están de nuevo por debajo de la media teórica en la dimensión. Podemos apreciar que, de forma global, las puntuaciones de las personas participantes tienen una disposición favorable a la participación de las familias en la escuela y en la educación de sus hijos, demostrando así un posible conocimiento de los beneficios que ésta aporta.

Cuando comparamos los grupos, observamos que el rango de puntuaciones en ambos grupos es el mismo (en ambas ciudades oscila de 11 a 40), pero las medias de ambos grupos sí difieren de forma estadísticamente significativa ($t=4,86$, $p=0,000$), siendo el valor medio en Granada de 18,44 puntos ($DT= 4,98$) y el de Nueva York de 17,09 puntos ($DT=3,66$). Esto indica que los participantes de Nueva York tienen una actitud más positiva hacia la participación de las familias en la escuela y en la educación de sus hijos, quizás influida por la mayor cultura de participación existente en este país con respecto a España. El valor de la curtosis en el grupo de Granada, así como la desviación típica, indican que hay una menor dispersión en las respuestas de los participantes de esta ciudad. Los siguientes histogramas reflejan lo comentado:

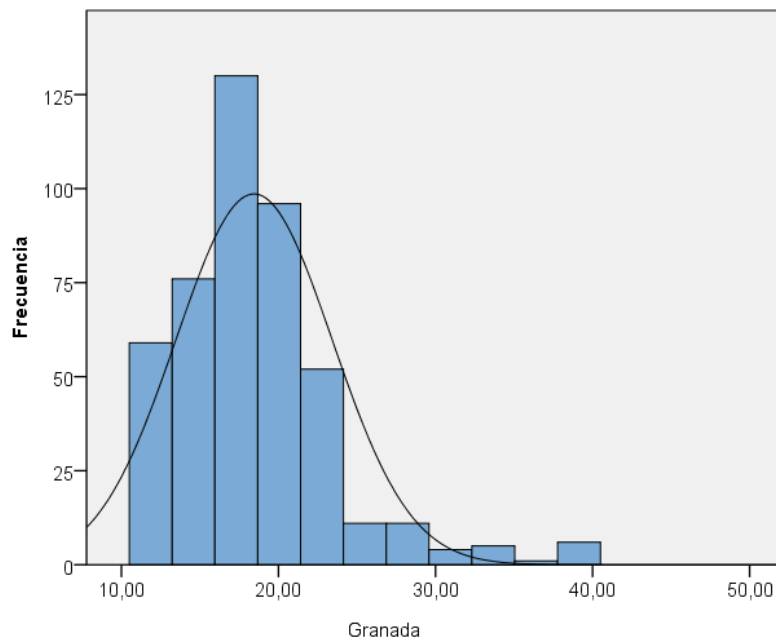


Figura 128. Histograma de los porcentajes de las medias para la dimensión B en Granada

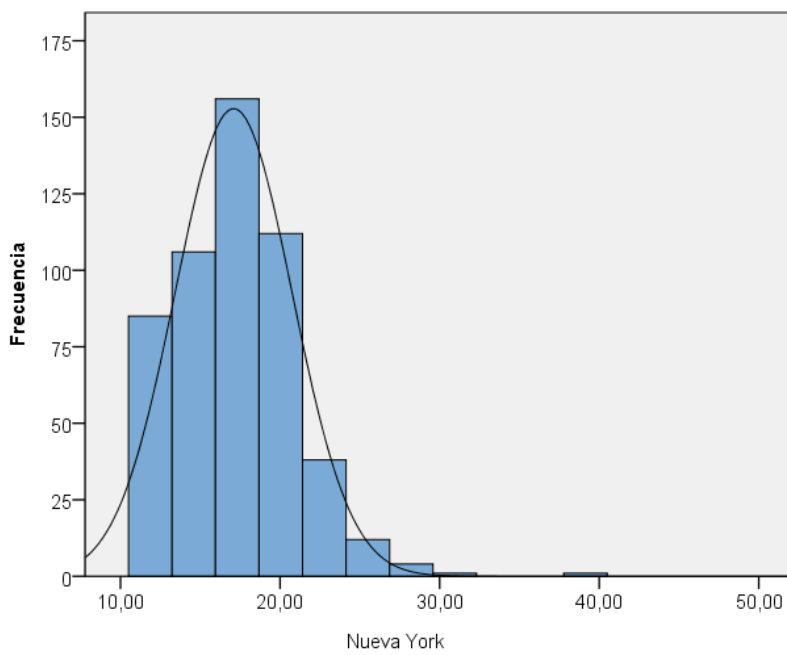


Figura 129. Histograma de los porcentajes de las medias para la dimensión B en Nueva York

A continuación la tabla 158 muestra las correlaciones de los 11 ítems que conforman la dimensión “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as” con las tres dimensiones planificadas para el cuestionario. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para esta dimensión alcanzó un valor de 0,741, indicando una alta consistencia, menor que la fiabilidad para el cuestionario completo, por los motivos señalados en la dimensión anterior:

Tabla 158. Correlaciones de los ítems de la dimensión “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as” con las tres dimensiones planificadas para el cuestionario

	Participación	Liderazgo	Tolerancia
	Correlación ítem - dimensión	Correlación ítem - dimensión	Correlación ítem - dimensión
i1	,588**	,553**	,470**
i4	,375**	,239**	,123**
i6	,605**	,527**	,460**
i7	,499**	,365**	,385**
i11	,553**	,421**	,322**
i17	,661**	,539**	,451**
i18	,573**	,456**	,339**
i26	,428**	,390**	,381**
i32	,571**	,439**	,319**
i36	,472**	,346**	,338**
i37	,670**	,558**	,473**

Al igual que en la dimensión anterior, observamos que todos los ítems que conforman la dimensión de “Participación” presentan correlaciones más elevadas con su propia dimensión que las que presentan con las dimensiones de “Tolerancia” y “Liderazgo”. Esto indica que estos ítems representan apropiadamente el contenido para el que fueron diseñados.

En tercer lugar analizamos la tercera **dimensión “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”** que está compuesta por 17 ítems. En la tabla 159 se muestran los estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y para cada una de las dos ciudades:

Tabla 159. Estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y para cada una de las ciudades

Estadísticos dimensión Liderazgo			
	Muestra conjunta	Granada	Nueva York
Media teórica	34		
Media	27,2619	28,3237	26,3320
Desv. típ.	6,81333	7,67025	5,81294
Asimetría	1,519	1,583	1,061
Curtosis	4,826	4,199	3,646
Mínimo	17,00	17,00	17,00
Máximo	66,00	66,00	65,00
Percentiles 25	22,0000	23,0000	22,0000
Percentiles 50	26,0000	27,0000	26,0000
Percentiles 75	31,0000	33,0000	30,0000

Comparando las medias de ambos grupos comprobamos que éstas están de nuevo por debajo de la media teórica en la dimensión. Podemos apreciar que, de forma global, las puntuaciones de las personas participantes tienen una actitud positiva sobre los ítems planteados en esta dimensión referida al funcionamiento de las AMPA/PTA/PA y su liderazgo.

Cuando comparamos los grupos, observamos que el rango de puntuaciones en ambos grupos es muy similar (en Granada se encuentra entre de 17 a 66 y en Nueva York entre 17 y 65), pero las medias de ambos grupos sí difieren de forma estadísticamente significativa ($t=4,49$, $p=0,000$), siendo el valor medio en Granada de 28,32 puntos ($DT=7,67$) y el de Nueva York de 26,33 puntos ($DT=5,81$). Esto indica que los participantes de Nueva York tienen una actitud más positiva hacia esta dimensión, quizás influida de nuevo por la mayor tradición de participación (en este caso mediante AMPA/PTA/PA) existente en este país con respecto a España. El valor de la curtosis en el grupo de Granada, así como la desviación típica, indican que hay una menor dispersión en las respuestas de los participantes de esta ciudad. Los siguientes histogramas ilustran lo comentado:

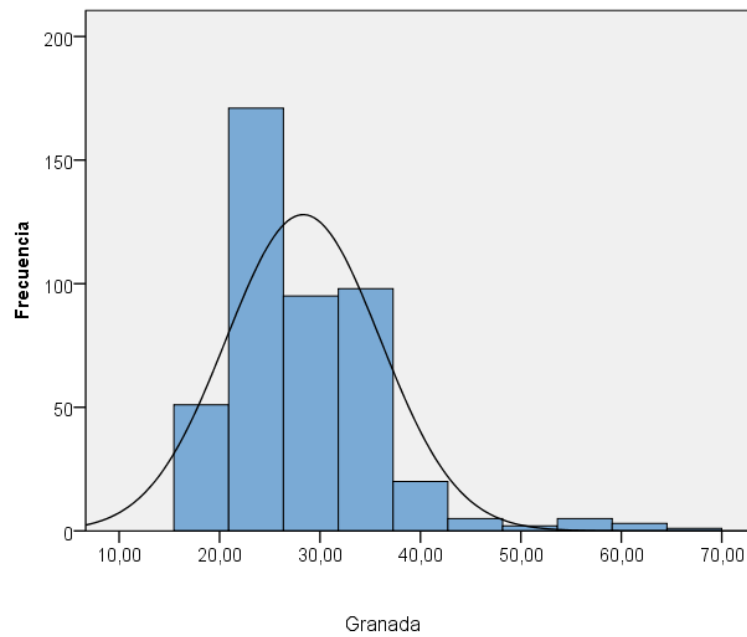


Figura 130. Histograma de los porcentajes de las medias para la dimensión C en Granada

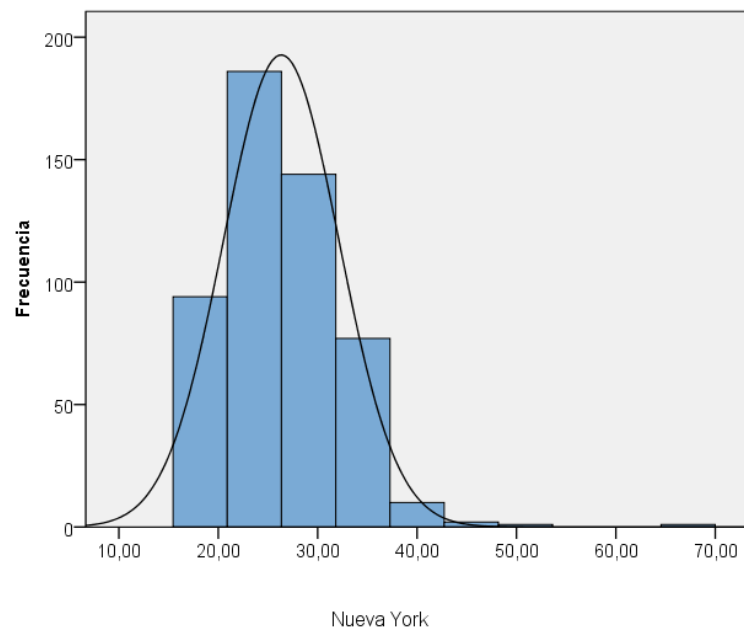


Figura 131. Histograma de los porcentajes de las medias para la dimensión C en Nueva York

Seguidamente la tabla 160 muestra las correlaciones de los 17 ítems que conforman la dimensión “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA” con las tres dimensiones planificadas para el cuestionario. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para esta dimensión alcanzó un valor de 0,849, indicando una alta

consistencia, menor que la fiabilidad para el cuestionario completo, por los motivos señalados en las dimensiones anteriores:

Tabla 160. Correlaciones de los ítems de la dimensión “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA” con las tres dimensiones planificadas para el cuestionario

	Liderazgo	Tolerancia	Participación
	Correlación ítem - dimensión	Correlación ítem - dimensión	Correlación ítem - dimensión
i2	,562**	,400**	,450**
i3	,485**	,244**	,347**
i5	,452**	,237**	,362**
i10	,524**	,346**	,379**
i12	,255**	,092**	,176**
i14	,363**	,311**	,247**
i19	,612**	,412**	,505**
i21	,554**	,480**	,438**
i24	,702**	,544**	,599**
i27	,689**	,488**	,587**
i28	,631**	,328**	,506**
i29	,727**	,484**	,611**
i30	,677**	,428**	,554**
i31	,593**	,429**	,515**
i33	,466**	,303**	,335**
i34	,527**	,374**	,443**
i35	,672**	,456**	,537**

Al igual que en la dimensión anterior, observamos que todos los ítems que conforman la dimensión de “Liderazgo” presentan correlaciones más elevadas con su propia dimensión que las que presentan con las dimensiones de “Tolerancia” y “Participación”. Esto indica que estos ítems representan apropiadamente el contenido para el que fueron diseñados.

3.3. EVIDENCIA DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO: ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO

A continuación se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio del conjunto de respuestas a los ítems del cuestionario para examinar la estructura de las puntuaciones y detectar las fuentes de variación en las medidas observadas (Tabachnick & Fidell, 2001). El propósito es determinar si se reproducen las dimensiones planteadas teóricamente. Al ser la primera vez que se aplica el análisis factorial a esta escala se prefirió una aproximación exploratoria y no confirmatoria. Se trata de determinar si la estructura responde a un constructo unidimensional subyacente o si por el contrario se reproducen distintas dimensiones como las planteadas en la construcción del cuestionario: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”, “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as” y “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”.

La extracción de los factores se llevó a cabo mediante el método de componentes principales; con objeto de obtener factores estadísticamente independientes y de máxima variabilidad al tiempo que no se deforma la estructura de los datos (Cuadras, 1981). Como método de rotación se usó el Varimax, método ortogonal, que conserva las comunalidades y la suma de porcentajes de varianza explicados por los factores (Afifi & Clark, 1990). Está orientado a maximizar la varianza de los factores.

3.3.1. Análisis de la versión en español del cuestionario

Antes de aplicar el método, se comprobó la unidad experimental de las variables y número de casos necesarios (al menos 10 sujetos por cada variable) (Cuadras, 1981). También se obtuvo el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett, donde se alcanzó un valor altamente significativo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables. La prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones tenga un problema de multicolinealidad o se reduzca a la matriz identidad (Peña, 2002).

Además, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin dio un valor de 0,942, valor suficiente para poder aplicar el análisis factorial (se recomienda que este valor sea mayor de 0,6 para poder aplicar el análisis con seguridad):

Tabla 161. KMO y prueba de Bartlett para la versión en español del cuestionario

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,942
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado		9004,104
Bartlett	gl	780
	Sig.	,000

En el análisis de componentes principales la comunalidad toma como valor inicial 1. En la tabla 162 se presentan las comunalidades obtenidas que oscilan entre 0,391 (Ítem 7. La educación moral de los hijos/as es un asunto de máxima incumbencia de los padres/madres) y 0,734 (Ítem 29. Los colegios deberían fomentar la participación de todas las madres y padres en la organización de la AMPA). La comunalidad indica la variabilidad de cada ítem que es explicada por el conjunto de factores retenidos (Afifi & Clark, 1990). Esto indica que cada ítem tiene una parte común pero también una parte que es específica del ítem:

Tabla 162. Comunalidades de la versión en español del cuestionario

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
i1	1,000	,722
i2	1,000	,697
i3	1,000	,608
i4	1,000	,491
i5	1,000	,606
i6	1,000	,625
i7	1,000	,391
i8	1,000	,714
i9	1,000	,615
i10	1,000	,504
i11	1,000	,597
i12	1,000	,597
i13	1,000	,655
i14	1,000	,704
i15	1,000	,680

i16	1,000	,616
i17	1,000	,571
i18	1,000	,633
i19	1,000	,596
i20	1,000	,528
i21	1,000	,592
i22	1,000	,595
i23	1,000	,566
i24	1,000	,644
i25	1,000	,686
i26	1,000	,547
i27	1,000	,669
i28	1,000	,603
i29	1,000	,734
i30	1,000	,635
i31	1,000	,594
i32	1,000	,584
i33	1,000	,405
i34	1,000	,665
i35	1,000	,638
i36	1,000	,538
i37	1,000	,556
i38	1,000	,539
i39	1,000	,709
i40	1,000	,721

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La extracción inicial obtuvo 8 factores con autovalor mayor que 1, que explicaron un 60,92% de la varianza total. También se sigue la sugerencia de Peña (2002) de que el número máximo de factores a extraer ha de ser menor a la mitad del número inicial de variables menos 1.

El primer factor explica un 33,543% de la varianza, mientras que los siguientes factores explican un 5,671% y un 5,339% respectivamente. Esto indica la importancia relativa del primer factor. No hay acuerdo sobre el porcentaje de varianza mínima que debe explicar el primer factor, pero sí este porcentaje debe ser claramente superior al explicado por los restantes, como es nuestro caso (Morales, 1988). En la siguiente tabla se pueden observar los resultados:

Tabla 163. Varianza total explicada por cada uno de los factores extraídos

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	13,417	33,543	33,543	13,417	33,543	33,543	5,674	14,186	14,186
2	2,268	5,671	39,214	2,268	5,671	39,214	4,226	10,564	24,750
3	2,136	5,339	44,553	2,136	5,339	44,553	3,766	9,415	34,165
4	1,762	4,404	48,957	1,762	4,404	48,957	3,472	8,681	42,845
5	1,399	3,496	52,453	1,399	3,496	52,453	2,980	7,450	50,296
6	1,174	2,936	55,389	1,174	2,936	55,389	1,539	3,849	54,144
7	1,145	2,862	58,251	1,145	2,862	58,251	1,491	3,727	57,871
8	1,068	2,669	60,920	1,068	2,669	60,920	1,220	3,049	60,920
9	,922	2,305	63,225						
10	,888	2,221	65,446						
11	,837	2,093	67,539						
12	,830	2,075	69,614						
13	,746	1,865	71,479						
14	,742	1,854	73,333						
15	,701	1,752	75,085						
16	,650	1,625	76,711						
17	,625	1,562	78,273						
18	,613	1,532	79,805						
19	,579	1,448	81,254						
20	,556	1,390	82,644						
21	,535	1,338	83,981						
22	,517	1,292	85,273						
23	,483	1,207	86,481						
24	,447	1,117	87,597						
25	,433	1,083	88,680						
26	,427	1,069	89,749						
27	,389	,973	90,722						
28	,386	,966	91,688						
29	,372	,930	92,618						
30	,346	,865	93,483						
31	,336	,841	94,324						
32	,313	,783	95,107						
33	,296	,740	95,847						
34	,282	,706	96,553						
35	,280	,699	97,252						
36	,255	,636	97,888						
37	,236	,589	98,477						
38	,223	,558	99,035						
39	,201	,503	99,537						
40	,185	,463	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el gráfico de sedimentación (Figura 132) se observa de nuevo que la mayor varianza es debida al primer factor. Por otro lado, vemos que el punto de inflexión del gráfico se produce en el quinto factor, siendo a partir de este factor el cambio en los autovalores más bajos y por tanto tal vez un criterio para poder reducir el número de factores a retener:

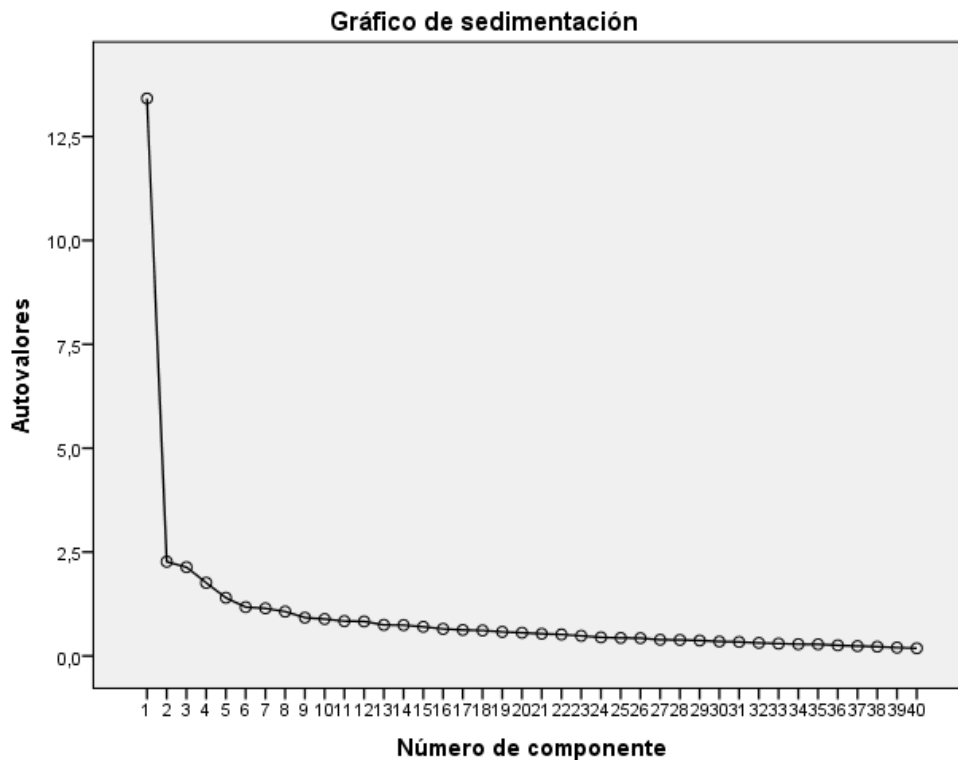


Figura 132. Gráfico de sedimentación

En la tabla 164 se incluye la matriz de componentes no rotados, donde ya se aprecia que muchos de los ítems tienen cargas factoriales relevantes en el primer factor, lo cual puede apuntar a que el contenido evaluado en el cuestionario tiene cierta unidimensionalidad. No obstante, puesto que el método trata de maximizar la varianza de los primeros factores, puede considerarse que la matriz factorial no rotada contiene factores no puros, en el sentido que cada uno explica su varianza y parte del siguiente, por lo que se aconseja interpretar la matriz de componentes rotados (Peña, 2002):

Tabla 164. Matriz no rotada de componentes

	Matriz de componentes ^a							
	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
i1	,699	-,370	,110	,087	-,207	-,109	,120	-,089
i2	,662	-,291	-,023	,194	-,149	-,279	-,111	,149
i3	,371	-,085	-,399	,077	,413	-,216	-,005	,285
i4	,487	-,470	,079	-,130	-,003	,068	-,039	-,054
i5	,673	-,257	,021	,033	-,074	,088	,249	-,104
i6	,725	-,235	,045	,030	-,123	-,043	,111	-,109
i7	,490	-,201	,091	,023	,062	,091	,298	-,013
i8	,701	-,078	,411	-,113	,056	-,098	,148	,021
i9	,287	,372	,158	-,140	-,147	-,321	,344	,328
i10	,582	-,181	-,041	,279	,084	-,191	-,080	,057
i11	,597	,114	-,247	-,286	-,010	-,128	,261	-,018
i12	,332	-,520	,011	-,153	,147	,397	-,103	,046
i13	,564	,131	,488	-,200	,121	-,152	,065	,000
i14	,222	,180	,117	,467	,215	-,077	,212	-,542
i15	,566	,276	,443	-,139	,191	-,120	-,113	-,066
i16	,529	,457	,194	-,173	,186	-,064	-,115	-,084
i17	,586	,148	-,204	-,047	,242	,273	,164	-,047
i18	,508	,265	-,312	-,106	,424	,043	,121	,001
i19	,679	-,202	-,098	-,069	,009	,219	,084	-,157
i20	,277	,169	,268	,532	-,072	,224	,000	,115
i21	,550	-,084	,041	,301	,011	-,273	-,317	,119
i22	,683	-,052	,269	-,088	,126	-,012	-,114	,128
i23	,578	,011	,315	,035	-,133	,247	,028	,229
i24	,782	-,055	-,105	,025	-,066	,107	,009	-,043
i25	,784	-,207	,121	,050	-,076	-,052	-,028	-,055
i26	,217	,247	-,001	,597	-,018	-,065	,096	-,261
i27	,700	-,009	-,242	,115	,316	-,028	,077	,025
i28	,687	,089	-,329	,075	-,007	,044	,026	,085
i29	,779	-,065	-,329	,048	-,043	,024	,067	,075
i30	,659	,178	-,402	-,002	-,061	-,025	-,031	,047
i31	,626	,272	-,167	-,077	-,259	-,061	-,149	-,033
i32	,636	,031	-,209	-,237	-,269	-,048	,067	,004
i33	,340	,216	-,075	-,020	-,394	,273	-,017	-,079
i34	,479	,392	-,167	-,231	-,390	-,060	-,057	-,203
i35	,641	-,031	-,128	,257	-,233	-,094	-,277	,062
i36	,446	,203	,021	,066	,146	,209	-,477	-,025
i37	,641	,199	-,101	-,083	,150	,142	-,210	,037
i38	,598	,252	,184	-,127	-,023	,214	-,111	-,096
i39	,716	-,039	,405	-,143	,081	-,014	-,048	,036
i40	,005	,343	,141	,396	-,091	,330	,273	,485

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 8 componentes extraídos

Tras efectuar la rotación (ver tabla 165) la estructura se clarifica, puesto que las variables con correlaciones negativas prácticamente desaparecen o son muy pequeñas

(correlaciones inferiores a 0,3). Las correlaciones fuertes en cada factor, como vemos, se mantienen:

Tabla 165. Matriz de componentes rotados

	Matriz de componentes rotados ^a							
	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
i1	,716	,149	,023	,190	,359	,109	-,028	,096
i2	,460	,116	,127	,140	,653	,001	,007	,101
i3	,074	-,020	,660	-,149	,360	-,080	-,054	,069
i4	,613	,138	,055	,025	,181	-,135	-,133	-,152
i5	,689	,131	,199	,197	,123	,126	,052	,045
i6	,637	,204	,151	,249	,275	,117	-,024	,054
i7	,550	,147	,199	,013	,015	,089	,107	,085
i8	,547	,584	,091	,059	,160	,041	,056	,177
i9	-,010	,319	,116	,181	,052	-,069	,192	,650
i10	,348	,138	,254	,020	,522	,158	,035	-,004
i11	,319	,183	,462	,376	,016	-,028	-,145	,292
i12	,559	,037	,137	-,090	,004	-,286	,007	-,418
i13	,299	,719	,051	,051	,075	,040	,010	,191
i14	,112	,140	,098	-,036	-,007	,812	-,008	-,028
i15	,134	,780	,106	,109	,123	,118	,004	,039
i16	-,029	,668	,274	,273	,046	,125	-,006	,024
i17	,302	,206	,577	,240	-,087	,110	,127	-,107
i18	,077	,241	,733	,142	-,029	,096	-,025	,003
i19	,604	,151	,309	,280	,068	,056	-,017	-,162
i20	,100	,160	-,051	,048	,213	,311	,579	-,103
i21	,172	,241	,133	,068	,683	,104	,045	-,051
i22	,393	,548	,194	,082	,282	-,083	,086	-,039
i23	,414	,388	,030	,202	,142	-,092	,416	-,021
i24	,504	,219	,337	,382	,256	,074	,077	-,073
i25	,596	,327	,148	,229	,377	,086	,008	-,018
i26	-,009	-,007	,066	,112	,210	,662	,219	,012
i27	,347	,190	,636	,095	,271	,159	,027	-,024
i28	,289	,082	,516	,387	,284	,052	,115	,008
i29	,462	,057	,508	,381	,330	,020	,066	,026
i30	,184	,080	,517	,491	,288	,032	,021	,038
i31	,123	,250	,229	,616	,285	,028	,001	,048
i32	,370	,137	,257	,538	,166	-,112	-,080	,162
i33	,146	,051	-,008	,577	-,022	,035	,201	-,070
i34	,040	,220	,106	,752	,057	,066	-,115	,131
i35	,251	,107	,145	,387	,605	,081	,105	-,090
i36	-,031	,388	,222	,243	,259	,029	,108	-,446
i37	,150	,388	,439	,327	,190	-,026	,072	-,204
i38	,225	,517	,154	,394	,018	,057	,130	-,149
i39	,468	,650	,099	,109	,203	-,031	,062	,006
i40	-,105	-,019	,060	-,001	-,057	,041	,823	,157

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

En la tabla 166 se han suprimido las correlaciones por debajo de 0,3 para simplificar la visualización e interpretación de los factores. Para elegir la matriz final se siguieron los criterios (Martínez Arias, 1995):

- Tomar sólo factores que sean interpretables para el investigador (Afifi & Clark, 1990).
- Cada fila de la matriz rotada tenga al menos un cero; es decir para cada variable debe haber al menos un factor que no contribuya a su varianza.
- Para cada factor, habrá un conjunto de variables cuyas saturaciones se aproximen a cero (Afifi & Clark, 1990).
- Si hay cuatro o más factores comunes, hay un conjunto de variables que tienen saturaciones próximas a cero en las dos columnas (Martínez Arias, 1995).

Tabla 166. Matriz de componentes rotados con componentes eliminados

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
i1	<u>,716</u>				,359			
i2	,460				<u>,653</u>			
i3			<u>,660</u>		,360			
i4	<u>,613</u>							
i5	<u>,689</u>							
i6	<u>,637</u>							
i7	<u>,550</u>							
i8	,547	<u>,584</u>						
i9		,319						<u>,650</u>
i10	,348				<u>,522</u>			
i11	,319		<u>,462</u>	,376				
i12	<u>,559</u>							-,418
i13		<u>,719</u>						
i14						<u>,812</u>		
i15		<u>,780</u>						
i16		<u>,668</u>						
i17	,302		<u>,577</u>					
i18			<u>,733</u>					
i19	<u>,604</u>		,309					
i20						,311	<u>,579</u>	
i21					<u>,683</u>			
i22	,393	<u>,548</u>						
i23	,414	,388					<u>,416</u>	
i24	<u>,504</u>		,337	,382				
i25	,596	<u>,327</u>			,377			
i26						<u>,662</u>		
i27	,347		<u>,636</u>					
i28			<u>,516</u>	,387				
i29	,462		<u>,508</u>	,381	,330			
i30			<u>,517</u>	,491				
i31				<u>,616</u>				
i32	,370			<u>,538</u>				
i33				<u>,577</u>				
i34				<u>,752</u>				
i35				,387	<u>,605</u>			
i36		,388						-,446
i37		,388	<u>,439</u>	,327				
i38		<u>,517</u>		,394				
i39	,468	<u>,650</u>						
i40							<u>,823</u>	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Observamos que el primer factor explica un 33,543% de la varianza. Este alto porcentaje de la varianza explicada indica una importancia relativa del primer factor como se ha mencionado anteriormente. Esta técnica, de reducción de la dimensionalidad de los datos, busca obtener las dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. A este respecto, es importante mencionar que los tres pilares sobre los que se sustenta el presente trabajo de investigación (representados por las tres dimensiones de las que venimos hablando a lo largo del mismo), no son entes totalmente independientes entre sí, puesto que poseen un nexo de unión, el centro educativo, donde confluyen e interaccionan.

De aquí que encontremos ítems que correlacionan de manera adecuada por su contenido en varios factores, aunque presenten uno con una correlación más elevada. Como norma general se han mantenido las correlaciones más elevadas para cada ítem, salvo en el caso del ítem 25 (“Es muy importante que los colegios ofrezcan una educación inclusiva o “educación para todos”) que, a pesar de ser compatible con el factor en el que presenta mayor carga, pensamos que es más adecuado el segundo factor por su contenido y en el que también presenta una correlación mayor de 0,3 y que presentamos a continuación. Puede ser conveniente su revisión en un futuro para una mayor adecuación.

De este modo, el contenido de los ítems agrupados según el análisis ha dado lugar a la siguiente interpretación:

- FACTOR 1: “Relaciones de la comunidad educativa y labor de las familias en la educación de sus hijos/as”
- FACTOR 2: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural: la multiculturalidad en la escuela”
- FACTOR 3: “Participación de las familias en actividades escolares y en la asociación de madres y padres”
- FACTOR 4: “Liderazgo: funciones de la AMPA y relaciones entre familias, profesorado y alumnado”
- FACTOR 5: “Liderazgo de las AMPA: beneficios y objetivos”

- FACTOR 6: “El papel de las familias en la escuela: participación en el proceso de toma de decisiones y relación con la dirección del centro”
- FACTOR 7: “Tolerancia: integración de las familias extranjeras en la escuela”
- FACTOR 8: “Necesidades educativas o formativas”

En el análisis efectuado obtenemos las dimensiones diseñadas en el estudio pero con ciertos matices, es decir, las distintas dimensiones planteadas en la construcción del cuestionario: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”, “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as” y “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”, están presentes en los factores obtenidos pero con algunas divisiones.

Destacamos los factores 2, 5 y 7 que agrupan ítems de una sola dimensión de las planteadas teóricamente. De los demás factores (1, 3, 4 y 6) podemos decir que se han agrupado los referidos a la participación de las familias mediante AMPA y también los relacionados con otro tipo de participación de los mismos. En cuanto al factor 8, éste ha agrupado ítems que especifican necesidades educativas o formativas detectadas. En análisis posteriores se hará referencia a las dimensiones principales teniendo en cuenta las matizaciones aquí encontradas que les aportan riqueza para su interpretación.

En la siguiente figura se representan gráficamente los tres primeros componentes y las interacciones de las variables que los componen:

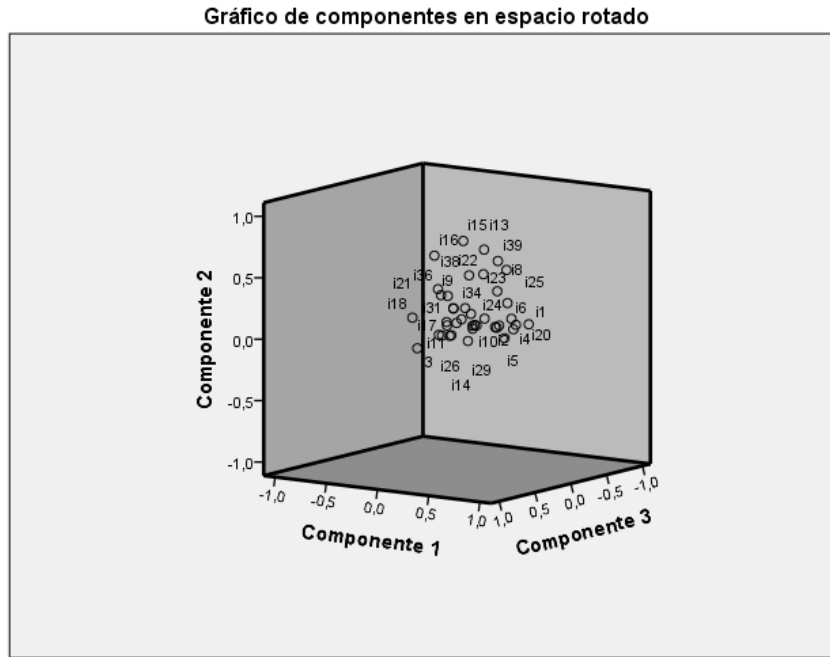


Figura 133. Gráfico de componentes en el espacio rotado

3.3.2. Análisis de la versión en inglés del cuestionario

Antes de aplicar el método para el caso del cuestionario utilizado en Nueva York, se comprobó la unidad experimental de las variables y número de casos necesarios (al menos 10 sujetos por cada variable) (Cuadras, 1981). Como en el caso anterior, también se obtuvo el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett, donde se obtuvo un valor altamente significativo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables. La prueba de esfericidad de Barlett estadísticamente significativa permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones tenga un problema de multicolinealidad o se reduzca a la matriz identidad (Peña, 2002).

Además, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin dio un valor de 0,899, valor suficiente para poder aplicar el análisis factorial (se recomienda que este valor sea mayor de 0,6 para poder aplicar el análisis con seguridad):

Tabla 167. KMO y prueba de Bartlett para la versión en inglés del cuestionario

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,899
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7128,308
	gl	780
	Sig.	,000

En el análisis de componentes principales la comunalidad toma como valor inicial 1. En la tabla 168 se presentan las comunalidades obtenidas que oscilan entre 0,404 (Ítem 19. Las actividades de la PTA/PA deberían ser planificadas por más de una persona o por la mayoría de los miembros de la misma) y 0,702 (Ítem 2. Las PTA/PA mejoran el funcionamiento del colegio). La comunalidad indica la variabilidad de cada ítem que es explicada por el conjunto de factores retenidos (Afifi & Clark, 1990). Esto indica que cada ítem tiene una parte común pero también una parte que es específica del ítem:

Tabla 168. Comunalidades de la versión en inglés del cuestionario

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
i1	1,000	,522
i2	1,000	,702
i3	1,000	,602
i4	1,000	,654
i5	1,000	,469
i6	1,000	,596
i7	1,000	,634
i8	1,000	,569
i9	1,000	,561
i10	1,000	,614
i11	1,000	,573
i12	1,000	,601
i13	1,000	,550
i14	1,000	,434
i15	1,000	,582
i16	1,000	,606
i17	1,000	,460
i18	1,000	,584
i19	1,000	,404
i20	1,000	,536
i21	1,000	,613
i22	1,000	,531
i23	1,000	,608

i24	1,000	,518
i25	1,000	,519
i26	1,000	,553
i27	1,000	,629
i28	1,000	,657
i29	1,000	,527
i30	1,000	,623
i31	1,000	,515
i32	1,000	,628
i33	1,000	,533
i34	1,000	,640
i35	1,000	,605
i36	1,000	,537
i37	1,000	,492
i38	1,000	,504
i39	1,000	,629
i40	1,000	,464

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La extracción inicial obtuvo 9 factores con autovalor mayor que 1, que explicaron un 56,444% de la varianza total. También se sigue la sugerencia de Peña (2002) de que el número máximo de factores a extraer ha de ser menor a la mitad del número inicial de variables menos 1.

El primer factor explica un 23,603% de la varianza, mientras que los siguientes factores explican un 8,739% y un 4,486% respectivamente. Esto indica la importancia relativa del primer factor. Recordamos que no hay acuerdo sobre el porcentaje de varianza mínima que debe explicar el primer factor, pero sí este porcentaje debe ser claramente superior al explicado por los restantes, como es nuestro caso (Morales, 1988). En la siguiente tabla se pueden observar los resultados:

Tabla 169. Varianza total explicada por cada uno de los factores extraídos

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,441	23,603	23,603	9,441	23,603	23,603	4,203	10,507	10,507
2	3,496	8,739	32,342	3,496	8,739	32,342	3,014	7,535	18,042
3	1,795	4,486	36,828	1,795	4,486	36,828	2,746	6,864	24,906
4	1,687	4,218	41,046	1,687	4,218	41,046	2,348	5,871	30,777
5	1,373	3,432	44,478	1,373	3,432	44,478	2,347	5,867	36,643
6	1,311	3,278	47,756	1,311	3,278	47,756	2,195	5,487	42,130
7	1,254	3,136	50,892	1,254	3,136	50,892	2,180	5,451	47,581
8	1,180	2,950	53,842	1,180	2,950	53,842	1,838	4,595	52,176
9	1,041	2,603	56,444	1,041	2,603	56,444	1,707	4,269	56,444
10	,991	2,477	58,922						
11	,938	2,345	61,267						
12	,919	2,297	63,564						
13	,874	2,186	65,750						
14	,822	2,056	67,806						
15	,796	1,990	69,796						
16	,762	1,905	71,701						
17	,727	1,819	73,519						
18	,701	1,754	75,273						
19	,675	1,688	76,961						
20	,604	1,510	78,471						
21	,584	1,460	79,931						
22	,553	1,383	81,314						
23	,538	1,345	82,659						
24	,529	1,323	83,982						
25	,515	1,287	85,270						
26	,510	1,275	86,545						
27	,485	1,213	87,758						
28	,476	1,191	88,949						
29	,459	1,148	90,097						
30	,440	1,099	91,196						
31	,423	1,058	92,254						
32	,405	1,012	93,266						
33	,396	,989	94,255						
34	,378	,945	95,200						
35	,377	,943	96,143						
36	,348	,870	97,012						
37	,336	,840	97,852						
38	,303	,758	98,609						
39	,285	,714	99,323						
40	,271	,677	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el gráfico de sedimentación (Figura 134) se observa de nuevo que la mayor varianza es debida al primer factor. Por otro lado, vemos que el punto de inflexión del gráfico se produce en el cuarto factor, siendo a partir de este factor el cambio en los autovalores más bajos y por tanto tal vez un criterio para poder reducir el número de factores a retener:

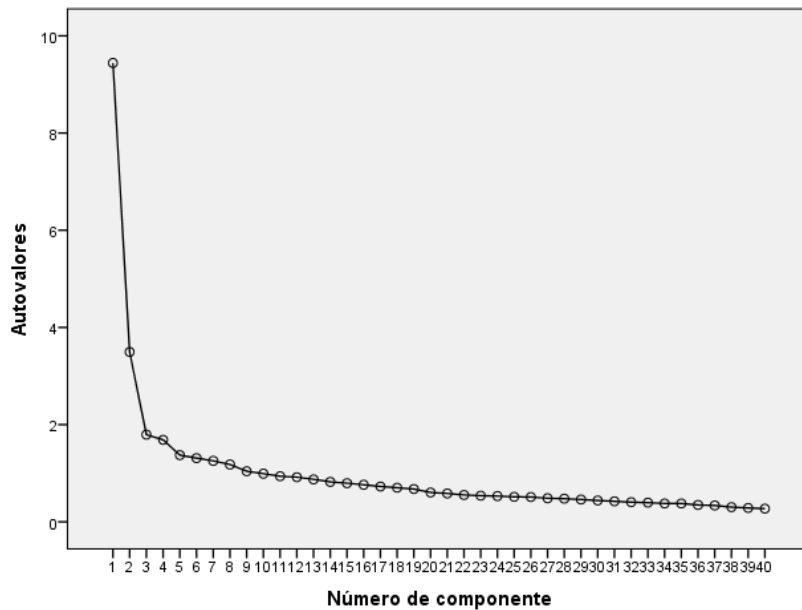


Figura 134. Gráfico de sedimentación

En la tabla 170 se incluye la matriz de componentes no rotados, donde ya se aprecia que la mayoría de los ítems tienen cargas factoriales relevantes en el primer factor, lo cual puede apuntar a que el contenido evaluado en el cuestionario tiene cierta unidimensionalidad. No obstante, puesto que el método trata de maximizar la varianza de los primeros factores, puede considerarse que la matriz factorial no rotada contiene factores no puros, en el sentido que cada uno explica su varianza y parte del siguiente, por lo que se aconseja interpretar la matriz de componentes rotados (Peña, 2002):

Tabla 170. Matriz no rotada de componentes

	Matriz de componentes ^a								
	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
i1	,459	-,251	,003	-,047	,357	,012	-,100	,317	,092
i2	,366	-,351	,312	-,056	-,029	-,132	,114	,512	,225
i3	,400	-,176	,494	,130	-,216	,015	-,011	,322	,005
i4	,079	-,300	-,310	,455	,282	,231	-,236	,130	,223
i5	,319	,345	,240	-,209	,096	-,080	-,303	-,063	,188
i6	,398	-,110	,162	-,280	,504	,123	-,078	-,200	-,080
i7	,342	-,319	,070	-,172	,414	-,069	,143	,009	-,429
i8	,496	-,316	-,010	-,250	,297	,141	,108	-,091	-,181
i9	,151	,504	-,022	-,310	,228	-,074	,199	,252	-,168
i10	,397	-,180	,490	-,256	-,013	,170	-,275	-,107	,044
i11	,338	,599	,011	-,040	,183	,014	,033	,241	,072
i12	,090	-,396	-,353	,390	,240	,227	-,192	,115	-,010
i13	,464	-,112	-,284	-,355	-,209	,043	,145	,075	,206
i14	,372	-,231	,391	-,037	-,063	-,033	,035	-,149	,243
i15	,497	-,051	-,358	-,326	-,227	,184	,017	,071	-,089
i16	,437	,302	-,285	-,297	-,261	,185	,000	,209	-,098
i17	,581	-,049	,136	,197	-,116	,190	,036	,067	-,086
i18	,502	,272	,175	,076	-,252	,308	-,089	,121	-,201
i19	,533	-,090	-,180	,229	,010	-,111	-,026	,115	,027
i20	,571	-,259	-,278	-,141	-,177	-,068	,046	-,028	,079
i21	,536	-,460	,138	-,052	,046	-,183	,093	,175	,130
i22	,552	-,195	-,101	-,116	,080	-,340	-,019	-,110	,172
i23	,614	-,277	-,174	-,086	-,121	-,301	-,071	-,076	,006
i24	,659	,079	-,075	,051	-,069	-,177	-,077	-,141	-,082
i25	,632	-,120	-,120	-,084	-,017	-,268	-,054	-,088	-,032
i26	,598	,281	-,094	,007	-,013	-,264	-,153	-,117	-,006
i27	,612	-,139	,111	,301	-,191	-,056	-,045	,017	-,301
i28	,500	,513	,222	,112	,038	-,085	-,253	-,085	,044
i29	,602	-,005	-,079	,226	-,106	-,114	-,193	,097	-,189
i30	,624	,200	-,032	,205	-,020	-,203	-,202	-,040	-,257
i31	,502	,456	-,023	,086	,079	,067	,129	-,113	,085
i32	,339	,593	-,070	,043	,157	,034	,155	,319	-,051
i33	,390	,418	-,023	,177	,042	-,043	,209	-,090	,344
i34	,458	,265	-,021	,258	,156	-,055	,460	-,199	,119
i35	,622	-,141	,027	,291	,022	-,033	,295	-,153	-,022
i36	,359	-,295	,107	,090	-,126	,189	,469	-,118	-,123
i37	,558	,151	,163	,152	,078	,297	,075	-,041	,083
i38	,555	,157	-,182	-,083	,081	,233	-,236	-,082	,091
i39	,619	-,180	-,216	-,164	-,047	,302	-,020	-,048	,209
i40	,477	-,017	,138	-,047	-,105	,362	-,049	-,265	,008

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 9 componentes extraídos

Tras efectuar la rotación (ver tabla 171) la estructura se clarifica, puesto que las variables con correlaciones negativas prácticamente desaparecen o son muy pequeñas

(correlaciones inferiores a 0,3). Las correlaciones fuertes en cada factor, como vemos, se mantienen:

Tabla 171. Matriz de componentes rotados

Matriz de componentes rotados^a

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
i1	,164	,156	,174	-,017	,414	,354	-,018	,128	,357
i2	,070	,122	,051	,040	,818	,075	-,009	-,015	,048
i3	,172	-,053	-,001	,426	,618	-,019	-,009	,053	-,054
i4	,030	-,005	-,107	-,017	,038	-,019	,051	-,007	,798
i5	,157	,029	,243	,041	,063	,021	,031	,598	-,140
i6	,056	,076	,052	,056	,032	,668	,092	,350	,058
i7	,215	,003	,042	,032	,138	,734	-,039	-,159	,005
i8	,139	,293	-,028	,127	,124	,646	,090	,022	,077
i9	-,012	,061	,674	-,076	-,040	,177	,019	,007	-,254
i10	,056	,096	-,173	,362	,303	,290	-,083	,493	-,124
i11	,096	,041	,685	,071	,018	-,038	,186	,227	-,023
i12	,095	,035	-,151	,041	-,016	,111	-,055	-,167	,723
i13	,124	,694	,052	-,021	,180	,042	,111	,014	-,047
i14	,105	,067	-,257	,161	,395	,127	,251	,280	-,111
i15	,207	,685	,124	,185	-,019	,118	-,058	-,048	,000
i16	,163	,568	,420	,241	-,065	-,063	-,074	,011	-,096
i17	,288	,145	,068	,487	,229	,094	,198	,016	,114
i18	,215	,149	,284	,643	,057	-,045	,028	,117	-,048
i19	,460	,185	,097	,081	,191	,033	,173	-,036	,271
i20	,382	,563	-,100	,027	,173	,113	,122	-,024	,066
i21	,296	,227	-,131	,003	,599	,277	,115	,007	,087
i22	,469	,296	-,073	-,199	,243	,210	,204	,182	,019
i23	,592	,392	-,140	-,044	,218	,160	,073	,051	,014
i24	,595	,225	,093	,161	,035	,113	,203	,151	-,021
i25	,568	,313	,001	-,009	,156	,212	,127	,111	-,014
i26	,588	,175	,242	,039	-,027	,023	,185	,277	-,058
i27	,587	,034	-,036	,456	,202	,106	,090	-,099	,059
i28	,399	-,093	,364	,251	-,017	-,069	,203	,492	-,075
i29	,613	,123	,125	,275	,126	,029	,011	,022	,165
i30	,691	,018	,229	,247	-,018	,080	,084	,126	,040
i31	,229	,129	,391	,195	-,092	,015	,449	,211	-,023
i32	,120	,040	,746	,118	,001	-,035	,201	,019	,003
i33	,155	,091	,309	,020	,025	-,170	,577	,206	,009
i34	,221	,024	,232	,069	,000	,095	,721	-,046	-,015
i35	,406	,112	-,051	,245	,192	,209	,513	-,112	,095
i36	,051	,189	-,191	,346	,196	,254	,370	-,311	-,075
i37	,120	,117	,193	,431	,121	,134	,381	,212	,135
i38	,237	,379	,199	,219	-,099	,125	,113	,359	,225
i39	,139	,623	-,026	,219	,122	,178	,194	,186	,233
i40	,091	,268	-,103	,476	-,022	,174	,213	,266	,003

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 40 iteraciones.

Como en el caso anterior, en la tabla 172 se han suprimido las correlaciones por debajo de 0,3 para simplificar la visualización e interpretación de los factores. Nuevamente se recuerdan los criterios seguidos para elegir la matriz final (Martínez Arias, 1995):

- Tomar sólo factores que sean interpretables para el investigador (Afifi & Clark, 1990).
- Cada fila de la matriz rotada tenga al menos un cero; es decir para cada variable debe haber al menos un factor que no contribuya a su varianza.
- Para cada factor, habrá un conjunto de variables cuyas saturaciones se aproximen a cero (Afifi & Clark, 1990).
- Si hay cuatro o más factores comunes, hay un conjunto de variables que tienen saturaciones próximas a cero en las dos columnas (Martínez Arias, 1995).

Tabla 172. Matriz de componentes rotados con componentes eliminados

		Matriz de componentes rotados ^a								
		Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
i1						,414	<u>,354</u>			,357
i2						<u>,818</u>				
i3					,426	<u>,618</u>				
i4										<u>,798</u>
i5									<u>,598</u>	
i6							<u>,668</u>		,350	
i7							<u>,734</u>			
i8							<u>,646</u>			
i9				<u>,674</u>						
i10					,362	,303			<u>,493</u>	
i11				<u>,685</u>						
i12										<u>,723</u>
i13										
i14							<u>,395</u>			
i15										
i16					,420					
i17							<u>,487</u>			
i18							<u>,643</u>			
i19		<u>,460</u>								
i20		,382								
i21							<u>,599</u>			
i22		<u>,469</u>								
i23		<u>,592</u>								
i24		<u>,595</u>								
i25		<u>,568</u>								
i26		<u>,588</u>								
i27		<u>,587</u>								
i28		,399				,456				
i29		<u>,613</u>								
i30		<u>,691</u>								
i31					,391				<u>,449</u>	
i32					<u>,746</u>					
i33					,309				<u>,577</u>	
i34									<u>,721</u>	
i35		,406							<u>,513</u>	
i36						<u>,346</u>			,370	-,311
i37						<u>,431</u>			,381	
i38										,359
i39									<u>,623</u>	
i40						<u>,476</u>				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 40 iteraciones.

El primer factor explica un 23,603% de la varianza. Este alto porcentaje de la varianza explicada indica una importancia relativa del primer factor como se ha mencionado anteriormente. Además en esta ocasión es destacable que el segundo factor explica un 8,739% mostrando así también su relevancia. Como se ha comentado en el caso anterior, es importante mencionar que los tres pilares sobre los que se sustenta el presente trabajo de investigación (representados por las tres dimensiones), no son entes totalmente independientes entre sí por los motivos señalados.

Recordamos que por esta causa encontramos ítems que correlacionan de manera adecuada por su contenido en varios factores, aunque presenten uno con una correlación más elevada. También es esta ocasión se han mantenido las correlaciones más elevadas para cada ítem, salvo en el caso del ítem 1 (“La continua comunicación entre padres/madres y profesorado es muy importante para la educación de los niños/as”) que, teniendo fines sobre todo de toma de contacto con la persona encuestada con el cuestionario, a pesar de ser compatible con el factor en el que presenta mayor carga, pensamos que es más adecuado el sexto factor por su contenido y en el que también posee una correlación mayor de 0,3 y que presentamos a continuación. Puede ser conveniente su revisión en un futuro para una mayor adecuación quizás debida a la mejora de su traducción.

De este modo, el contenido de los ítems agrupados según el análisis ha dado lugar a la siguiente interpretación:

- FACTOR 1: “Liderazgo y participación en la PTA/PA: los contextos multiculturales como marco de acción”
- FACTOR 2: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural: la multiculturalidad en la escuela”
- FACTOR 3: “Necesidades educativas o formativas”
- FACTOR 4: “Participación de las familias en actividades escolares y en la asociación de madres y padres”
- FACTOR 5: “Liderazgo: funciones de la PTA/PA y relaciones entre familias, profesorado y alumnado”

- FACTOR 6: “Relaciones de la comunidad educativa y labor de las familias en la educación de sus hijos/as”
- FACTOR 7: “Liderazgo de las AMPA: beneficios y objetivos”
- FACTOR 8: “Liderazgo: funcionamiento de la PTA/PA”
- FACTOR 9: “Actitudes negativas ante la cooperación” (ítems invertidos)

En el análisis efectuado obtenemos las dimensiones diseñadas en el estudio pero con ciertos matices, es decir, las distintas dimensiones planteadas en la construcción del cuestionario: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”, “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as” y “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”, están presentes en los factores obtenidos pero con algunas divisiones.

Destacamos los factores 2, 5, 7 y 8 que agrupan ítems de una sola dimensión de las planteadas teóricamente. De los demás factores (1, 3, 4, 6 y 9) destacamos que se han agrupado los referidos a la participación de las familias en contextos multiculturales. En cuanto al factor 9, éste ha agrupado ítems que están formulados en sentido inverso y que defienden posiciones individualistas y no participativas. Como en el caso anterior, en análisis posteriores se hará referencia a las dimensiones principales teniendo en cuenta las matizaciones aquí encontradas que les aportan riqueza para su interpretación.

A continuación se representan gráficamente las interacciones de las variables que contienen los tres primeros componentes:

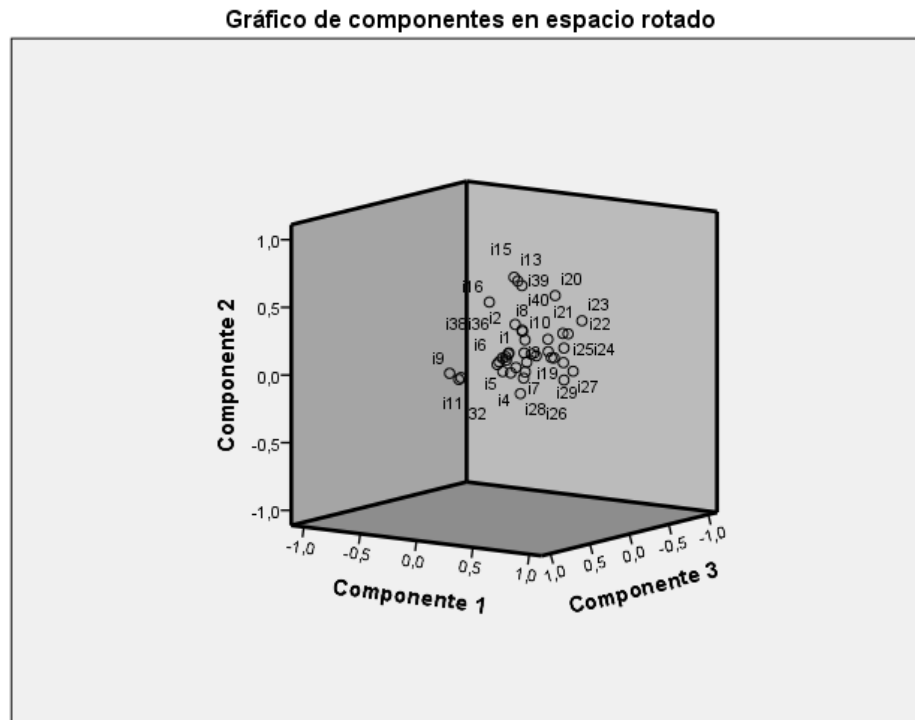


Figura 135. Gráfico de componentes en el espacio rotado

Por último subrayar que en la versión en español y en la inglesa hay numerosas coincidencias, bien de factores y contenido (la totalidad de los factores excepto el 6 y 7 en la versión española y el 1 y 9 en la versión en inglés comparten las mismas nomenclaturas y contenidos), como de ítems (los ítems 6, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38 y 39 coinciden con las dimensiones planteadas en el marco teórico y en los factores se agrupan de manera semejante en ambas versiones y los ítems restantes lo hacen pero con algunas modificaciones).

4. ANÁLISIS COMPARATIVO POR DISTRITOS

En este apartado de la investigación analizaremos los resultados para dar respuesta al los objetivos 11 y 14 principalmente y para complementar, por otra parte, los resultados obtenidos para los objetivos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 13 y 15 en los anteriores análisis. Nos interesa averiguar si existen diferencias en las respuestas entre los distritos de una misma ciudad. Por este motivo se realizarán los análisis necesarios primero en la ciudad de Granada, que está compuesta por los ocho distritos Albaicín, Beiro, Centro, Chana, Genil, Norte, Ronda y Zaidín y a continuación en Nueva York (Manhattan) en los distritos 1, 2, 4, 5 y 6.

En primer lugar observaremos si existen diferencias estadísticamente significativas para cada una de las dimensiones planteadas en ambas ciudades. Después se abordará el análisis de algunos ítems en concreto que, por razones inherentes a la investigación, nos interesan para descubrir las realidades de los distritos en relación a los objetivos planteados.

Para concluir este apartado se compararán los porcentajes de mujeres, hombres y extranjeros que componen la Junta Directiva de las AMPA/PTA/PA en cada uno de los distritos y algunas variables relacionadas con la AMPA/PTA/PA en las que pensamos van a existir variaciones sustanciales entre los distritos para comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas.

4.1. ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES

4.1.1. El caso de Granada

Los distritos de Granada presentan diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres dimensiones planteadas ($p < 0,05$), siendo éstas la de “Tolerancia” (“Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”) y la de “Liderazgo” (“Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”), como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 173. Comparativa de medias por dimensiones de los distritos de Granada

		N	Media	Desv. típ.	F	sig
Tolerancia	Albaicín	23	20,6522	6,73936	4,072	0,000
	Beiro	93	22,8710	5,74499		
	Centro	24	18,0000	3,64751		
	Chana	33	25,4848	7,03172		
	Genil	83	21,4458	4,53510		
	Norte	29	22,1379	6,17439		
	Ronda	100	22,6400	6,69919		
	Zaidín	66	22,6515	5,08540		
	Total	451	22,2971	5,91687		
Participación	Albaicín	23	19,7391	5,98648	1,380	0,212
	Beiro	93	18,3763	4,80243		
	Centro	24	17,8750	3,91555		
	Chana	33	19,7576	6,71766		
	Genil	83	17,5663	3,52065		
	Norte	29	17,9655	4,96763		
	Ronda	100	19,1200	6,03739		
	Zaidín	66	17,9242	3,68911		
	Total	451	18,4435	4,97668		
Liderazgo	Albaicín	23	30,6087	9,62827	2,482	0,017
	Beiro	93	28,6022	7,84793		
	Centro	24	25,7917	5,03016		
	Chana	33	29,6970	8,03696		
	Genil	83	26,1566	5,46493		
	Norte	29	27,9310	7,02003		
	Ronda	100	29,9000	9,37275		
	Zaidín	66	27,8788	6,31851		
	Total	451	28,3237	7,67025		

Respecto a la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” vemos que las medias más bajas (con máspuntuaciones cercanas a 1 con una actitud más positiva hacia la tolerancia y agrado por la diversidad cultural) son las de los distritos Centro con 18 (DT=3,65) y Albaicín con 20,65 (DT=6,74). Los centros educativos situados en estos distritos presentan una elevada tasa de alumnado extranjero y puede que este hecho haya influido en las percepciones de las familias. La diversidad cultural forma parte de sus vidas y la integran en sus realidades de forma muy positiva.

Por otro lado, la dimensión “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”, también presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo

los distritos que han puntuado más cercano a 1 (estoy totalmente de acuerdo) el distrito Centro con una media de 25,79 (DT=5,03) y el distrito Genil con una media de 26,16 (DT=5,46). Estos valores indican una apuesta por un liderazgo compartido y denotan una participación activa en la AMPA de los encuestados.

4.1.2. El caso de Nueva York

Los distritos de Nueva York presentan diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres dimensiones planteadas ($p < 0,05$), siendo éstas la de “Tolerancia” (“Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”) y la de “Participación” (“La participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos”), como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 174. Comparativa de medias por dimensiones de los distritos de Nueva York

		N	Media	Desv. típ.	F	sig
Tolerancia	Distrito 1	53	18,5849	4,18529	2,768	0,018
	Distrito 2	156	19,5385	4,84786		
	Distrito 3	78	18,2308	3,97696		
	Distrito 4	89	18,1011	4,17527		
	Distrito 5	49	19,0408	4,55503		
	Distrito 6	90	17,6333	3,96459		
	Total	515	18,6136	4,40289		
Participación	Distrito 1	53	17,4151	3,90480	3,768	0,002
	Distrito 2	156	17,8718	3,77550		
	Distrito 3	78	17,2821	3,38790		
	Distrito 4	89	15,9663	2,94823		
	Distrito 5	49	17,0204	4,32285		
	Distrito 6	90	16,5111	3,53869		
	Total	515	17,0874	3,66630		
Liderazgo	Distrito 1	53	26,4340	7,07245	1,899	0,093
	Distrito 2	156	26,9615	5,69197		
	Distrito 3	78	27,0000	5,17988		
	Distrito 4	89	25,4944	5,36216		
	Distrito 5	49	26,9592	6,65507		
	Distrito 6	90	25,0889	5,51330		
	Total	515	26,3320	5,81294		

En relación a la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” vemos que las medias más bajas (con máspuntuaciones cercanas a 1 con una actitud más positiva hacia la tolerancia y agrado por la diversidad cultural) son la del Distrito 6 con 17,63 (DT=3,96) y Distrito 4 con 18,1 (DT=4,17). De nuevo los centros

educativos situados en estos distritos presentan una elevada tasa de alumnado extranjero y puede que este hecho haya influido en las percepciones de las familias. De hecho en el Distrito 6, tal y como se ha observado con anterioridad, algunas de las Juntas Directivas de las PTA/PA están formadas íntegramente por miembros de la República Dominicana. La diversidad cultural es su realidad y la viven de forma enriquecedora teniendo en cuenta la multiculturalidad intrínseca de la ciudad de Nueva York.

Por otro lado, la dimensión “Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos”, también presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo los distritos que han puntuado más cercano a 1 (estoy totalmente de acuerdo) el Distrito 4 con una media de 15,97 (DT=2,95) y el Distrito 6 con una media de 16,51 (DT=3,54). Estos valores indican una apuesta por un liderazgo compartido y denotan una participación activa en la PTA/PA de los encuestados.

4.2. ANÁLISIS DE ÍTEMS

En este apartado analizaremos algunos de los ítems del cuestionario por su relevancia en contenido y para dar respuesta a los objetivos de la investigación señalados anteriormente (apartado 4 del presente capítulo). Se han seleccionado los siguientes ítems en ambas ciudades:

Tabla 175. Ítems seleccionados para su análisis por distritos en ambas ciudades

3	<i>Usted participa en la mayoría de las actividades organizadas por las AMPA/PTA/PA.</i>
5	<i>En las AMPA/PTA/PALas decisiones deben ser tomadas en grupo.</i>
16	<i>Debería de haber un programa diseñado para fomentar la participación de las madres y los padres extranjeros o inmigrantes en las AMPA/PTA/PA.</i>
23	<i>Las madres y padres del alumnado inmigrante o extranjero deberían participar en la organización de la AMPA/PTA/PA del colegio.</i>
26	<i>Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.</i>
39	<i>Una escuela multicultural beneficia a su hijo/a.</i>
40	<i>Los padres inmigrantes o extranjeros participan en puestos directivos en la AMPA/PTA/PA de su centro educativo.</i>

A continuación veremos las diferencias por distritos en ambas ciudades por separado.

4.2.1. El caso de Granada

En las siguientes tablas se muestran los resultados obtenidos del análisis estadístico para comprobar las respuestas a los ítems señalados para la ciudad de Granada. En todos los casos en primer lugar aparecerá la tabla referida al ítem y seguidamente su comentario:

Tabla 176. Comparativa de medias del ítem 3 en los distritos de Granada

Usted participa en la mayoría de las actividades organizadas por las AMPA

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i3	Albaicín	23	2,09	,848	2,252	0,029
	Beiro	93	1,81	,824		
	Centro	24	1,79	,884		
	Chana	33	1,64	,699		
	Genil	83	1,60	,697		
	Norte	29	1,72	,649		
	Ronda	100	1,97	,810		
	Zaidín	66	1,91	,836		
	Total	451	1,82	,794		

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1 que indican una mayor participación en las actividades de las AMPA es el distrito de la Chana con una media de 1,64 (DT=0,699). Por el contrario el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el distrito del Albaicín, cuyas respuestas se sitúan entre los valores 2 y 3 de respuesta con una media de 2,09 (DT=0,848).

Tabla 177. Comparativa de medias del ítem 5 en los distritos de Granada

En las AMPA las decisiones deben ser tomadas en grupo

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i5	Albaicín	23	1,61	,988	1,592	0,136
	Beiro	93	1,38	,658		
	Centro	24	1,25	,442		
	Chana	33	1,61	,747		
	Genil	83	1,27	,444		
	Norte	29	1,28	,455		
	Ronda	100	1,41	,767		
	Zaidín	66	1,35	,668		
	Total	451	1,37	,663		

En las respuestas a este ítem no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). A partir de los resultados, podemos señalar que en la totalidad de los distritos se apuesta por un liderazgo compartido en el que las decisiones sean tomadas en grupo. Las medias de las respuestas oscilan entre 1,25 (DT=0,442) en el distrito Centro y 1,61 (DT=0,988) en el Albaicín y 1,61 (DT=0,747) en la Chana.

Tabla 178. Comparativa de medias del ítem 16 en los distritos de Granada

Debería de haber un programa diseñado para fomentar la participación de las madres y los padres extranjeros o inmigrantes en las AMPA

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i16	Albaicín	23	2,13	,920	2,908	0,006
	Beiro	93	2,17	,829		
	Centro	24	1,58	,830		
	Chana	33	2,24	1,001		
	Genil	83	2,05	,810		
	Norte	29	1,62	,677		
	Ronda	100	2,09	,922		
	Zaidín	66	1,94	,653		
	Total	451	2,03	,847		

Las respuestas a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su total acuerdo con el diseño de un programa para fomentar la participación de las familias extranjeras en la AMPA, es el distrito Centro con una media de 1,58 (DT=0,830). Uno de los centros educativos de este distrito especialmente posee una elevada tasa de alumnado extranjero y las familias subrayan la necesidad del diseño de un plan que motive y

aumente la participación de las familias extranjeras. Por el contrario el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el distrito de la Chana, cuyas respuestas se sitúan entre los valores 2 y 3 de respuesta con una media de 2,24 (DT=1).

Tabla 179. Comparativa de medias del ítem 23 en los distritos de Granada

Las madres y padres del alumnado inmigrante o extranjero deberían participar en la organización de la AMPA del colegio

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i23	Albaicín	23	1,57	,788	5,905	0,000
	Beiro	93	1,73	,768		
	Centro	24	1,17	,381		
	Chana	33	2,21	,893		
	Genil	83	1,69	,840		
	Norte	29	1,41	,501		
	Ronda	100	1,73	,827		
	Zaidín	66	2,08	,933		
	Total	451	1,75	,834		

Se observa que las medias de los distritos en las respuestas a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su total acuerdo con que las familias extranjeras participen activamente en la organización de la AMPA, es de nuevo el distrito Centro con una media de 1,17 (DT=0,381). Se observa que este distrito muestra una predisposición a ayudar a que las familias extranjeras participen más y que se les facilite el camino para ello. En el ítem 40 podremos ver si estos esfuerzos se traducen realmente en participación de estas familias. Por el contrario el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el distrito de la Chana, cuyas respuestas se sitúan entre los valores 2 y 3 de respuesta con una media de 2,21 (DT=0,893).

Tabla 180. Comparativa de medias del ítem 26 en los distritos de Granada

Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i26	Albaicín	23	2,22	,795	1,650	0,119
	Beiro	93	2,02	,847		
	Centro	24	1,92	,776		
	Chana	33	1,97	,883		
	Genil	83	2,30	,947		
	Norte	29	1,86	,693		
	Ronda	100	2,23	,962		
	Zaidín	66	2,06	,839		
	Total	451	2,12	,884		

En las respuestas a este ítem no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). A partir de los resultados, podemos señalar que existen opiniones que se inclinan porque sí se llevan a cabo medidas en sus centros educativos para garantizar la participación de todas las familias en la toma de decisiones, pero sin embargo también aparecen opiniones que manifiestan que estas medidas no tienen lugar en su escuela (ya que aparecen valores situados entre 2 y 3). Las medias de las respuestas oscilan entre 1,86 (DT=0,693) en el distrito Norte y 2,30 (DT=0,947) en el distrito Genil.

Tabla 181. Comparativa de medias del ítem 39 en los distritos de Granada

Una escuela multicultural beneficia a su hijo/a.

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i39	Albaicín	23	1,26	,752	3,427	0,001
	Beiro	93	1,69	,691		
	Centro	24	1,08	,282		
	Chana	33	1,79	,820		
	Genil	83	1,49	,669		
	Norte	29	1,72	,751		
	Ronda	100	1,59	,793		
	Zaidín	66	1,61	,653		
	Total	451	1,57	,722		

Las respuestas a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su total acuerdo con los beneficios para los hijos/as que aporta la escuela multicultural, es el distrito

Centro con una media de 1,08 (DT=0,282). De manera coherente a los resultados que han volcado los anteriores ítems vemos que este distrito conoce y vive los beneficios de una escuela multicultural. Por otro lado, el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el distrito de la Chana, que aún presentando valores muy positivos, posee una media de 1,79 (DT=0,82).

Tabla 182. Comparativa de medias del ítem 40 en los distritos de Granada

Los padres y madres inmigrantes o extranjeros/as participan en puestos directivos en la AMPA de su centro educativo

	N	Media	Desv. típ.	F	sig	
i40	Albaicín	23	2,43	,896	2,074	0,045
	Beiro	93	2,76	,960		
	Centro	24	2,04	,955		
	Chana	33	2,79	,927		
	Genil	83	2,61	1,102		
	Norte	29	2,38	1,049		
	Ronda	100	2,62	,951		
	Zaidín	66	2,45	1,040		
	Total	451	2,58	1,006		

Se observa que las medias de los distritos en las respuesta a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican una participación real de las familias extranjeras en la AMPA, es de nuevo el distrito Centro con una media de 2,04 (DT=0,955). Se observa que en este distrito la ayuda para que las familias extranjeras participen más conlleva resultados positivos que en el próximo apartado veremos traducidos a porcentajes reales de participación en la Junta Directiva de la AMPA. Además podemos señalar que existen opiniones que muestran que sí perciben una participación de las familias extranjeras y otras que muestran que esto no ocurre en su escuela (ya que aparecen valores de medias situados entre 2 y 3). Por otro lado, el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el distrito de la Chana, cuyas respuestas se sitúan entre los valores 2 y 3 de respuesta con una media de 2,79 (DT=0,927).

4.2.2. El caso de Nueva York

En las siguientes tablas se muestran los resultados obtenidos del análisis estadístico para comprobar las respuestas a los ítems señalados en la muestra de Nueva York. En todos los casos en primer lugar aparecerá la tabla referida al ítem y seguidamente su comentario:

Tabla 183. Comparativa de medias del ítem 3 en los distritos de Nueva York

Usted participa en la mayoría de las actividades organizadas por las PTA/PA

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i3					
Distrito 1	53	1,38	,596	2,999	0,11
Distrito 2	156	1,42	,662		
Distrito 3	78	1,53	,734		
Distrito 4	89	1,61	,733		
Distrito 5	49	1,80	,912		
Distrito 6	90	1,46	,639		
Total	515	1,50	,709		

En las respuestas a este ítem no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). A partir de los resultados, podemos señalar que las medias de todos los distritos indican que de forma general la muestra considera que participa en la mayoría de las actividades de su AMPA/PTA/PA. Las medias de las respuestas oscilan entre 1,38 (DT=0,596) en el Distrito 1 y 1,80 (DT=0,912) en el Distrito 5.

Tabla 184. Comparativa de medias del ítem 5 en los distritos de Nueva York

En las PTA/PA las decisiones deben ser tomadas en grupo

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i5					
Distrito 1	53	1,75	,830	12,504	0,000
Distrito 2	156	2,04	,748		
Distrito 3	78	1,97	,789		
Distrito 4	89	1,55	,784		
Distrito 5	49	1,67	,747		
Distrito 6	90	1,34	,690		
Total	515	1,76	,801		

Las respuestas a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su apuesta por un liderazgo compartido en el que las decisiones sean tomadas en grupo, es el Distrito 6

con una media de 1,34 (DT=0,690). Por otro lado, el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el Distrito 2, cuya media se encuentra entre los valores 2 y 3, que indican que existen encuestados que no están de acuerdo con esta afirmación, posee una media de 2,04 (DT=0,748).

Tabla 185. Comparativa de medias del ítem 16 en los distritos de Nueva York

Debería de haber un programa diseñado para fomentar la participación de las madres y los padres extranjeros o inmigrantes en lasPTA/PA

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i16 Distrito 1	53	1,74	,625	9,468	0,000
Distrito 2	156	2,12	,853		
Distrito 3	78	1,81	,740		
Distrito 4	89	1,57	,672		
Distrito 5	49	1,73	,531		
Distrito 6	90	1,59	,685		
Total	515	1,81	,758		

Se observa que las medias de los distritos en las respuesta a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su acuerdo con el diseño de un programa para fomentar la participación de las familias extranjeras en la PTA/PA, es el Distrito 4 con una media de 1,57 (DT=0,672). Se observa que existen opiniones que muestran que sí están de acuerdo con la existencia de este tipo de programas y otras que muestran que no lo ven importante para su escuela (ya que aparecen valores de medias situados entre 2 y 3). Por otro lado, el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el Distrito 2, cuya media se sitúa entre los valores 2 y 3 de respuesta con un 2,12 (DT=0,853).

Tabla 186. Comparativa de medias del ítem 23 en los distritos de Nueva York

Las madres y padres del alumnado inmigrante o extranjero deberían participar en la organización de la PTA/PA del colegio

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i23					
Distrito 1	53	1,40	,631	2,090	0,065
Distrito 2	156	1,33	,594		
Distrito 3	78	1,26	,439		
Distrito 4	89	1,51	,605		
Distrito 5	49	1,47	,544		
Distrito 6	90	1,41	,579		
Total	515	1,38	,575		

En las respuestas a este ítem no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). A partir de los resultados, podemos señalar que las medias indican que la muestra está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las familias extranjeras participen en la organización de la PTA/PA de su centro educativo. Como se ha señalado con anterioridad la gran tradición de inmigración y las características propias multiculturales de la ciudad influirán en las percepciones de las familias encuestadas. Las medias de las respuestas oscilan entre 1,26 (DT=0,439) en el Distrito 3 y 1,51 (DT=0,605) en el Distrito 4.

Tabla 187. Comparativa de medias del ítem 26 en los distritos de Nueva York

Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i26					
Distrito 1	53	1,68	,673	4,397	0,001
Distrito 2	156	1,85	,746		
Distrito 3	78	1,85	,869		
Distrito 4	89	1,53	,586		
Distrito 5	49	1,61	,812		
Distrito 6	90	1,50	,658		
Total	515	1,69	,738		

Las respuestas a este ítem presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su total acuerdo con que sí se llevan a cabo medidas en sus centros educativos para garantizar la participación de todas las familias en la toma de decisiones, es el Distrito 6 con una

media de 1,50 (DT=0,658). Por otro lado el distrito que presenta una media menos cercana a 1 son el Distrito 2 y el Distrito 3 cuyas medias son 1,85 en los dos casos y sus desviaciones típicas 0,746 y 0,869 respectivamente. A partir de los resultados, podemos señalar que la totalidad de las medias indica que en sus centros educativos se toman medidas que garantizan la participación de todas las familias en el proceso de toma de decisiones del colegio.

Tabla 188. Comparativa de medias del ítem 39 en los distritos de Nueva York

Una escuela multicultural beneficia a su hijo/a.

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i39 Distrito 1	53	1,40	,599	2,498	0,030
Distrito 2	156	1,37	,559		
Distrito 3	78	1,26	,439		
Distrito 4	89	1,30	,531		
Distrito 5	49	1,51	,582		
Distrito 6	90	1,23	,425		
Total	515	1,33	,527		

Las respuestas a este ítem reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican su total acuerdo con los beneficios para los hijos/as que aporta la escuela multicultural, es el Distrito 6 con una media de 1,23 (DT=0,425). De nuevo observamos coherencia con los resultados que se han obtenido en ítems anteriores y que reflejan el elevado grado de participación y apertura a la diversidad cultural del Distrito 6. Por otro lado, el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el Distrito 5, que aún presentando valores muy positivos, posee una media de 1,51 (DT=0,582).

Tabla 189. Comparativa de medias del ítem 40 en los distritos de Nueva York

Los padres y madres inmigrantes o extranjeros/as participan en puestos directivos en la PTA/PA de su centro educativo

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
i40					
Distrito 1	53	1,66	,618	2,973	0,012
Distrito 2	156	1,77	,849		
Distrito 3	78	1,72	,788		
Distrito 4	89	1,56	,753		
Distrito 5	49	1,80	,816		
Distrito 6	90	1,43	,582		
Total	515	1,66	,764		

Se observa que las medias de los distritos en las respuesta a este ítem presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). El distrito con puntuaciones más cercanas a 1, que indican una participación real de las familias extranjeras en la PTA/PA, es de nuevo el Distrito 6 con una media de 1,43 (DT=0,582). Se observa que en este distrito la apertura a la escuela multicultural y la ayuda para que las familias extranjeras participen más conlleva resultados positivos en la participación de las familias extranjeras en la Junta Directiva de la PTA/PA. Por otro lado, el distrito que presenta puntuaciones menos cercanas a 1 es el Distrito 5, que aún siendo respuestas muy positivas, sitúan su media en 1,80 (DT=0,816).

4.3. ANÁLISIS DE VARIABLES RELACIONADAS CON LA AMPA /PTA/PA

En este apartado daremos respuesta a los objetivos 1 y 11 de investigación, “Determinar y comparar la proporción de madres y padres extranjeros que ocupan posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA” y “Conocer las diferencias existentes entre los diversos distritos en relación al porcentaje de mujeres, hombres y extranjeros que forman parte de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA”. Además, se destacan las variables de nivel educativo alcanzado por las madres y padres y cuota anual de la AMPA/PTA/PA, ya que ofrecen datos diferenciados e interesantes que pueden ayudar a confeccionar el perfil de los distritos participantes en la investigación en ambos contextos. Para ello, analizaremos por separado las realidades de ambas ciudades y haremos las comparaciones entre los distritos en cada una de ellas.

4.3.1. El caso de Granada

En primer lugar analizaremos los porcentajes de mujeres y hombres que ocupan posiciones de liderazgo formando parte de la Junta Directiva de su AMPA.

Tabla 190. Comparativa de medias de porcentajes de mujeres en los distritos de Granada

	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.
Albaicín	23	50,0000	,00000	33,606	,000
Beiro	93	68,0283	10,79911		
Centro	24	92,5000	9,89071		
Chana	33	77,5673	22,22255		
Genil	83	84,7390	16,70824		
Norte	29	94,1092	7,75662		
Ronda	100	78,6000	10,96551		
Zaidín	66	73,2492	17,03614		
Total	451	76,9696	16,91815		

Tabla 191. Comparativa de medias de porcentajes de hombres en los distritos de Granada

	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.
Albaicín	23	50,0000	,00000	33,606	,000
Beiro	93	31,9717	10,79911		
Centro	24	7,5000	9,89071		
Chana	33	22,4327	22,22255		
Genil	83	15,2610	16,70824		
Norte	29	5,8908	7,75662		
Ronda	100	21,4000	10,96551		
Zaidín	66	26,7508	17,03614		
Total	451	23,0304	16,91815		

A partir de los resultados se observa que el porcentaje más elevado de mujeres en la Junta Directiva de la AMPA se encuentra en el distrito Norte con un 94,11% de media (DT=7,76), muy seguido del distrito Centro con un 92,5% de media (DT=9,89). Por otro lado, el distrito en el que se presenta un mayor porcentaje de hombres en la Junta Directiva de la AMPA es el distrito Albaicín que presenta un 50% de líderes masculinos entre sus componentes y que los demás porcentajes son bastante más moderados, incluso existiendo uno del 5,89% (DT=7,76) y otro del 7,5% (DT=9,89). De manera generalizada se aprecia una elevada superioridad en los porcentajes de

mujeres en las Juntas Directivas de las AMPA con respecto a los porcentajes de los hombres. Mediante la prueba ANOVA observamos que estas diferencias son estadísticamente significativas entre los distintos distritos ($F=33,606$, $p=0,000$).

Desde la perspectiva de género el hecho de la superioridad del porcentaje de mujeres en estas organizaciones, puede ser interpretado con la histórica atribución del papel del cuidado de los hijos/as a las madres. A pesar del paso de los años y la evolución paulatina de las sociedades española y estadounidense donde se enmarca nuestra investigación hacia roles más igualitarios para las mujeres y los hombres, aún queda mucho camino que recorrer. Este es un ejemplo de ello. Volveremos sobre esta temática de gran relevancia social en el siguiente capítulo.

Como se puede observar, las desviaciones típicas de las medias de los porcentajes en algunos casos se pueden considerar como elevadas y por tanto como poco representativas, pero estas variables sociodemográficas (número de mujeres, hombres y a continuación de extranjeros) varían según el centro educativo en cuestión. Por tanto, estos valores de las desviaciones nos indican estas variaciones por lo que debe tenerse en consideración al observar el valor de la media. A pesar de este hecho las diferencias son notorias entre los distritos.

Por otro lado, la naturaleza de la presente investigación nos hace poner en relieve qué porcentaje de estas mujeres y hombres son extranjeros/as. Los datos obtenidos al respecto para los centros educativos de Granada son:

Tabla 192. Comparativa de medias de porcentajes de extranjeros/as en los distritos de Granada

	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.
Albaicín	23	25,0000	,00000	23,481	,000
Beiro	93	2,5090	5,99226		
Centro	24	16,4286	2,82592		
Chana	33	,0000	,00000		
Genil	83	11,8072	14,17373		
Norte	29	15,3292	20,30279		
Ronda	100	12,4500	11,95579		
Zaidín	66	3,9394	8,01514		
Total	451	9,1622	12,32137		

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distritos ($F=23,481$, $p=0,000$). Contemplamos que el porcentaje más elevado se halla en el distrito del Albaicín con un 25% de media ($DT=0$), seguido del distrito Centro con un 16,43% ($DT=2,83$) y el más pequeño en el distrito de la Chana donde las madres y padres encuestados es estos centros educativos indican que ninguno de los miembros de la Junta Directiva de su AMPA es extranjero (0%, $DT=0\%$). Este último porcentaje no significa que las familias extranjeras no formen parte de la AMPA sino que no son líderes dentro de la misma. El segundo distrito que presenta el porcentaje más reducido de extranjeros es el distrito Beiro con un 2,5% de media ($DT=5,99$).

A continuación señalamos las diferencias encontradas en la variable “cuota anual o pago AMPA” entre los diferentes distritos:

Tabla 193. Comparativa de medias de la cuota anual de la AMPA en los distritos de Granada

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
Albaicín	23	20,00	,000	96,276	0,000
Beiro	93	21,88	3,175		
Centro	24	16,88	2,473		
Chana	33	15,30	1,212		
Genil	83	19,45	,901		
Norte	29	11,21	4,754		
Ronda	100	30,04	8,612		
Zaidín	66	15,17	3,199		
Total	451	20,73	7,418		

Las medias que se obtienen oscilan entre los 30,04 euros ($DT=8,61$) en el distrito Ronda y los 11,21 ($DT=4,75$) euros del distrito Norte. Estas diferencias pueden estar producidas por las diferentes realidades socioeconómicas que están presentes. En el caso del distrito Norte, según el diagnóstico territorial del distrito del Ayuntamiento de Granada (2008), en la actualidad coexisten tres realidades socioeconómicas: un conjunto de áreas y sectores fuertemente degradados (donde se combinan la pobreza, la marginación social y degradación física de la vivienda y el mobiliario urbano), una zona de trabajadores de ingresos medios/bajos y una zona nueva o zona de expansión, actualmente en crecimiento, con buenas condiciones físicas y urbanísticas donde residen un número cada vez más amplio de familias acomodadas. Sin embargo, el distrito Ronda está más representado por los últimos dos

tipos de familias señaladas (familias trabajadoras de ingresos medios/bajos y familias más acomodadas) y no por el primer tipo como en el caso del distrito Norte. Estas características influyen en los centros educativos y sus AMPA y por tanto podemos ver cómo los recursos económicos para la realización de actividades son menores en unos lugares que en otros, siendo relevante este aspecto en ocasiones a la hora de formar parte o no de la asociación.

Por otro lado, nos detenemos a averiguar las diferencias existentes entre los distintos distritos en relación al nivel máximo educativo alcanzado por las madres y padres participantes. Al respecto encontramos los siguientes datos:

Tabla 194. Comparativa de medias de porcentajes de nivel de estudios de las familias en los distritos de Granada

	nivel educativo					Total
	ESO o menos	Bachillerato	Estudios universitarios	Postgrado	otros	
Albaicín	0 0,0%	2 8,7%	13 56,5%	8 34,8%	0 0,0%	23 100,0%
Beiro	7 7,5%	9 9,7%	36 38,7%	38 40,9%	3 3,2%	93 100,0%
Centro	3 12,5%	1 4,2%	3 12,5%	14 58,3%	3 12,5%	24 100,0%
Chana	3 9,1%	5 15,2%	8 24,2%	17 51,5%	0 0,0%	33 100,0%
Genil	10 12,0%	9 10,8%	20 24,1%	36 43,4%	8 9,6%	83 100,0%
Norte	10 34,5%	9 31,0%	5 17,2%	5 17,2%	0 0,0%	29 100,0%
Ronda	1 1,0%	3 3,0%	51 51,0%	38 38,0%	7 7,0%	100 100,0%
Zaidín	11 16,7%	13 19,7%	11 16,7%	28 42,4%	3 4,5%	66 100,0%
Total	45 10,0%	51 11,3%	147 32,6%	184 40,8%	24 5,3%	451 100,0%

Los distritos que poseen más madres y padres con estudios universitarios o de postgrado en sus AMPA, según los encuestados, son el distrito Albaicín con un 91,3% y el distrito Ronda con un 89,8%. Por otro lado, el distrito Norte presenta el porcentaje

más reducido de madres y padres con estudios universitarios siendo éste un 34,4%. Las características socioeconómicas de los distritos de nuevo se hacen patentes en estos resultados, aunque es destacable el elevado porcentaje registrado en el distrito Albaicín ya que indica unas mejoras notorias en este aspecto con respecto a los datos reflejados en Diagnóstico del distrito Albaicín realizado por el Ayuntamiento (2003) donde se señalaba que el nivel educativo del 60% de las familias era medio bajo, es decir enseñanza básica e inferior. De todos modos se debe indicar que el conjunto de participantes son madres y padres que pertenecen a las AMPA y que el marco geográfico privilegiado del distrito Albaicín atrae a numerosos extranjeros con un nivel formativo elevado a elegir este enclave como lugar de residencia. Observamos que las diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2=100,593$, $p=0,000$).

4.3.2. El caso de Nueva York

En primer lugar observaremos los porcentajes registrados en las encuestas en referencia al número de mujeres y hombres que forman parte de la Junta Directiva de la PTA/PA de su centro educativo:

Tabla 195. Comparativa de medias de porcentajes de mujeres en los distritos de Nueva York (Manhattan)

	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.
Distrito 1	53	77,8092	14,29094	29,773	0,000
Distrito 2	156	84,9084	12,65431		
Distrito 3	78	83,0699	9,77768		
Distrito 4	89	96,7603	7,35705		
Distrito 5	49	80,9184	18,15271		
Distrito 6	90	94,9605	12,03006		
Total	515	87,3246	13,84785		

Tabla 196. Comparativa de medias de porcentajes de hombres en los distritos de Nueva York (Manhattan)

	N	Media	Desv. típ.	F	Sig.	
Porcentaje hombres	Distrito 1	53	22,8197	14,02660	30,802	,000
	Distrito 2	156	15,0916	12,65431		
	Distrito 3	78	16,9301	9,77768		
	Distrito 4	89	3,2397	7,35705		
	Distrito 5	49	19,0816	18,15271		
	Distrito 6	90	5,0395	12,03006		
	Total	515	12,7401	13,86638		

En el contexto neoyorquino encontramos diferencias aún más acusadas en cuanto a la predominancia del colectivo de mujeres con respecto al de hombres. Los porcentajes registrados oscilan entre los más elevados de 96,76% (DT=7,35) registrado en el Distrito 4 y de 94,96% (DT=12,03) registrado en el Distrito 6 y los más moderados, aunque muy superiores también, de 77,8% (DT=14,29) del Distrito 1 y 80,92% (DT=18,15) del Distrito 5. Mediante la prueba ANOVA observamos que estas diferencias son estadísticamente significativas entre los distintos distritos ($F=30,802$, $p=0,000$). De nuevo se hace presente la interpretación del elevado porcentaje de mujeres con respecto al de hombres bajo el enfoque de género, viendo en éstas una mayor implicación en estas organizaciones que están directamente relacionadas con la educación de sus hijos/as.

Nuevamente observamos que las desviaciones típicas de las medias de los porcentajes en algunos distritos se pueden considerar como elevadas y por tanto como poco representativas, pero estas variables sociodemográficas (número de mujeres, hombres y a continuación de extranjeros) varían según el centro educativo en cuestión (igual que en el caso de Granada). Por tanto, estos valores de las desviaciones nos indican estas variaciones por lo que debe tenerse en consideración al observar el valor de la media. A pesar de este hecho las diferencias, de nuevo, son notorias entre los distritos.

Seguidamente observaremos, en el caso de Nueva York, la distribución de los porcentajes de extranjeros/as que ocupan posiciones de liderazgo en sus PTA/PA

(dentro de los porcentajes de mujeres y hombres señalados anteriormente) entre los diversos distritos de Manhattan:

Tabla 197. Comparativa de medias de porcentajes de extranjeros/as en los distritos de Nueva York (Manhattan)

	N	Media	Desv. típ.	F	sig
Distrito 1	53	39,1405	20,62289	179,209	0,000
Distrito 2	156	22,5167	12,72830		
Distrito 3	78	23,1309	13,73625		
Distrito 4	89	46,3670	29,31301		
Distrito 5	49	26,7347	20,29002		
Distrito 6	90	91,7690	17,18609		
Total	515	40,9459	31,38530		

El porcentaje más elevado de madres y padres extranjeros en las PTA/PA neoyorquinas se observa en el Distrito 6 con un 91,77% de media (DT=17,18), mientras que el Distrito con menor porcentaje de extranjeros es el Distrito 2 con un 22,52% (DT=12,73). Observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos distritos (F=179,209, p= 0,000).

Por otra parte, haremos referencia a las diferencias de la cantidad de dinero que se dona a las PTA/PA por distritos (recordemos que en el caso de Nueva York no existe cuota prefijada sino que la pertenencia a la PTA/PA es gratuita y obligatoria por ley y el dinero que ofrecen las familias que así lo desean son donaciones):

Tabla 198. Comparativa de medias de la cuota anual de la PTA/PA en los distritos de Manhattan

	N	Media	Desv. Típ.	F	sig
Distrito 1	53	8,06	23,611	6,882	0,000
Distrito 2	156	88,02	265,887		
Distrito 3	78	,58	3,511		
Distrito 4	89	7,79	10,578		
Distrito 5	49	4,18	12,055		
Distrito 6	90	5,64	26,333		
Total	515	30,31	151,609		

Las medias que se obtienen oscilan entre los 88,02 dólares (DT=265,887) en el Distrito 2 y los 0,58 (DT=3,511) dólares del Distrito 3. Estas diferencias pueden estar de nuevo producidas por las diferentes realidades socioeconómicas que están presentes. El Distrito 2 alberga algunas de las escuelas con mayor éxito y más populares de la ciudad de Nueva York y las familias que acuden a ellas suelen ser familias de clase media y familias acomodadas. Estas familias, con mayores ingresos económicos, pueden permitirse ayudar a la escuela con su dinero revirtiendo éste en mejoras para el conjunto de la comunidad educativa. Además las actividades de recaudación de fondos también tienen más ganancias en las zonas con familias más adineradas. Los recursos económicos para la realización de actividades son menores en unos lugares que en otros.

De nuevo merecen especial atención los elevados valores alcanzados por las desviaciones típicas en algunos de los distritos. Sobre todo los obtenidos en el Distrito 2, en el cual veíamos ya, tanto en la descripción de la muestra de Nueva York como en la comparativa de las muestras conjuntas (Nueva York y Granada), que existían algunos donativos de hasta 581, 1000 ó 1400 dólares siendo estos casos excepcionales, ya que lo más usual es no pagar nada.

Por otro lado, estudiaremos las diferencias existentes entre los diversos distritos en relación al nivel máximo educativo alcanzado por las madres y padres participantes. Al respecto encontramos los siguientes datos:

Tabla 199. Comparativa de medias de porcentajes de nivel de estudios de las familias en los distritos de Manhattan

Tabla de contingencia distrito * nivel educativo

	nivel educativo					Total
	Below High School	High School	College	Postgraduate	Other	
Distrito 1	5 9,4%	14 26,4%	21 39,6%	11 20,8%	2 3,8%	53 100,0%
Distrito 2	2 1,3%	5 3,2%	74 47,4%	73 46,8%	2 1,3%	156 100,0%
Distrito 3	1 1,3%	7 9,0%	39 50,0%	29 37,2%	2 2,6%	78 100,0%
Distrito 4	12 13,5%	33 37,1%	36 40,4%	7 7,9%	1 1,1%	89 100,0%
Distrito 5	6 12,2%	22 44,9%	18 36,7%	1 2,0%	2 4,1%	49 100,0%
Distrito 6	8 8,9%	31 34,4%	41 45,6%	8 8,9%	2 2,2%	90 100,0%
Total	34 6,6%	112 21,7%	229 44,5%	129 25,0%	11 2,1%	515 100,0%

Los distritos que poseen más madres y padres con estudios universitarios o de postgrado en sus PTA/PA, según los datos recogidos en Nueva York, son el Distrito 2 con un 94,2% y el Distrito 3 con un 87,2%. Por otro lado, el Distrito 5 presenta el porcentaje más reducido de madres y padres con estudios universitarios siendo éste un 38,7%. Las características sociodemográficas de los distritos (comentadas en el capítulo IV) de nuevo se hacen patentes en estos resultados. Observamos que las diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2=148,895$, $p=0,000$).

5. CARACTERIZACIÓN DE LOS LÍDERES DE LAS AMPA/PTA/PA EN NUEVA YORK Y GRANADA

5.1. ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE LOS LÍDERES AL CUESTIONARIO

¿Cuáles han sido las respuestas a cada una de las dimensiones y cada uno de los ítems por parte de los líderes? Para dar respuesta a esta cuestión y al objetivo “Describir y comparar las percepciones de los líderes de las AMPA/PTA/PA con respecto al liderazgo, relaciones y funciones de estas organizaciones, la tolerancia y agrado por la diversidad cultural y la participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as” (objetivo 13), presentamos las siguientes tablas donde en primer lugar se aprecian las diferencias de medias entre ambos contextos en las tres dimensiones del estudio y la prueba paramétrica t de Student para determinar si hay una diferencia significativa entre ambos grupos (comparación de medias):

Tabla 200. Estadísticos de las respuestas de los líderes en las tres dimensiones

		Estadísticos de grupo				
		N	Media	Desv. típ.	t	sig
Tolerancia	Granada	100	20,9700	5,18244	4,367	,000
	Nueva York	281	18,6228	4,39887		
Participación	Granada	100	16,7500	3,92962	0,539	,590
	Nueva York	281	16,9893	3,77254		
Liderazgo	Granada	100	24,8200	5,81774	1,307	,192
	Nueva York	281	25,6797	5,58671		

Respecto a la dimensión “Tolerancia”, observamos que la media de los líderes de Granada es de 20,97 y la de Nueva York es de 18,62. Como los valores más cercanos a 1 son los que muestran una actitud más positiva y por tanto un mayor grado de tolerancia hacia las familias, alumnado y profesorado extranjero, las medias más bajas serán las que reflejen más esta actitud. Por tanto, las familias de la muestra de Nueva York son las que ofrecen puntuaciones menos elevadas que responderían a una percepción más positiva de la dimensión tolerancia. Es la única dimensión donde se observan diferencias estadísticamente significativas ($t=4,367$, $p=0,000$).

Por otro lado, en cuanto a las dimensiones “Participación” y “Liderazgo”, las respuestas de las personas que ocupan puestos de liderazgo en ambas ciudades

presentan medias muy parecidas y no muestran diferencias estadísticamente significativas. En la dimensión “Participación” los valores de la comparación de medias es $t=0,539$ ($p=0,590$) y en la dimensión “Liderazgo” es $t=1,307$ ($p=0,192$). Las respuestas en general se han mostrado positivas con respecto a ambas dimensiones.

A continuación veremos las puntuaciones de los líderes de la muestra conjunta en relación a cada uno de los ítems que constituyen las diferentes dimensiones del cuestionario, señalando aquellos que presenten diferencias estadísticamente significativas entre ambas ciudades:

Tabla 201. Estadísticos de las respuestas de los líderes en cada uno de los ítems

		Estadísticos de grupo				
		N	Media	Desv. típ.	t	sig.
i1	Granada	100	1,07	,355	,158	,874
	Nueva York	281	1,06	,310		
i2	Granada	100	1,21	,433	,790	,430
	Nueva York	281	1,17	,475		
i3	Granada	100	1,19	,465	-1,804	,072
	Nueva York	281	1,30	,558		
i4	Granada	100	1,37	,812	-1,190	,235
	Nueva York	281	1,49	,895		
i5	Granada	100	1,27	,529	-6,174	,000
	Nueva York	281	1,79	,781		
i6	Granada	100	1,22	,561	-,492	,623
	Nueva York	281	1,25	,488		
i7	Granada	100	1,42	,755	3,307	,001
	Nueva York	281	1,20	,508		
i8	Granada	100	1,37	,614	2,346	,019
	Nueva York	281	1,23	,483		
i9	Granada	100	2,22	,860	-1,093	,275
	Nueva York	281	2,34	,988		
i10	Granada	100	1,16	,395	-3,484	,001
	Nueva York	281	1,38	,599		
i11	Granada	100	1,49	,732	-3,499	,001
	Nueva York	281	1,83	,877		
i12	Granada	100	1,61	,875	-1,129	,260
	Nueva York	281	1,73	,921		
i13	Granada	100	1,60	,682	-1,069	,286
	Nueva York	281	1,69	,703		
i14	Granada	100	1,93	,902	5,505	,000
	Nueva York	281	1,47	,649		
i15	Granada	100	1,76	,878	,532	,595
	Nueva York	281	1,72	,658		
i16	Granada	100	1,86	,865	-,088	,930

	Nueva York	281	1,87	,789		
i17	Granada	100	1,47	,688	1,196	,232
	Nueva York	281	1,38	,587		
i18	Granada	100	1,63	,747	-1,932	,054
	Nueva York	281	1,80	,763		
i19	Granada	100	1,30	,577	-1,136	,257
	Nueva York	281	1,38	,622		
i20	Granada	100	2,04	,790	8,343	,000
	Nueva York	281	1,41	,597		
i21	Granada	100	1,39	,650	4,715	,000
	Nueva York	281	1,13	,388		
i22	Granada	100	1,48	,745	2,089	,037
	Nueva York	281	1,33	,536		
i23	Granada	100	1,65	,880	4,337	,000
	Nueva York	281	1,33	,527		
i24	Granada	100	1,31	,545	-2,245	,025
	Nueva York	281	1,47	,615		
i25	Granada	100	1,17	,451	-2,465	,014
	Nueva York	281	1,33	,579		
i26	Granada	100	2,13	1,012	4,178	,000
	Nueva York	281	1,73	,734		
i27	Granada	100	1,32	,548	,115	,908
	Nueva York	281	1,31	,494		
i28	Granada	100	1,40	,667	-4,905	,000
	Nueva York	281	1,88	,884		
i29	Granada	100	1,26	,579	-1,158	,248
	Nueva York	281	1,33	,543		
i30	Granada	100	1,39	,601	-1,794	,074
	Nueva York	281	1,52	,649		
i31	Granada	100	1,63	,734	-1,655	,099
	Nueva York	281	1,78	,789		
i32	Granada	100	1,50	,718	-3,287	,001
	Nueva York	281	1,80	,796		
i33	Granada	100	2,13	1,070	1,933	,054
	Nueva York	281	1,91	,914		
i34	Granada	100	1,92	,800	2,087	,038
	Nueva York	281	1,73	,778		
i35	Granada	100	1,40	,586	,125	,901
	Nueva York	281	1,39	,588		
i36	Granada	100	1,88	,820	-,025	,980
	Nueva York	281	1,88	,909		
i37	Granada	100	1,57	,756	,140	,889
	Nueva York	281	1,56	,669		
i38	Granada	100	1,73	,802	3,407	,001
	Nueva York	281	1,46	,648		
i39	Granada	100	1,41	,588	1,339	,181
	Nueva York	281	1,32	,540		
i40	Granada	100	2,68	1,180	10,196	,000
	Nueva York	281	1,61	,781		

A continuación se muestran los ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambas ciudades agrupados por dimensiones:

- a) Ítems de dimensión “Tolerancia” que presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$):

Tabla 202. Ítems de dimensión “Tolerancia” que presentan diferencias estadísticamente significativas

8	<i>A usted le gustaría educar a su hijo/a en un ambiente multicultural.</i>
20	<i>Los padres y madres inmigrantes o extranjeros están totalmente integrados en la escuela de su hijo/a.</i>
22	<i>Su hijo/a debería aprender sobre otras culturas y religiones así como de otros modelos educativos.</i>
23	<i>Las madres y padres del alumnado inmigrante o extranjero deberían participar en la organización de la AMPA del colegio.</i>
25	<i>Es muy importante que los colegios ofrezcan una educación inclusiva o “educación para todos”.</i>
38	<i>La traducción de documentos importantes a otras lenguas es muy importante para ayudar a la integración de las madres y padres extranjeros o inmigrantes en el colegio.</i>
40	<i>Las madres y padres inmigrantes o extranjeros participan en puestos directivos en la AMPA de su centro educativo.</i>

En todos los casos (excepto en el ítem 40) y en ambas ciudades las percepciones de las personas que ocupan posiciones de liderazgo dentro de su AMPA/PTA/PA tienden a ser valores entre 1 (estoy totalmente de acuerdo) y 2 (estoy de acuerdo), siendo la media más cercana a 1 la obtenida en el ítem 8 en Nueva York (1,23, DT=0,483), valores muy positivos en lo que a la tolerancia y agrado por la diversidad cultural se refiere. A pesar de esto se aprecian diferencias estadísticamente significativas, siendo los valores en Nueva York más cercanos a 1 en la mayoría de los casos señalados (todos los ítems excepto el 25). El ítem que más varía entre ambos contextos es el 40, donde los líderes de Nueva York ofrecen unos datos que indican una mayor participación de las familias extranjeras e la Junta Directiva de la asociación, ya que mientras que en Granada la media es 2,68 (DT=1,18) en Nueva York es de 1,61 (DT=0,78).

- b) Ítems de dimensión “Participación” que presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$):

Tabla 203. Ítems de dimensión “Participación” que presentan diferencias estadísticamente significativas

7	<i>La educación moral de los hijos/as es un asunto de máxima incumbencia de los padres/madres.</i>
11	<i>Debería de haber más actividades que permitieran involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar (por ejemplo: madres, padres, profesorado y personal del colegio).</i>
26	<i>Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.</i>
32	<i>Debería mejorarse la calidad de la comunicación entre profesorado, familias y personal del colegio.</i>

En este caso los ítems 7 y 26 presentan medias más cercanas a 1 en Nueva York y los ítems 11 y 32 en Granada. Es destacable la diferencia encontrada entre las medias del ítem 26 donde la muestra de Granada presenta una media de 2,13 (DT=1,01) y la de Nueva York 1,73 (DT=0,734), indicando así que las medidas para garantizar que todas las familias participen de forma activa en la escuela mediante el proceso de toma de decisiones del centro son percibidas como menores en los centros de Granada. Por su parte en el ítem 32 las madres y padres de los centros de Nueva York indican un mayor grado de necesidad de la mejora de la calidad de la comunicación entre profesorado, familias y personal del colegio, que la muestra de Granada.

- c) Ítems de dimensión “Liderazgo AMPA/PTA/PA” que presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$):

Tabla 204. Ítems de dimensión “Liderazgo AMPA/PTA/PA” que presentan diferencias estadísticamente significativas

5	<i>En las AMPA/PTA/PA las decisiones deben ser tomadas en grupo.</i>
10	<i>Usted está bien informado/a de todas las actividades que promueve la AMPA/PTA/PA del colegio y de los objetivos propuestos.</i>
14	<i>El director/a del colegio mantiene una estrecha relación (de plena confianza) con la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA.</i>
21	<i>La labor que realizan los miembros de la AMPA/PTA/PA es imprescindible para el colegio.</i>
24	<i>Las actividades de la AMPA/PTA/PA deberían enriquecer la vida de las madres y padres al igual que la del alumnado.</i>
28	<i>Resulta necesaria la participación de todas las madres y padres del colegio en la AMPA/PTA/PA del mismo.</i>
34	<i>La AMPA/PTA/PA debería ofrecer más actividades extraescolares al alumnado.</i>

Los líderes de las AMPA ofrecen respuestas más cercanas a 1 en los ítems 5, 10, 24 y 28, mientras que los líderes de las PTA/PA lo hacen en los ítems 14, 21 y 34. Los valores de las medias en estas preguntas van desde 1,13 (DT=0,388) a 1,93 (DT=0,902), siendo el ítem que difiere más entre una ciudad y otra el ítem 5 que presenta unos valores más cercanos a 1 en la ciudad de Granada y que por tanto está totalmente de acuerdo con que las decisiones en las AMPA/PTA/PA deben ser tomadas en grupo mientras que en la ciudad de Nueva York este grado de acuerdo es menor.

Por otra parte, con respecto a los demás ítems que no presentan diferencias estadísticamente significativas, se observan respuestas entre los valores 1 y 2 en la mayoría de las respuestas excepto en los casos de los ítems 20, 26 y 40 (comentados anteriormente), el ítem 9 y el ítem 33. Respecto al ítem 9, referido a la necesidad de una mayor diversidad cultural en la escuela, los líderes de las dos ciudades muestran valores entre 2 y 3 (en Granada 2,22 (DT=0,86) y en Nueva York 2,34 (DT=0,99)), poniendo esto de manifiesto que algunos de ellos no observan esa necesidad en sus centros educativos. En cuanto al ítem 33, (*La AMPA/PTA/PA debería incluir entre sus miembros a madres, padres, profesorado y alumnado*), aunque su media esté cercana al valor 2 que muestra un moderado grado de acuerdo con respecto a la afirmación, los líderes de las asociaciones de Granada presentan algunas de sus respuestas más inclinadas a que no se incluyan estos miembros en las asociaciones con una media de

2,13 (DT=1,07), y en Nueva York este valor es menor, 1,91 (DT=0,91), mostrando así un mayor grado de acuerdo con el ítem (pensemos que en Nueva York ya existe esta modalidad de asociación llamada PTA). Recordamos también que los ítems 4 y 12 fueron invertidos para este análisis por los que sus medias varían con respecto al análisis por ítems realizado anteriormente para todos los casos y no solo para aquellos que ocupan posiciones de liderazgo.

Aparte de las respuestas a estos ítems, los líderes de las AMPA/PTA/PA presentan unas características sociodemográficas concretas. A partir de éstas se podrá predecir la posibilidad o no de ocupar posiciones de liderazgo en la Junta Directiva. A este planteamiento daremos respuesta a continuación.

5.2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES IMPLICADAS EN LA POSESIÓN O NO DE CARGOS DIRECTIVOS: ÁRBOLES DE DECISIÓN

5.2.1. El uso del árbol de decisión para dar respuesta a nuestros objetivos

Los árboles de decisión (*Answer Tree*) son una técnica de minería de datos (*Data Mining*, DM) que prepara, sondea y explora los datos para sacar la información oculta en ellos, abordando la solución a problemas de predicción, clasificación y segmentación (Berlanga Silvente, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2013). Este análisis de datos es también conocido como “árbol de clasificación” o “análisis de segmentación”. Los árboles de decisión crean un modelo de clasificación basado en diagramas de flujo y tienen el objetivo de seleccionar las variables relevantes en la predicción de una determinada variable (Gondar, 2002). De esta manera nos permiten predecir qué variables independientes (pronosticadoras o predictores) son las que influyen en la variable dependiente (variable explicada o criterio) que nos interese, en este caso, la variable de posesión o no de puesto de liderazgo en la AMPA/PTA/PA y la variable de ocupar o no la presidencia de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA.

Este procedimiento crea un modelo de clasificación basado en árboles y clasifica casos en grupos o, como se ha mencionado, pronostica valores de una variable dependiente basada en valores de variables independientes, es decir, tiene en cuenta las interacciones que puedan existir entre las variables a la hora de predecir otra. Otro aspecto a resaltar es que utiliza una regla de clasificación simple y legible, que permite una interpretación de resultados directa e intuitiva, facilitando así su lectura. Podemos destacar, entre otras, las siguientes ventajas de un árbol de decisión (Pérez, 2011):

- Facilita la interpretación de la decisión adoptada.
- Facilita la comprensión del conocimiento utilizado en la toma de decisiones.
- Explica el comportamiento respecto a una determinada decisión.
- Reduce el número de variables independientes.

Los árboles de decisión que obtenemos a partir de este análisis, están configurados por diferentes *nodos*, que representan la distribución de los sujetos en función de los valores de la variable dependiente (en nuestro caso, la distribución de las madres y padres en función de la variable de posesión o no de puesto de liderazgo en la AMPA/PTA/PA y la variable de ocupar o no la presidencia en la Junta Directiva de su AMPA/PTA/PA). La distribución inicial de la variable dependiente es conocida como *nodo raíz* y se identifica como nodo 0. A partir de este nodo el árbol se divide o *segmenta* en nuevos nodos mediante *ramas*, que son los posibles valores de la variable pronosticadora asociada al nodo. Este proceso de división se repite dando lugar a nuevos nodos, que pueden ser *intermedios* (cuando nacen nuevas ramas con nuevas variables pronosticadoras) o *terminales* (cuando el algoritmo utilizado para generar el árbol encuentra que después de ese nodo las discriminaciones que le seguirían no son estadísticamente significativas).

El análisis de datos del árbol de decisión es el procedimiento más idóneo para conseguir los objetivos “Conocer las variables que inciden en la posesión o no de posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA” y “Determinar las variables que influyen en que un miembro de la AMPA/PTA/PA ocupe la presidencia” (objetivos 8 y 9 respectivamente), ya que tiene en cuenta las interacciones que puedan existir entre las variables a la hora de predecir otra. Por otro lado, uno de los problemas que presenta este análisis es el requisito de necesitar un número elevado de datos (para cerciorarse de que la cantidad de las observaciones de los nodos terminales sea significativa), esta tesis doctoral trabaja con una muestra elevada y representativa que cumple este requisito y permite obtener los árboles que a continuación presentaremos.

Con la intención de conocer qué variables sociodemográficas de las planteadas en el cuestionario influyen en la posesión o no de posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA, se han realizado diferentes árboles de decisión con la muestra conjunta y con la muestra de cada ciudad, utilizando el programa estadístico SPSS (versión 20.0). El algoritmo utilizado en esta prueba ha sido el CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detection*) exhaustivo (Escobar, 2007) y la prueba de significación estadística utilizada para poner límite al número de variables ha sido la prueba chi-cuadrado, en el nivel 0,05 (Duda, Hart, & Stork, 2001), empleada como *filtro*

de significación, cuya misión es la de no permitir segmentaciones que no sean estadísticamente significativas para evitar obtener numerosos nodos terminales con tamaño muy reducido y de difícil interpretación.

Las variables sociodemográficas más representativas que se han incluido en el análisis como variables independientes han sido las siguientes: “Tiempo en AMPA/PTA/PA”, “Distancia al colegio”, “Nivel educativo de las madres y padres”, “Posesión o no de trabajo”, “Último puesto de trabajo”, “Número de hijos”, “Estado civil”, “Edad”, “Nacido en país de la escuela”, “Nacionalidad igual a la del país de la escuela” y “Sexo”. Por otro lado, las variables dependientes estudiadas para dar respuesta a nuestros objetivos han sido: “Posesión o no de posición de liderazgo” y “Cargo en AMPA/PTA/PA”. Para incluirlas en el análisis se procedió a su dicotomización.

En los siguientes apartados se procederá al análisis en primer lugar de la muestra conjunta de las dos ciudades (con la finalidad de establecer un modelo general para nuestro estudio de las variables que han influido a la hora de ocupar una posición de liderazgo en la Junta Directiva de la AMP/PTA/PA y en concreto la de la presidencia), a continuación de la muestra de Granada (para ver si hay diferencias en esta ciudad) y finalmente de la muestra de Nueva York (donde también comprobaremos las especificidades de este contexto en relación a las variables estudiadas). Estos análisis permitirán dar respuesta a los dos objetivos mencionados en este apartado.

5.2.2. Variables determinantes en la posesión o no de puestos de liderazgo en la muestra conjunta de Granada y Nueva York

En primer lugar se ha realizado el árbol de decisión que identifica las variables más explicativas de la posesión o no de puestos de liderazgo dentro de la AMPA/PTA/PA, es decir, de formar o no parte de la Junta Directiva de la asociación. Veamos los resultados gráficamente:

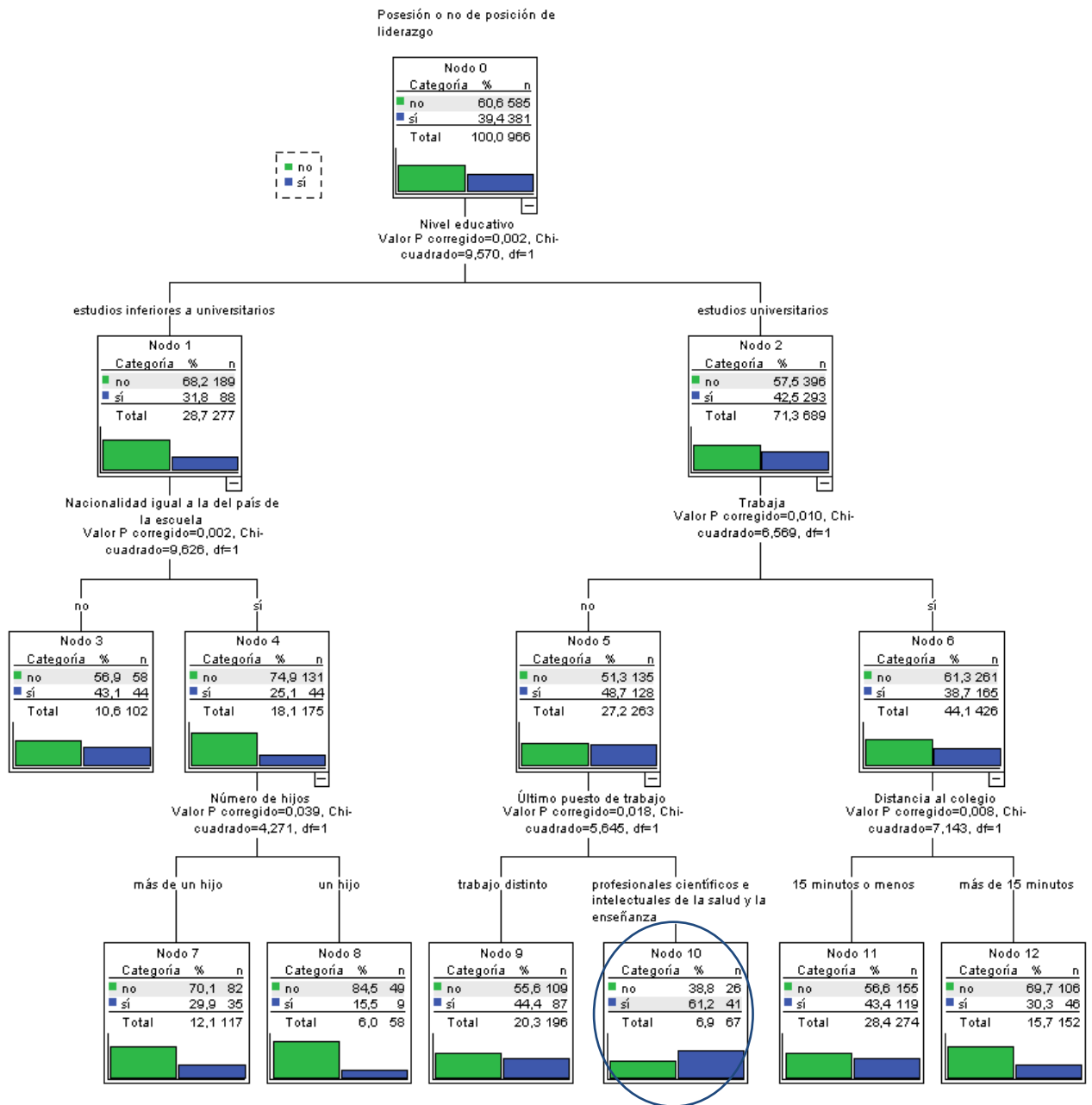


Figura 136. Distribución de variables de la muestra conjunta de Nueva York y Granada influyentes en la ocupación de puestos de liderazgo en la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA

Interpretación del árbol:

- En primer lugar nos fijamos en el nodo 0 que describe la variable dependiente “Posesión o no de posición de liderazgo”.
- A continuación observamos que esta variable se ramifica en los nodos 1 y 2 pertenecientes a la variable “Nivel educativo de las madres y padres” que distingue entre aquellas personas que tienen estudios universitarios y aquellas

que poseen estudios inferiores a los estudios universitarios, siendo ésta la variable principal predictora, es decir, la variable que más influye en que las madres y padres ocupen posiciones de liderazgo en su AMPA/PTA/PA.

- c) Seguidamente centramos nuestra atención en el nodo 2, ya que nos interesa conocer el perfil de las personas que ocupan posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA y este nodo nos indica que del porcentaje de personas que poseen estudios universitarios, el 42,5% se encuentra ejerciendo un cargo de la Junta Directiva.
- d) El nodo 2 se vuelve a ramificar en los nodos 5 y 6 pertenecientes a la variable “Posesión o no de puesto de trabajo”. Observamos en el nodo 5 (personas que no trabajan en la actualidad) que hay más líderes, con un 48,76%, frente a un 38,7% del nodo 6 que ocupan estas posiciones de liderazgo en su AMPA/PTA/PA.
- e) El nodo 5 se divide en los nodos 9 y 10, pertenecientes a la variable “Último puesto de trabajo”. Y aquí observamos que un 61,2% de las personas cuyo último puesto de trabajo desempeñado entra dentro de la categoría de puestos de trabajo especificada en la codificación del cuestionario “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” está en la actualidad ejerciendo cargos en la Junta Directiva de su AMPA/PTA/PA. Esta es la categoría de trabajos donde entran todos los profesionales de la enseñanza y está formada por personas con un elevado nivel de estudios.
- f) Por tanto, a modo resumen, los nodos que definen el perfil de los líderes de las AMPA/PTA/PA son: nodo 2 - nodo 5 - nodo 10. Es decir, influyen las siguientes variables: “Nivel educativo de las madres y padres”, “Posesión o no de puesto de trabajo” y “Último puesto de trabajo”.

Algunas conclusiones que podemos extraer de este árbol son las siguientes:

- La variable “Nivel educativo de las madres y padres” es el mejor predictor para ser líderes en las AMPA/PTA/PA, con dos categorías: tener o no tener titulación universitaria.

- La probabilidad más alta de ocupar posiciones de liderazgo (61,2%) se da entre las madres y padres que poseen titulación universitaria, no trabajan en la actualidad y cuyo último puesto de trabajo desempeñado ha sido relacionados con la categoría de trabajo “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” (tal como hemos señalado en el círculo de la figura 136).
- La probabilidad más baja de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA (15,5%) se da entre las madres y padres que no poseen titulaciones universitarias, tienen una nacionalidad igual a la del país de la escuela (en nuestro caso española en Granada y estadounidense en Nueva York) y tienen tan solo un hijo/a. Si estas familias tuviesen más de un hijo/a, la probabilidad de ocupar estas posiciones aumenta hasta el 29,9%.
- Entre las madres y padres que no poseen titulaciones universitarias y que no poseen la nacionalidad del país donde se ubica su escuela, las posibilidades para ocupar las posiciones de liderazgo en su AMPA/PTA/PA son de 43,1%.
- Por otro lado, de las madres y padres que poseen estudios universitarios y se encuentran trabajando en el momento de responder al cuestionario, las probabilidades de ocupar las posiciones de liderazgo en su AMPA/PTA/PA son de 38,7%.

Por último, los resultados en la tabla de clasificación muestran que el modelo clasifica de forma correcta, aproximadamente, al 62,1% de los individuos en general. Este árbol de decisión presenta un riesgo de estimación del 0,379 y un error típico del 0,016.

5.2.3. Variables determinantes para ocupar o no la presidencia de la AMPA/PTA/PA en la muestra conjunta de Granada y Nueva York

En segundo lugar presentaremos el análisis realizado mediante el árbol de decisión para conocer las variables más significativas que influyen en que una madre o padre no solo pertenezca a la Junta Directiva de su AMPA/PTA/PA sino que además ocupe la posición de la presidencia, que sería el más alto nivel de liderazgo y con más responsabilidad de la misma. Observaremos que cambian las variables predictoras con respecto al caso anterior. La siguiente figura representa este proceso:

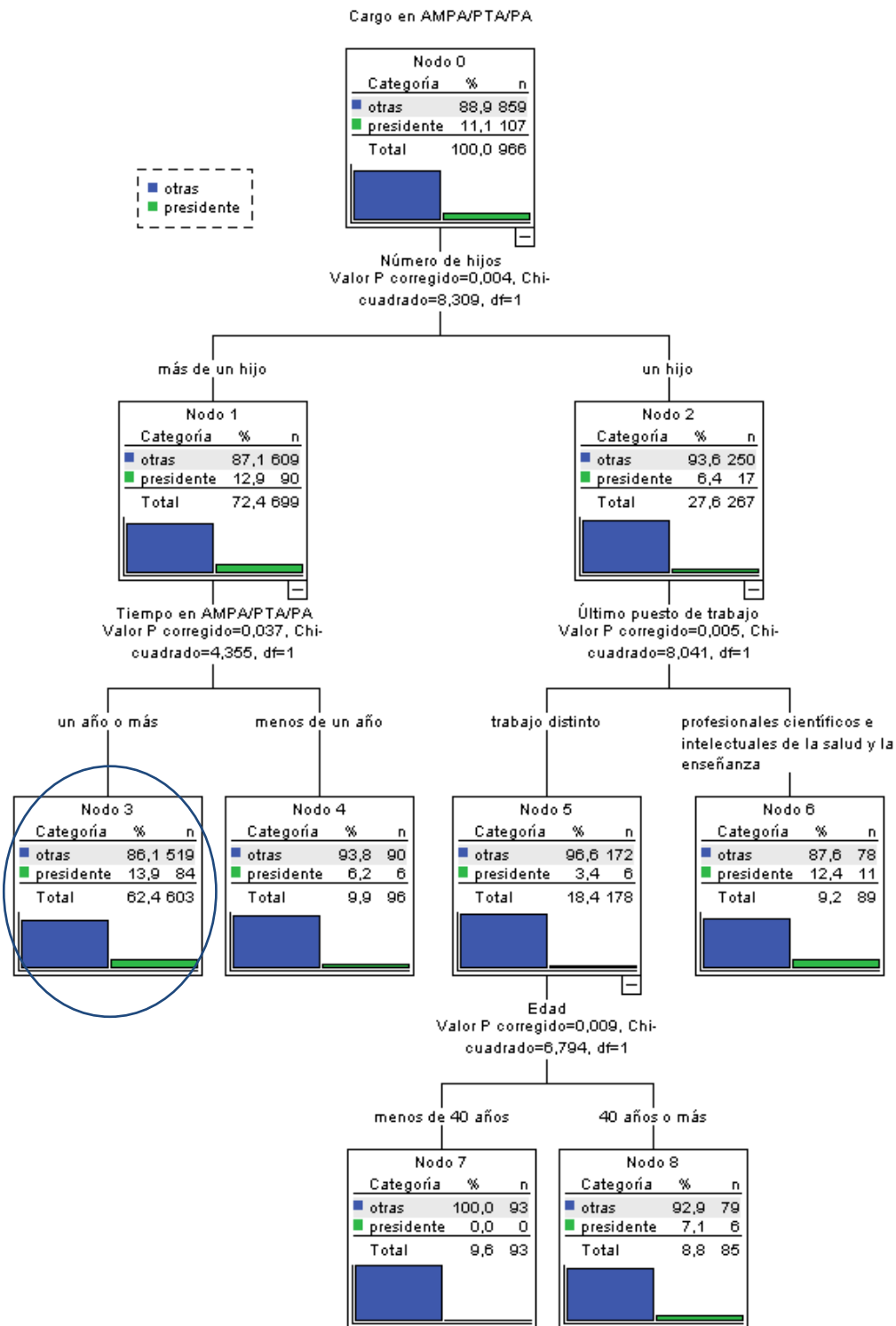


Figura 137. Distribución de variables de la muestra conjunta de Nueva York y Granada influyentes en la ocupación del puesto de presidente en la Junta Directiva de la AMPA de la AMPA/PTA/PA

Interpretación del árbol:

- a) En primer lugar nos fijamos en el nodo 0 que describe la variable dependiente “Cargo en la AMPA/PTA/PA” que agrupa los resultados en las opciones: presidente y otros puestos de liderazgo.
- b) Seguidamente observamos que esta variable se ramifica en los nodos 1 y 2 pertenecientes a la variable “Número de hijos/as” que distingue entre aquellas personas que tienen un hijo/a y aquellas que poseen más de uno/a, siendo ésta la variable principal predictora, es decir, la variable que más influye en que las madres y padres ocupen la posición de presidente en su AMPA/PTA/PA.
- c) A continuación centramos nuestra atención en el nodo 1, ya que nos interesa conocer el perfil de las personas que ocupan la presidencia de la AMPA/PTA/PA y este nodo nos indica que del 12,9% de los que tienen más de un hijo/a se encuentra ejerciendo un cargo de presidente de la Junta Directiva frente a un 6,4% de los que tienen solo un hijo/a. Observamos que los porcentajes son más reducidos que en el caso anterior ya que hemos reducido de todas las posiciones de liderazgo recogidas en la investigación a solo una.
- d) El nodo 1 se vuelve a ramificar en los nodos 3 y 4 pertenecientes a la variable “Tiempo en AMPA/PTA/PA”. Observamos en el nodo 3 (personas que llevan un año o más en la organización) que hay más presidentes, con un 13,9%, frente a un 6,2% del nodo 4 que ocupan esta posición de liderazgo en su AMPA/PTA/PA y llevan menos de un año como miembros de la misma.
- e) Por tanto, resumiendo, los nodos que definen el perfil de los presidentes de las AMPA/PTA/PA son: nodo 1 - nodo 3. Es decir, influyen las siguientes variables: “Número de hijos/as” y “Tiempo en AMPA/PTA/PA”.

Las conclusiones que extraemos de la lectura de este árbol son:

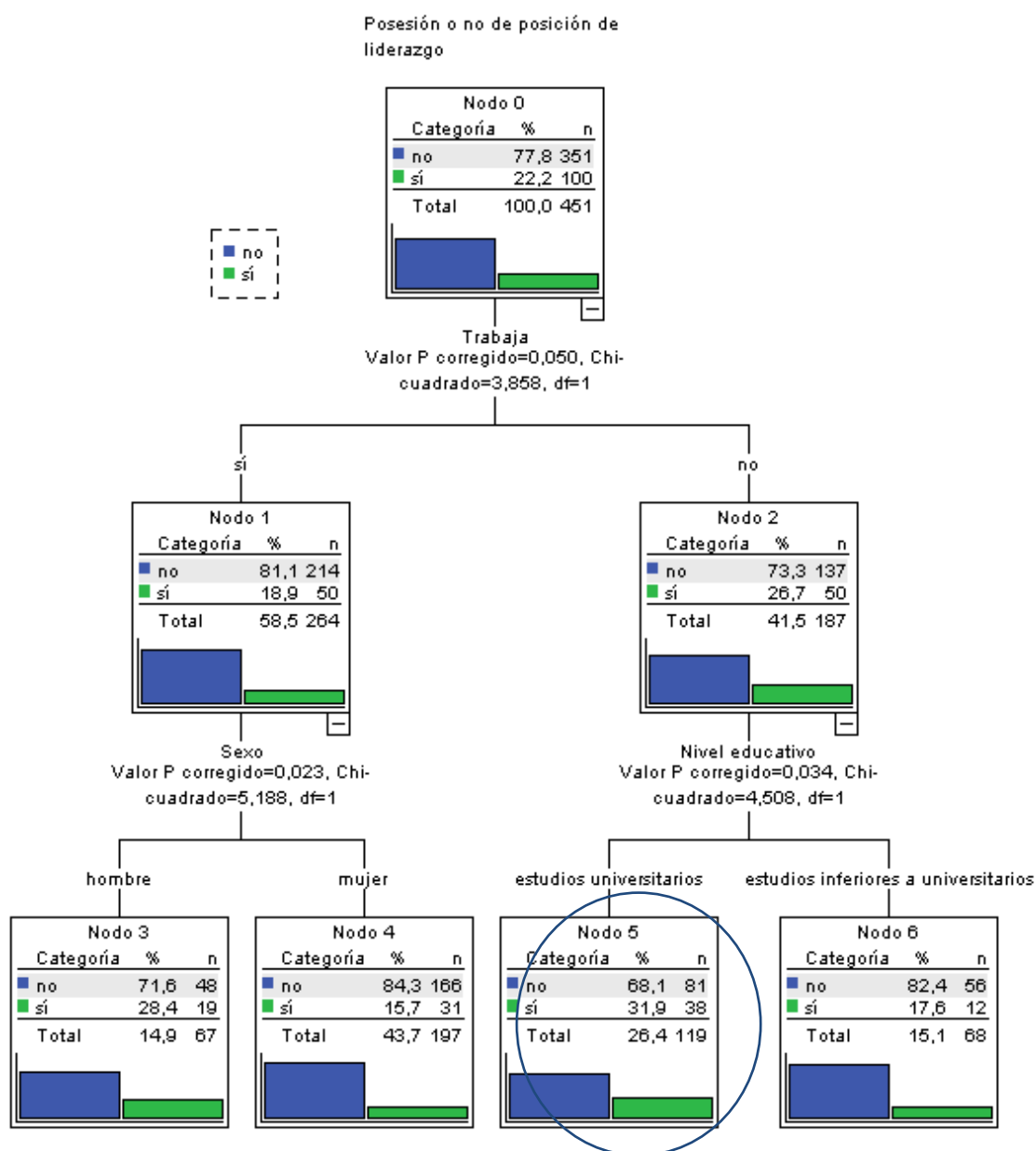
- La variable “Número de hijos/as” es el mejor predictor para ocupar la presidencia en las AMPA/PTA/PA, con dos categorías: tener un hijo/a o tener más de un hijo/a.

- La probabilidad más alta de ocupar el puesto de presidente (13,9%) se da entre las madres y padres que llevan un año o más en la AMPA/PTA/PA y tienen más de un hijo/a (tal como hemos señalado en el círculo de la figura 137).
- La probabilidad más baja de ocupar la presidencia de la AMPA/PTA/PA, siendo esta inexistente (0%) se da entre las madres y padres que tienen menos de 40 años, tienen un trabajo o su último puesto de trabajo fue distinto al de la categoría “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” y tienen tan solo un hijo/a. Si estas familias tuviesen más de 40 años, la probabilidad de ocupar esta posición aumenta hasta el 7,1%.
- Entre las madres y padres que tienen un hijo/a y cuyo trabajo o último puesto de trabajo desempeñado fue el de la categoría “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza”, las posibilidades para ocupar la presidencia en su AMPA/PTA/PA son de 12,4%.

Por último, los resultados en la tabla de clasificación muestran que el modelo clasifica de forma correcta, aproximadamente, al 88,9% de los individuos en general. Este árbol de decisión presenta un riesgo de estimación del 0,111 y un error típico del 0,010.

5.2.4. Especificidades de la muestra de Granada. Variables determinantes en la posesión o no de puestos de liderazgo en la muestra de Granada.

En tercer lugar mostraremos el análisis realizado con respecto a la posesión o no de puestos de liderazgo en la AMPA del centro educativo utilizando solamente la muestra de la ciudad de Granada. Veremos que al centrarnos en un solo contexto los resultados obtenidos varían y por tanto las variables predictoras también con respecto a las obtenidas en el análisis de la muestra conjunta:



Figura

138. Distribución de variables de la muestra de Granada influyentes en la ocupación de puestos de liderazgo de la Junta Directiva de la AMPA de la AMPA

Interpretación del árbol:

- En primer lugar nos fijamos en el nodo 0 que describe la variable dependiente “Posesión o no de posición de liderazgo”.
- A continuación observamos que esta variable se ramifica en los nodos 1 y 2 pertenecientes a la variable “Posesión o no de puesto de trabajo” que

distingue entre aquellas personas que están trabajando en el momento de rellenar el cuestionario y aquellas que no lo están, siendo ésta la variable principal predictora en Granada, es decir, la variable que más influye en que las madres y padres ocupen posiciones de liderazgo en su AMPA.

- c) Seguidamente centramos nuestra atención en el nodo 2, ya que nos interesa conocer el perfil de las personas que ocupan posiciones de liderazgo en las AMPA y este nodo nos indica que del porcentaje de personas que no están trabajando, el 26,7% se encuentra ejerciendo un cargo de la Junta Directiva.
- d) El nodo 2 se vuelve a ramificar en los nodos 5 y 6 pertenecientes a la variable “Nivel educativo de las madres y padres”. Observamos en el nodo 5 (personas con estudios universitarios) que hay más líderes, con un 31,9%, frente a un 17,6% del nodo 6 (sin estudios universitarios) que ocupan estas posiciones de liderazgo en su AMPA.
- e) En síntesis, los nodos que definen el perfil de los líderes de las AMPA en Granada son: nodo 2 - nodo 5. Es decir, influyen las siguientes variables: “Posesión o no de puesto de trabajo” y “Nivel educativo de las madres y padres”.

Algunas conclusiones que podemos extraer al respecto son:

- La variable “Posesión o no de puesto de trabajo” es el mejor predictor para ser líderes en las AMPA, con dos categorías: tener o no tener trabajo en el momento de realización del cuestionario.
- La probabilidad más alta de ocupar posiciones de liderazgo (31,9%) se da entre las madres y padres que poseen titulación universitaria y no trabajan en el momento de la encuesta (tal como hemos señalado en el círculo de la figura 138).
- La probabilidad más baja de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA (15,7%) atiende a razones de sexo (mujer) y se encuentran trabajando en ese momento. En el caso de los hombres, la probabilidad de ocupar estas posiciones aumenta hasta el 28,4%.

- Entre las madres y padres que no poseen titulaciones universitarias y que no se encuentran trabajando, las posibilidades para ocupar las posiciones de liderazgo en su AMPA son de 17,6%.
- Si lo comparamos con el análisis anterior realizado para esta misma variable pero con la muestra conjunta de las dos ciudades, observamos que existen variables que coinciden aunque cambien su prioridad y orden como son el “Nivel educativo de las madres y padres” y “Posesión o no de puesto de trabajo”.

Por último, los resultados en la tabla de clasificación muestran que el modelo clasifica de forma correcta, aproximadamente, al 77,8% de los individuos en general. Este árbol de decisión presenta un riesgo de estimación del 0,222 y un error típico del 0,020.

5.2.5. Especificidades en la muestra de Nueva York. Variables determinantes en la posesión o no de puestos de liderazgo en la muestra de Nueva York.

En cuarto y último lugar presentamos los resultados del análisis realizado sobre la posesión o no de puestos de liderazgo en la PTA/PA del centro educativo con la muestra de la ciudad de Nueva York, observando ciertos matices con respecto a los tres análisis anteriores:

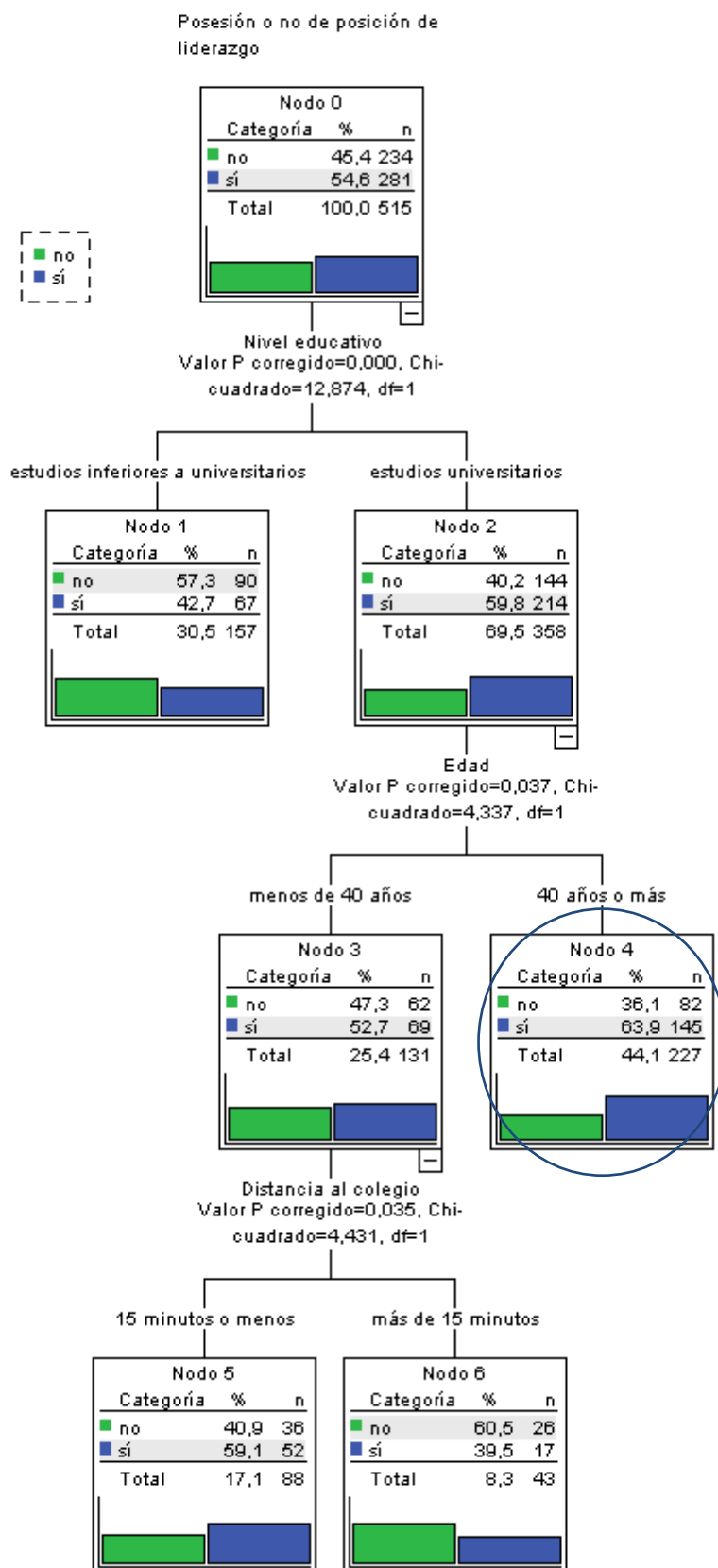


Figura 139. Distribución de variables de la muestra de Nueva York influyentes en la ocupación de puestos de liderazgo de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA

Interpretación del árbol:

- a) En primer lugar nos fijamos en el nodo 0 que describe la variable dependiente “Posesión o no de posición de liderazgo”.
- b) A continuación observamos que esta variable se ramifica en los nodos 1 y 2 pertenecientes a la variable “Nivel educativo de las madres y padres” que distingue entre aquellas personas que tienen estudios universitarios y aquellas que poseen estudios inferiores a los universitarios, siendo ésta la variable principal predictora, es decir, la variable que más influye en que las madres y padres ocupen posiciones de liderazgo en su PTA/PA.
- c) Seguidamente centramos nuestra atención en el nodo 2, ya que nos interesa conocer el perfil de las personas que ocupan posiciones de liderazgo en las PTA/PA y este nodo nos indica que del porcentaje de personas que poseen estudios universitarios, el 59,8% se encuentra ejerciendo un cargo de la Junta Directiva.
- d) El nodo 2 se vuelve a ramificar en los nodos 3 y 4 pertenecientes a la variable “Edad”. Observamos en el nodo 4 (personas con 40 años o más) que hay más líderes, con un 63,9%, frente a un 52,7% del nodo 3 (personas con menos de 40 años) que ocupan estas posiciones de liderazgo en su PTA/PA.
- e) Por tanto, los nodos que definen el perfil de los líderes de las PTA/PA en Nueva York son: nodo 2 - nodo 4. Es decir, influyen las siguientes variables: “Nivel educativo de las madres y padres” y “Edad”.

Algunas conclusiones que podemos extraer de este árbol son las siguientes:

- La variable “Nivel educativo de las madres y padres” es el mejor predictor para ser líderes en las PTA/PA, con dos categorías: tener o no tener titulación universitaria.
- La probabilidad más alta de ocupar posiciones de liderazgo (63,9%) se da entre las madres y padres que poseen titulación universitaria y con 40 o más años de edad (tal como hemos señalado en el círculo de la figura 139).
- La probabilidad más baja de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA (39,5%) se da entre las madres y padres cuya distancia entre su

hogar y el centro educativo es superior a 15 minutos, tienen menos de 40 años y poseen titulaciones universitarias. Si estas familias viviesen a 15 minutos o menos, reduciendo así la distancia de su domicilio a la escuela, la probabilidad de ocupar estas posiciones aumenta hasta el 59,1%.

- Entre las madres y padres que no poseen titulaciones universitarias, las posibilidades para ocupar las posiciones de liderazgo en su PTA/PA son de 42,7%.
- Comparando estos resultados con los análisis anteriores, vemos que de nuevo la variable “Nivel educativo de las madres y padres” cobra protagonismo. Como en el caso de la muestra conjunta, ésta es la variable que más influye.

Por último, los resultados en la tabla de clasificación muestran que el modelo clasifica de forma correcta, aproximadamente, al 60,8% de los individuos en general. Este árbol de decisión presenta un riesgo de estimación del 0,392 y un error típico del 0,022.

5.2.6. Algunas conclusiones sobre los análisis mediante árboles de decisión y la respuesta a los objetivos de la investigación

Una vez realizados los tres análisis referidos a la posesión o no de puestos de liderazgo en la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA, encontramos que las variables que más influyen a la hora de ocupar estas posiciones, según los datos recogidos en nuestro cuestionario son:

- “Nivel educativo de las madres y padres”: es la variable que hemos encontrado que más determina el estar o no en posiciones de liderazgo. Las madres y padres que poseen titulaciones universitarias tienen una mayor probabilidad de ser líderes dentro de estas organizaciones.
- “Posesión o no de puesto de trabajo”: es la variable que aparece como segunda más influyente a la hora de ocupar las posiciones de liderazgo de las AMPA/PTA/PA. Observamos que no trabajar también influye a la hora de ocupar estas posiciones. Entendemos que la disponibilidad de tiempo para

dedicar a la institución escolar ayuda a la implicación de las familias en estas tareas de organización y funcionamiento de las AMPA/PTA/PA.

- “Distancia al colegio”: aparece también como variable que influye a la hora de ocupar estas posiciones. La comodidad por cercanía y el gasto de tiempo y dinero en el trayecto parece facilitar esta mayor implicación y dedicación a las tareas propias de los líderes de las Juntas Directivas.
- Diversas variables que han aparecido en los análisis de ambas realidades, bien de manera conjunta o separada, aunque con menor frecuencia, han sido: “Último puesto de trabajo” (las personas cuyos puestos de trabajo se clasifican como “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” presentan una mayor probabilidad de ocupar estas posiciones), “Número de hijos/as” (las familias con más de un hijo/a aumentan sus probabilidades de ser líderes de las AMPA/PTA/PA), “Nacionalidad igual a la del país de la escuela” (se encuentra más probabilidad para aquellas que tienen la nacionalidad del país en el que se encuentra su centro educativo), “Edad” (las personas de 40 o más años ocupan más puestos de liderazgo) y “Sexo” (a pesar de la gran mayoría de mujeres que conforman la AMPA/PTA/PA, en el contexto de Granada se aprecia que los hombres ocupan más estas posiciones, aunque no ocurra lo mismo en los otros casos).
- Otras variables que, aún estando incluidas en la base de datos a analizar, no han aparecido por no ser estadísticamente significativas han sido: “Tiempo en AMPA/PTA/PA”, “Estado civil” y “Nacido en país de la escuela”.

Por otro lado, las variables que más influyen a la hora de ocupar la presidencia en la Junta Directiva son fundamentalmente dos. En primer lugar el número de hijos/as aparece como la variable con más predicción de ser o no presidente/a. Tener más de un hijo/a aumenta la probabilidad de ocupar esta posición. En segundo lugar aparece la variable “Tiempo en AMPA/PTA/PA” que no ha aparecido como variable predictora en el apartado anterior pero que sin embargo lo es para las dos ciudades a la hora de ser elegido u ocupar el puesto de presidente/a. Las personas que llevan un año o más en la organización aumentan sus probabilidades de ocupar este puesto. Es coherente que las personas que salgan elegidas líderes de la organización conozcan el

Marina García Carmona

funcionamiento de la misma y hayan estado un tiempo experimentando y viviendo como miembro en su seno.

II. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS Y LOS RELATOS DE VIDA

1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas recogido en las siguientes tablas-esquema en las que se representan cada una de las metacategorías y sus categorías correspondientes para cada una de las entrevistas realizadas. Estas tablas de análisis almacenan toda la información que emana de las diferentes entrevistas en relación a los objetivos de nuestra investigación. Se presentan tres metacategorías más amplias, que aluden a las tres dimensiones o pilares fundamentales del estudio, con sus categorías correspondientes. Las metacategorías y categorías del análisis cualitativo surgen de la necesidad de darle voz y humanizar los resultados numéricos obtenidos en el análisis cuantitativo.

En primer lugar se mostrará el análisis de las entrevistas llevadas a cabo en Granada a los líderes de las AMPA, en segundo lugar las realizadas en la ciudad de Nueva York para los líderes de las PTA/PA y en tercer lugar las realizadas a los *Parent Coordinators* y coordinadores de *Learning Leaders* también en la ciudad de Nueva York.

1.1. EL CONTEXTO GRANADINO: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LÍDERES DE LAS AMPA

Se presenta, seguidamente, el análisis de las 14 entrevistas realizadas en Granada a los diferentes líderes de las AMPA. Éstas se han distribuido ordenadas por los ocho distritos de la ciudad como se indica a continuación, participando un total de 11 mujeres y 3 hombres y habiendo un total de 11 presidentes/as, 2 secretarios/as y 1 tesorera, entre los cuales hay 12 españoles/as y 2 extranjeros/as:

Tabla 205. Distribución de las entrevistas en los diferentes distritos de Granada

Nº entrevista	Puesto de liderazgo en la AMPA	Distrito
I	Presidenta escuela I	Albaicín
II	Presidenta escuela I	Beiro
III	Tesorera escuela II	Beiro
IV	Presidenta escuela I	Centro
V	Presidenta escuela I	Chana
VI	Presidenta escuela I	Genil
VII	Secretaria escuela II	Genil
VIII	Secretario escuela I	Norte
IX	Presidenta escuela II	Norte
X	Presidenta escuela III	Norte
XI	Presidenta escuela I	Ronda
XII	Presidenta escuela II	Ronda
XIII	Presidente escuela III	Ronda
XIV	Presidente escuela I	Zaidín

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista I: Presidenta AMPA distrito Albaicín escuela I	Entrevista II: Presidenta AMPA distrito Beiro escuela I	Entrevista III: Tesorera AMPA distrito Beiro escuela II
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - En la Junta Directiva hay una persona americana. - Aquí tenemos dos tipos: con los que vienen para un año, aunque hay algunas excepciones, no se involucran mucho y, luego, los que viven aquí que ya depende de la persona. - Se necesita tiempo y depende de la persona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquí no hay otras culturas. Hay uno y esa persona no participa pero también porque ha llegado hace poco, se está intentando adaptar al colegio. - Muchas veces los animamos a que vengan; pero al ser tan pocos y sobre todo este caso de estar recién llegada la madre que no habla ni español siquiera, entonces...es muy difícil. Si fuesen otras circunstancias, pues sí, porque incluso antes había un padre que era extranjero y colaboraba con nosotros, era de la Junta Directiva de la AMPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cuesta trabajo. - Hay pocos que sí, que se integran mucho, los que son de una clase cultural más "elevadilla", a lo mejor personas que vienen a hacer tesis y demás. Ese tipo de personas sí suelen implicarse más. Al inmigrante le cuesta mucho, quizás por el tema del idioma, culturalmente no están acostumbrados...y les cuesta. - Con el tiempo si se terminan por integrar; pero, al principio, les cuesta mucho.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque nuestros niños hablan bastante de otras cosas. - Van descubriendo muchas cosas y ven que hay otros países, otras maneras de comer... Aquí por ejemplo la comunidad musulmana está muy integrada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, de hecho, cuando ha participado alguno ha traído cosas de su cultura y eso a los niños les enriquece mucho, les gusta mucho.
Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Llamándolos más específicamente a ellos también. Se trata de personalizar la llamada hacia ellos. Esta es una buena manera pero a veces la hacemos y a veces no. - Si se sabe que alguien ha llegado nuevo se le puede informar de las 	<ul style="list-style-type: none"> - Al hacerlo todo a través del correo electrónico, ellos están informados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo hemos hablado muchas veces. - Es complicado porque es que como ni vienen, pues cómo los integras. - A través de los profesores a veces sí se ha conseguido implicarlos en una actividad concreta. - También tienen un horario laboral

	<ul style="list-style-type: none"> actividades y pedirle que participe. - Hay que conocerlos. 		<ul style="list-style-type: none"> muchas veces que se lo impide y entonces pues no suelen venir, ni siquiera a las reuniones.
Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - De estos veinte que he mencionado, más activamente hay unos tres o cuatro que son de fuera, pero de los que están aquí afincados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguna. Pero hasta hace dos años, durante nueve años estuvo un padre cubano que de hecho sigue viniendo por aquí a colaborar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca. Los inmigrantes son de los que menos suelen ser socios también.
Apoyo a la integración de todas las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, aquí no hay malas historias con esto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, lo ven favorable. Seguro.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista I: Presidenta AMPA distrito Albaicín escuela I	Entrevista II: Presidenta AMPA distrito Beiro escuela I	Entrevista III: Tesorera AMPA distrito Beiro escuela II
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda. - Es bueno que los niños estudien y se críen en su barrio. - Es un colegio público. Creo en la educación pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un colegio público. Creo en la educación pública. - Cercanía con la vivienda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda. - Referencias de que es un buen centro.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - La parte del comedor es importante porque nosotros intentamos transmitirles a los niños, desde que tienen uso de razón, la comida ecológica, la comida sana, de que el momento de la comida es un momento en el que estar a gusto, de convivencia, de hablar, de disfrutarla, como un momento más del día. - La parte del club de montaña también me parece muy importante: actividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Son todas, pues un día es una fiesta, otro día, es una campaña benéfica que estamos haciendo una cada mes destinada a una cosa distinta. 	<ul style="list-style-type: none"> - La convivencia, que es donde más participamos. - Es importante que haya buena relación entre padres, profesores y alumnos.

	en familia, con más amigos, que amen un poquito a la naturaleza...		
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo una visión muy global de todo. - Yo soy la que normalmente envía los correos con la información, las comunicaciones. - Cuando estamos de negociaciones con la Junta, Delegación, etc. soy yo la que intenta ir a las reuniones. - Estoy un poco en todo y a mí llegan muchos de los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dado que este colegio es muy pequeñito pues, en las reuniones, cuando se hacían reuniones, no venía nadie. Todo lo hacemos a través de internet. De la otra forma nos encontrábamos aquí tres personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente en las actividades extraescolares.
Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aquí no tenemos malas relaciones. - Una manera de mejorarlas es comunicarnos bien con ellos (dirección, Consejo Escolar...). La comunicación es importante y a veces yo no voy a negar que falte. - Se mejora haciendo cosas en común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al ser tan pequeña la escuela cualquier profesor de cualquier clase conoce a cualquier niño del colegio. - Al ser un colegio muy pequeñito hay mucha relación entre todos. Entonces en ese sentido está bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - La convivencia fluida.

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista I: Presidenta AMPA distrito Albaicín escuela I	Entrevista II: Presidenta AMPA distrito Beiro escuela I	Entrevista III: Tesorera AMPA distrito Beiro escuela II
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos que estaban en la Junta Directiva. - Apuesta por el colegio. - Había plazas descubiertas en la Junta Directiva. - Motivación intrínseca: esto me gusta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intentar ayudar a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es responsabilidad de los padres participar en el AMPA. - No es que sea obligatorio, sino que es un medio que existe y que hay que participar en él, pues los niños pasan muchas horas aquí y hay que participar en su vida.

Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en comunidad. - Que mis hijos vean que participo (modelo para ellos). - Mover cosas. - Mantener las cosas que funcionan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar todas las iniciativas de la dirección del centro. - Ayudar en lo que podamos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el colegio en la educación de mi hijo.
Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del comedor. - Gestión de las actividades extraescolares. - Trabajo por comisiones (comunicación, mantenimiento...) - Participación en el Consejo Escolar. - Organización de charlas, jornadas, excursiones, actividades... 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas de la dirección del centro. - Fiestas. - Ampliar el patio. - Intentar que quiten los autobuses de ahí enfrente. - Apoyar a la dirección en lo que ellos nos proponen. 	<ul style="list-style-type: none"> - En casi todas las actividades, sobre todo las extraescolares, participamos. - El Día de Andalucía se les da un desayuno. - En las fiestas participamos en todo. - Hay mucha relación entre el profesorado y los padres, en ese aspecto.
Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Intentamos trabajar por comisiones aunque ahora hay una pequeña crisis de las comisiones porque la gente va y viene. - Las ideas tienen que pasar por la Junta Directiva y suelen necesitar apoyo económico. - Hay gente que tiene muy buenas ideas pero que espera que las haga yo. Y luego hay otros padres que proponen las ideas y las llevan a cabo. Hay dos tipos de padres entonces. - Las actividades están abiertas, aquí no se niega nada siempre teniendo presentes los estatutos de la AMPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es conjunto, entre la dirección y nosotros. Cuando se nos ocurre una idea se la decimos al otro y si nos parece bien tiramos hacia delante y si no pues nada, normalmente siempre tiramos para adelante, tanto si lo proponemos nosotros como si lo proponen ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por todo el que quiere participar, dialogándolo y poniéndolo en común con los profesores y llegando al acuerdo de lo que se va a hacer.
Cantidadde personas que participan en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Depende. En la Junta Directiva estamos cuatro. En las asambleas, ahora con lo del comedor, hemos 	<ul style="list-style-type: none"> - Eso depende. Activamente estamos cinco personas, que somos la Junta Directiva y luego pues depende de lo 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues participar directamente estamos tres, cuatro. - Luego hay padres que si se les llama y

	llegado estar hasta 50. Hay otras asambleas en las que estamos 10 personas. Activos, activos, aunque sea para cosas puntuales, siempre estamos unas 20 personas.	que haya que hacer. Si hay una fiesta pues, hay más participación si no, pues, menos.	se les dice: hace falta esto en concreto...responden. Es decir, diariamente no están pendientes pero cuando se les avisa normalmente responden.
Proceso de selección de las madres y padres para las actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Es todo abierto siempre. Hay dos formas. Una es que cuando se propone una actividad, yo mando un correo con los grupos de trabajo para que la gente sepa dónde se puede apuntar y entonces la gente se va apuntando donde prefiere y otra manera es que cuando ya sabes las habilidades que tiene cada padre, las aprovechas. - Todo es voluntario pero si yo sé que hay alguien con más facilidades para alguna actividad se le pide pero si alguien se ofrece nunca se le niega 	<ul style="list-style-type: none"> - No, no se selecciona, el que se ofrece voluntario. - Si no hay voluntarios, se buscan. - Como es un colegio pequeño el que dice que sí, ya no se puede echar atrás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que quieran participar. - Normalmente no hay tantos como para decirles que no hace falta que vengan. - Como son actividades más o menos lúdicas suele haber apertura para que todo aquel que quiera participar que pueda. - Estamos muy poquitos en el proceso.
Proceso de elección de líderes	<ul style="list-style-type: none"> - En asambleas. En las elecciones hay un problema y es que no se presenta nadie. Yo no me presenté a presidenta por ejemplo, yo estaba de vicepresidenta pero el presidente se cambió de colegio y quedó la plaza vacante y entonces se presentó una persona a la que no se la votó y me dijeron que asumiera yo el cargo y por responsabilidad lo acepté. Nos cuesta relevar los cargos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El que viene se queda. Ya está. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como normalmente los que estamos a diario somos pocos, pues...a ti te toca este, literalmente. - Normalmente estamos tres o cuatro, pues la Junta Directiva los tres o cuatro que estás y si hay más se reparten cargos, se duplican cargos para que todo el mundo tenga que hacer cosas. Para repartir tareas también.

<p>Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La gente de la Junta Directiva. En la Junta Directiva estamos cuatro pero hay un grupo de cinco padres más bastante implicados y todas las decisiones las hemos tomado entre todos, absolutamente todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos, las tomamos todos. Se plantea entre los cinco que estamos y se traslada al resto de los padres por correo electrónico para que opinen. Cuando nos contestan la mayoría, leemos todas las respuestas y lo que salga mayoritariamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues normalmente ese grupo, o por lo menos siempre hay dos o tres personas. Estamos siempre en comunicación y nos decimos las cosas.
<p>Aceptación de los líderes por el grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí, aunque imagino que habrá críticas porque siempre que se hace algo a unos les gusta y a otros no les gusta. - En general hemos recibido mucho apoyo como por ejemplo correos de padres agradeciéndonos el esfuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí y de hecho, si estamos nosotros es porque no quiere estar otra gente. 	<ul style="list-style-type: none"> - No he oído quejas, espero, porque lo intentamos hacer lo mejor que podemos.
<p>Evaluación de los líderes y de la organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No tenemos ningún sistema de evaluación externa, es decir, que los padres nos evalúen a nosotros. - Luego entre nosotros cuando hacemos algo, internamente valoramos cómo han salido las actividades. Somos críticos con nosotros mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, pero cuando contestan los correos electrónicos los padres, el 95% te da la enhorabuena por la dedicación, y porque intentamos implicar a todo el mundo para que no sean decisiones nuestras. Normalmente, siempre, te hacen un comentario, te dejan una notita en el buzón... 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues, normalmente, no. No hacemos un proceso así de evaluación, porque además es que nos evaluaríamos nosotros mismos. - Lo que es entre nosotros personalmente sí, pero oficialmente...

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista IV: Presidenta AMPA distrito Centro escuela I	Entrevista V: Presidenta AMPA distrito Chana escuela I	Entrevista VI: Presidenta AMPA distrito Genil escuela I
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Más bien, no, pero al mismo nivel que los de aquí. Porque los de aquí hay unos que sí y otros que no y los extranjeros hay unos que sí y otros que no. Más bien no, pero en general. Todos siendo extranjeros o españoles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay unos padres que sí se involucran. Los otros, en la Semana Cultural que hubo el año pasado sí vinieron muchos a participar. - Entonces sí hay una participación, en proporción... sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. Como en este colegio hay muchas culturas y muchas religiones, pues la verdad es que es muy variado. - Participan generalmente.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, por supuesto que sí. - Siempre, el conocer otras culturas, es interesante. - Además cuando ven que los padres que no son los de aquí, participan, pues...se motivan. - Siempre es bueno para los niños también que vean a sus propios padres cómo participan. Pero es que todo se resume en lo mismo, hay poca participación. - Eso es lo mejor que tiene el colegio; es el relacionarse con niños de otros...no les llama la atención, a lo mejor en otros sitios tienen menos trato con chinos o con árabes o con rumanos... 	<ul style="list-style-type: none"> - El año pasado, en la Semana Cultural, sí. Los niños aprendieron cosas de otras culturas y les gustó, estaban contentos. - A veces ellos no pueden entender unas cosas que tenemos por costumbre, entonces, es difícil, porque si lo es entre nuestra propia cultura. Lo es más con otra. - Puede haber discriminación, pero discriminación hay entre las propias culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que positivo. - Siempre que se participe, ya sean de otra cultura o de la nuestra, es positivo. - Las ideas de hacer cosas nuevas.

<p>Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pues si lo supiéramos, los tendríamos. - Ni diciéndoselo ni...nada. Ni con cartas traducidas al chino. No, no hay manera. - Los árabes es que no quieren involucrarse mucho tampoco por su religión, más que nada. Son como más reacios a involucrarse. Hay muchos que no vienen, porque la mayoría de las fiestas están enfocadas a la religión: el Día de la Cruz, el desayuno de Andalucía no, las Navidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - A lo mejor nosotros tenemos la mente muy cerrada o a ellos también a veces les cuesta un poco. - Tendríamos que conocer más su cultura. - Saber cómo acercarnos para ver cómo a ellos les gustaría participar. - Hacer un poco de conocimiento de lo que ellos piensan de la educación. - Tendría que haber más conocimiento de ambas culturas: ponernos ambas culturas en el puesto de la otra para entendernos un poco mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor información: no saben verdaderamente lo que nosotros hacemos aquí y piensan que ellos no van a poder aportar nada y no se presentan o no vienen a ayudar, pienso que es por eso, no porque sean de otra cultura.
<p>Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que el 50%. Lo que es pagar y socios, sí; ahora ya participar activamente, no. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habrá tres familias... Hay una familia que sí participa más porque el padre participa en el Club E y está interesado en los temas de educación y la mujer vino al Club de Lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - La misma que de nacionales, lo justo. Somos unos cuarenta y cinco socios. Unos quince o así son de fuera.
<p>Apoyo a la integración de todas las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí, que lo ven como algo positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A lo mejor la mayoría no aunque digan que sí (realmente no). - Creo que tenemos muchos prejuicios todavía para ver eso. - No solamente creo que sea de cultura, sino por desarraigo social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. Siempre que sea como más amplio, es mejor.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista IV: Presidenta AMPA distrito Centro escuela I	Entrevista V: Presidenta AMPA distrito Chana escuela I	Entrevista VI: Presidenta AMPA distrito Genil escuela I
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Por eliminación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antigua alumna del colegio. - Cercanía con la vivienda. - Por el sitio y la situación que tiene (cerca del río).
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Salidas culturales. - Todas las actividades que se realizan tipo desayuno y comidas...están bien porque se relacionan entre ellos. - La Semana Multicultural es interesante porque se presentan, como hay tantos países, tantas nacionalidades en este colegio, hay un día de comida y traen un plato típico de sus países y es interesantísimo porque ves unas cosas y comes unas cosas muy ricas, otras no tanto, pero está bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy importante la lectura y también la creatividad. - Por ejemplo la participación en el Parque de las Ciencias, me resulta una experiencia muy importante para los niños porque aprenden fuera del colegio, es decir, pueden investigar, pueden hacer otras cosas diferentes de lo que se hace día a día en el colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades en las que los niños participan y son protagonistas, lo que hacen ellos mismos.
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta que soy la Presidenta, pues...activamente. - Participo todo lo que puedo...haciendo las cosas. - El sábado, por ejemplo, estuve viendo el Parque de las Ciencias. - Vamos al banco o a la caja cuando hace falta. - En clase, si me llaman, también voy. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo participo en el AMPA en todos los sitios. - Llevo el blog de la AMPA. - Hago el Club de Lectura que participa en el proyecto de lectura de Infantil... 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues nosotros aquí, en el colegio. Al principio de curso incluso estamos casi una hora las tres todas las mañanas, porque como gestionamos el tema de agendas, folios, material escolar...

<p>Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace poco tuve la memoria de autoevaluación con los profesores y no conseguimos llegar a una solución a esa pregunta porque los padres no vienen ni a las reuniones informativas de principio de curso. Las maestras, no sabían cómo plantearlo para que los padres participen. - El padre que no está por la labor, ya puedes decirle lo que quieras que no va a venir. Se limitan a dejar al niño en la puerta y a recogerlo. - Muchos padres españoles pagan el AMPA y creen que ya está. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetándonos todos. Cada uno sabe dónde está. - Yo creo que lo fundamental es el respeto. A partir del respeto se puede empezar a hacer algo más. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con más información, más comunicación. - Hay veces que el colegio debía de informar de cosas que no informa y los padres nos preguntan a nosotras cosas que el colegio debería informar.
---	--	---	---

<p>METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA</p>			
<p>Categorías</p>	<p>Entrevista IV: Presidenta AMPA distrito Centro escuela I</p>	<p>Entrevista V: Presidenta AMPA distrito Chana escuela I</p>	<p>Entrevista VI: Presidenta AMPA distrito Genil escuela I</p>
<p>Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque veíamos que el AMPA... no veíamos cosas claras, no veíamos funcionamiento y empezamos a ver cosas raras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque yo quiero que el colegio de mi hijo sea el mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio, fue un poco por accidente (no había nadie que quisiera presentarse) aunque yo era socia desde el principio. Empiezas y ya no ves el momento de salir.
<p>Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer un bien para el colegio, para los niños sobretodo, que tengan más cosas, más actividades, más participación. - Esperamos, que se hagan más cosas por los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder cambiar el colegio, en el sentido de que se hagan actividades que enriquezcan a los niños. - Yo creo que los padres tenemos que hacer que esto siga adelante, que la educación es muy importante y uno tiene que poner ganas y poner ilusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperamos ayudar a los niños más que otra cosa porque el colegio ya tiene recursos, ya tiene cosas para hacer, para mejorar las instalaciones. - Nosotros estamos para los niños, para las actividades que el colegio no les da, las excursiones...

Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Pues no muchas. - Lo principal son las meriendas en las festividades importantes de Navidad, del Día de Andalucía... - Este año pretendemos colaborar económicamente sobretodo en algunas salidas, porque si no hay niños que no pueden y no saldrían. No van a muchos sitios. - No podemos hacer nada más, no participamos en el Comedor, en las actividades extraescolares tampoco, tampoco participa el AMPA, las llevan empresas externas y eso es lo poco que se puede hacer en este colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos un Club de Lectura. - Tenemos un club, el Club E, que es para hablar sobre educación. Es como una Escuela de Padres. - El taller Decoro mi Cole, para la mejora de la convivencia (dentro del Plan de Convivencia). - Nosotros colaboramos en todo lo que nos dejan colaborar. - El año pasado se compraron unas cortinas, las madres cosieron las cortinas, que son cosas que ayudan a transmitir el cariño por el colegio. - También hay un Taller de inglés y un club de maquetas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando vienen las Navidades siempre participamos en los concursos de los belenes y traemos a los Reyes Magos. - Traemos actuaciones. - Hay mercadillos solidarios. - Charlas para los padres. - Intentamos hacer actividades para que los padres se conozcan.
Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Hay unas actividades que son fijas y otras actividades que se van organizando sobre la marcha. - El colegio organiza la mayoría, luego nosotros proponemos otras que no las harían si no insistiéramos y si económicamente no les ayudáramos. - Siempre que se propone algo, se pregunta primero a Dirección, que le parece bien, entonces seguimos adelante, si no...no. - Las actividades son planeadas fundamentalmente por la presidenta y la tesorera, porque la mayoría no puede venir o está trabajando o no tiene ganas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se intentan hacer grupos de trabajo para organizar las actividades y crear nuevas. - Alguien que piensa en hacer una actividad se lo plantea al AMPA y el AMPA pues le da el visto bueno si le parece que sea una actividad...cualquier padre de la AMPA puede presentar una actividad y si se ve que es interesante pues se lleva a cabo. - Cualquier persona que tenga alguna formación y pueda ofrecerla para los niños también. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son cosas que si el año anterior las hemos hecho y han gustado, las volvemos a repetir. - También intentamos escuchar todas las ideas que traen todos los padres y las organizamos nosotras (Junta Directiva).

<p>Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dos. A las fiestas sí suelen venir alguna vez algunos padres más. Lo dices pero luego, en honor a la verdad, no vienen, no pueden, por lo que sea, porque están trabajando a lo mejor y nosotras disponemos de tiempo y nos vemos en la obligación de hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Socios tenemos cincuenta y dos. Todos no participan. Participarán como mucho veinte personas, depende. - Siempre en los cursos inferiores, es decir, en Infantil hay muchísima más implicación que en los otros cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sin contarnos a nosotras tres, otro par de ellas. A lo mejor unas cinco o seis, no más. - Algunas, la verdad, que por tema de trabajo es que no pueden pero lo intentan (desde sus casas ayudan).
<p>Proceso de selección de las madres y padres para las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se lo pedimos y el que puede viene y el que no, no. Vamos a hacer tal cosa, ¿puedes venir?, el “boca a boca”. La mayoría te dice que sí, pero luego: “¡ay, no pude!, ¡ay, no me acordé!”... - Se lo pedimos, al que sabemos que está disponible y que lo probable es que te diga que sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay ninguna selección. - Simplemente quien quiere hacer alguna actividad, se ve. - Se necesita que presenten su proyecto y que quieran llevarlo a cabo. - No hay ninguna selección ni nada de eso. - No se discrimina a nadie: si trae una actividad bien planificada y organizada no se le dice que no. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se ofrecen voluntarios y cada uno se encarga de una cosa. Como somos pocos para que cada uno se lleve menos trabajo. - Voluntario, todo el que se ofrece, bienvenido es. - No ponemos ninguna pega ni seleccionamos. - El que se ofrece, bien viene.
<p>Proceso de elección de líderes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como no había nadie...todos nos votamos a nosotros mismos. De hecho, como no cubríamos todos los cargos, tuvimos que pedirle a la gente que no estaba el año anterior que si quería participar. - Aquí no hacen falta elecciones. Se pide por favor, las maestras también te piden que por favor seas tú. No hay mucho donde elegir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes se hacía por votación, el que sacara el mayor número de votos era el presidente. - Este año se hizo un grupo de trabajo y la persona que buscó el grupo de trabajo se puso de Presidenta y después los otros cargos fueron intencionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - No había nadie para presentarse y el antiguo presidente se quería ir. Entonces yo me presenté. Y luego ellas como es que estaban siempre aquí ayudando pues se quedaron. - El año que viene vamos a hacer elecciones porque hay unas mamás que se quieren presentar y que el que quiera pues vote a una u otra para que se quede.
<p>Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presidenta y Tesorera. 	<ul style="list-style-type: none"> - La Junta Directiva. - Se hace una reunión de Junta Directiva, se plantea lo que se va a 	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotras: Tesorera, Administradora y Presidenta.

		hacer y después se hace una reunión de Asamblea Ordinaria y los que vienen son los que se toman el acuerdo.	
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotras no hemos tenido problemas, pero yo supongo que cada uno pensará una cosa. A nosotras, así de frente bien...todo el mundo. Ahora, ya no sé lo que pensará cada cual en su casa. - Pero a nosotras no nos importa. Estamos intentando hacerlo lo mejor que podemos. - Me consta que las maestras sí están contentas, porque nos lo han dicho varias veces. De que ha cambiado la cosa, que se ve otra cosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, no son aceptadas porque piensan que tú vienes por algún beneficio para tu hijo, no vienes por el beneficio para todos. - Piensan que el AMPA simplemente es beneficio para ellos mismos y no es beneficio para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habrá gente que esté de acuerdo y gente que no. - Pero yo creo que es lo normal, porque no puede estar todo el mundo de acuerdo con que lo hacemos bien.
Evaluación de los líderes y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Los comentarios de las profesoras, de dirección, de madres que se nos acercan. Esa es la mejor evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, de manera formal, no. - Es el "boca a boca" de que te critican, pero ya está. - La actividad que hacemos es evaluada simplemente por la aceptación y la afluencia que tenga. - También es evaluada por la repercusión que tenga: que a los niños les guste, a los padres les guste y entonces sigue adelante. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existe evaluación formal como tal. - Cuando empieza el curso o más bien cuando termina decimos: esto este año no la hacemos así porque no lo hemos hecho bien y en la primera reunión que tenemos a principio de curso hacemos un <i>planning</i> y explicamos un poco lo que se hizo porque tampoco todo el mundo sabe lo que se hace. - Informalmente yo creo que sí hacemos alguna evaluación.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista VII: Secretaria AMPA distrito Genil escuela II	Entrevista VIII: Secretario AMPA distrito Norte escuela I	Entrevista IX: Presidenta AMPA distrito Norte escuela II
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Bueno, es que este colegio, precisamente, no tiene una multiculturalidad. Hablo de familias, hay algún hijo adoptado chino o china, alguno de raza gitana y sí hay algún argentino, pero que no es como en otros colegios de la zona. - Este año no hay ningún padre de fuera, pero el año pasado, por ejemplo, estaba un argentino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, hay algunos que sí. Por ejemplo hay musulmanes que sí. - Independientemente de que tengan sus costumbres veo que se implican, incluso siendo de otra religión. - Luego hay otros que siendo nacionales, tienen otras creencias y se implican menos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. Yo soy marroquí y me han escogido. No sé por qué. Será porque hablo mucho. - Las vocales la mayoría son marroquíes. - Se aceptan normal, no pasa nada.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Si los hubiera, sí. - Sí porque es la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. - Yo quiero que mis hijos vean que no solamente nosotros sino que cualquiera se puede implicar, que el AMPA está abierta para todo el mundo, indistintamente de su cultura, creencias, raza o sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. Muchísimo. - Quitá lo que es el miedo, primero, a lo que no conoces y también la discriminación que hay no solamente entre la mujer y hombre también entre etnias. - Yo cuando vine tenía el velo y te juzgan por las apariencias. Entonces la mayoría que estaban aquí se piensan que nosotras somos ignorantes o sin educación. - Es un plus el que estemos aquí compartiendo todo para que se quiten los pensamientos de que los musulmanes son radicales, extremistas.... Para que sepan que somos personas. - Quiero que la gente sepa que puede

			contactar conmigo, que soy una vecina tuya, que puedes llamarme.
Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Integrarlos. - Potenciándolos, es decir, dejándolos hacer, que tuvieran también cierta responsabilidad. Es la única manera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues bueno, intentar acercarnos un poco a ellos, a sus costumbres y a sus ideas. - No ser radicales de que hay que hacerlo como digamos; sino que ellos también aporten ideas, aunque sean distintas a las nuestras. - Mediar entre ambos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que acercarse a ellas. No es que no quieren. - Hay algunas que la lengua española no la asimilan bien, no la hablan bien, entonces les da vergüenza. - Ellas se sienten un poco indefensas porque no saben cómo llegar a ti para explicarte. - Si tenemos dentro de las AMPA o de la Junta Directiva una persona que sea de otra etnia, que no sean solamente españolas, ella hace como portavoz. - Hay que hacer una Junta que sea de todos los colores, que no sea solamente de España, para que ella se sienta que está reflejada en ella. - Algunas veces no saben que existe el AMPA ni qué hace ni para qué sirve ni que ellas tienen derecho a esa AMPA o no saben que las actividades también pueden hacerlas ellas. - Creo que dentro de la AMPA se tendría que dar la lengua española para las mujeres que no saben hablarla, gratuitamente.
Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - No hay. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, no participan. Por lo que yo he ido viendo hasta ahora. - Están ahí, cooperan pero no lo tengo claro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bien, cuando hay una actividad donde solemos llamar al menos hay un 50% que participan, van a las reuniones. - Nosotras intentamos hacer cosas que

			<p>podamos hacerlas entre todas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay gente de Siria, de Palestina, yo conozco muchísimos...la zona norte es una mezcla tremenda. En otra zona aquí está la etnia gitana, árabe. Creo que Andalucía está totalmente así.
Apoyo a la integración de todas las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que los que pertenecemos al AMPA sí. Los que no pertenecen al AMPA yo creo que siguen aun estando reacios a...a eso. - Yo no sé qué efecto haría, pues en el comedor... 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí porque tenemos que cooperar todos. - La educación de nuestros hijos es lo primero. Entonces, para que todo esto funcione tenemos que estar todos, tanto los que somos de aquí como los de otro país. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, creo que sí. - Son los niños que transmiten lo positivo y lo negativo. - Si tú educas a tu hijo como es debido, tú educas a tu hijo para que acepte a la gente sea del color que sea. - Importancia de conocer el idioma para la integración.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista VII: Secretaria AMPA distrito Genil escuela II	Entrevista VIII: Secretario AMPA distrito Norte escuela I	Entrevista IX: Presidenta AMPA distrito Norte escuela II
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda y al lugar de trabajo. - Por la infraestructura. Cuando pasábamos por aquí decíamos: nos gusta este colegio por los patios. - Tiene comedor propio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda. - También su hermana <i>Laura</i> estuvo aquí y le fue genial y entonces no tengo motivo para cambiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Todo lo que se ofrece a través de la AMPA es ese déficit que no se da en horarios escolares como puede ser un desarrollo de la parte artística o de comunicación o de expresividad, todo esto con respecto a los niños y con 	<ul style="list-style-type: none"> - El AMPA, más que nada es dar ideas y que el centro las lleve a cabo. - El AMPA puede tener buenas ideas pero, luego es el centro el que las tiene que aplicar. - Pero el centro tiene sus normas, tanto 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la lectura. - Hay familias aquí que buscan más el trabajo que los estudios y por eso intentamos siempre el fomento de la lectura para que la gente sepa, al menos que la lectura es lo que te

	<p>respecto a las familias, pues todo lo que tiene que ver con la escuela de padres, pues nadie venimos con el manual de cómo educar a los hijos.</p>	<p>del centro como todo lo que es el Ministerio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo siempre he sido partidario de que los chavales hagan salidas, que ellos vean, pero en ocasiones no se puede por falta de tiempo porque tienen que hacer trabajo en clase. 	<p>llena, lo que te hace viajar aunque no puedas viajar. Puedes salir de tu propia casa sin salir de tu casa. En el colegio están en esto y creo que también la Delegación de Educación.</p>
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - En internet, en clase, fuera de clase...como un reloj, aquí todo el rato. Es que si no es imposible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo procuro tanto en clase como con las actividades que hacemos. - Por ejemplo el Día de la Bicicleta vine y salí con los profesores y con los alumnos, como padre. - Para mí es indistinto, si tengo que ir a clase voy a clase, si tengo que hacer una actividad de una salida incluso, no hay ningún inconveniente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo intento hacer de todo. - Internet no porque aquí no tienen, tienen el whatsapp que es gratuito y la verdad que eso funciona mucho mejor. - Directamente en el colegio y también en las clases.
Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoraría atendiendo a la diversidad. - Hay gente que el sistema que impera aquí, el clásico, el reglado, funciona muy bien con ciertos niños y siempre hay una media muy positiva. Pero sí es verdad que hay otros, que son muy inteligentes, pero que tienen cierto fracaso escolar porque el método que se utiliza no funciona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siendo una escuela abierta a todo el mundo. - Escuchando tanto a los padres como a los alumnos. - Intentar trabajar en equipo, no cada uno por su lado, si no, entonces no funciona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía de la Dirección del centro. A la Directora la encuentras ahí, en el patio, se acerca a los padres, a las madres, todo el mundo la conoce. - La Junta Directiva tiene las puertas abiertas.

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista VII: Secretaria AMPA distrito Genil escuela II	Entrevista VIII: Secretario AMPA distrito Norte escuela I	Entrevista IX: Presidenta AMPA distrito Norte escuela II
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Considero que la participación en la educación de los hijos tienen que estar los tres colectivos que influyen: el profesorado, la familia y los niños en cuestión. - Considero que en la educación tenemos que estar en continua comunicación, debate y participar en la escuela para que tu hijo también vea que las familias estamos integradas. Que no sea un sitio donde dejas a tu niño aparcado siete u ocho horas o seis o las que sean. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque me gusta cooperar. - Creo que siempre puedo aportar algo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque me gusta saber lo que pasa en el colegio de mis hijos. - Aunque soy de la AMPA, soy también del Consejo Escolar y delegada del colegio, de clases. - Me gusta saber lo que pasa, contactar con los profesores y la Dirección.
Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - La unión hace la fuerza y evidentemente las sugerencias, conflictos, individualmente es muy difícil solucionarlos, mientras que colectivamente se hace más presión y se puede llegar a mejores acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar, cooperar y no esperar a que siempre sea otro el que venga a tomar decisiones, sino que yo me implico. - El Club de Lectura he sido yo quien lo ha creado, el que se ha metido para crearlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más cercanía al colegio y que los padres sepan lo que es bueno y malo para sus hijos. - Que los padres sepan cómo están sus hijos (el hijo cuando sale de casa o cuando está dentro de casa no es el mismo).
Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades extraescolares y lúdico-formativas tanto para los niños como para las familias (ejemplo inglés ya que somos un centro bilingüe, música o danza corporal para los niños). - Además colaboramos con el centro en algún tipo de talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues desde el Día de Andalucía, en Navidad, fiestas típicas de aquí, fin de curso en que se traen actividades... - Aportamos también dinero y ayuda al centro (por ejemplo, si hay que hacer alguna reparación que no sean de gran envergadura aportamos dinero). 	<ul style="list-style-type: none"> - El año pasado eran siempre de familia lectora...con letras y abriendo Biblioteca por la tarde. - Este año es un poco tarde porque todavía no han dado la subvención que hemos pedido. Si no hay una recaudación de dinero muy grande no se puede hacer nada.

			<ul style="list-style-type: none"> - Si hay actividades dentro del colegio, que da el colegio, intentamos como AMPA meternos también y ayudar en muchas cosas. - Intentamos hacer lo que podemos, lo que nos da el dinero y también el tiempo porque hay familias que la mujer es la que trabaja.
<p>Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generalmente la idea suele venir de las familias que tenemos ciertas inquietudes. - Cuando organizamos, es un profesional que contratamos, si es un taller de música o el taller de palmas que te he dicho o el de danza y entonces el monitor te trae su proyecto y nosotras ya lo supervisamos y si necesitamos algo del centro, evidentemente se comunica al Equipo de Dirección. - El Equipo de liderazgo es el que planifica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las planeamos el AMPA, procuramos reunirnos todos, es decir, tanto la directiva como los socios y tomamos decisiones, pero procuramos tomarlas por mutuo acuerdo, - Cada uno aporta sus ideas y luego se vota lo que sea más favorable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unas son por la mañana y otras por la tarde, que es la Biblioteca que la hemos dejado abierta. - Siempre es por las mañanas cuando se juntan más madres que no trabajan. - Estas actividades están planeadas en el AMPA y también en el colegio. Lo hacemos conjuntamente, intentamos que sea con acuerdo mutuo. - Hay cosas que hace el colegio y las aceptamos como AMPA. Como no tenemos más recursos, nos metemos también en las actividades del colegio para que, al menos, que sepan que el AMPA también funciona y que funciona con el colegio.
<p>Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En este colegio hay aproximadamente cuatrocientas y pico familias, a la fecha que estamos ahora mismo, se considera socio el que ha pagado la cuota, entonces estamos hablando de que estaremos unas ochenta o noventa familias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alrededor de seis o siete. - Casi siempre somos los mismos. Esto es como en las comunidades, siempre van los mismos a las reuniones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como Junta Directiva somos: la presidenta, la vicepresidenta, la tesorera, la secretaria. - A veces no se puede cogerlas... yo hago casi de todo y no pasa nada porque conozco a las muchachas que están trabajando y tenemos vocales.

	<ul style="list-style-type: none"> - Activamente la Junta Directiva, que solemos estar seis o siete personas. - Hay mucha gente que participa en un plano más pensador porque por cuestiones laborales no puede estar aquí. - En todas las organizaciones, siempre, quien coordina, organiza son ocho o diez, luego, sí es verdad que cuando se hacen actividades como por ejemplo en Navidad que repartimos chocolate y tal, pues, todos los demás socios también nos ayudaron en el día en sí, aunque en la preparación, evidentemente, estábamos diez. 		<ul style="list-style-type: none"> - Toda la asociación somos treinta y seis. Casi la mitad de los que hay aquí.
Proceso de selección de las madres y padres para las actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Si es una actividad que necesite de una preparación específica, intentamos utilizar el banco de recursos propio, los recursos de la familia y cuando no hay ninguna familia, ninguno que tenga la luz, pues entonces recurrimos a un profesional. - Voluntariamente. - Todo lo que se obligue...no. 	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso es "boca a boca". - También se les pregunta a las personas, ya sabes de quien puedes tirar, puedes avisarlas, sabiendo que se van a prestar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros no escogemos a las familias. - Nosotros queremos que la familia que quiera participar que lo tenga desde dentro. - Ellos eligen si quieren o no. - No somos muchas familias para escoger. Entonces las que tienes hay que cogerlas y no dejarlas. - Hay un grupo de mujeres que son fijas, que no cambian, que siempre están y quieren dar. - Hay madres que tienes ahí, para qué buscar otra.
Proceso de elección de líderes	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue siendo voluntaria. Cuando cambiamos la Junta Directiva se pregunta si alguien quiere optar al 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntarios. - Aquí no se asigna a nadie nada, es decir, cada uno de aquí dependemos 	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros lo hacemos como se debe hacer porque tenemos una ley de la AMPA.

	<p>cargo de presidente o presidenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es voluntario y que a todo el mundo nos parezca bien. - Es por votación y voluntariado. - Que la gente que esté implicada y que quiera. 	<p>de la buena fe, del querer hacer y sobretodo, primero, de que tengas tiempo. Porque si tú quieres y no tienes tiempo por tu trabajo o por lo que sea, no puedes hacerlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se busca a gente que tenga tiempo, que quiera y que pueda. - No somos muchos socios, somos voluntarios, o te prestas o desaparece el AMPA. - Cada dos años se cambia la directiva. De los que van, primero se eligen los que quieren salir voluntariamente. - Si se presentan dos, se elige, pero no hay por qué votar, siempre, “al mejor apaño”, como se dice aquí. 	<ul style="list-style-type: none"> - La asamblea se junta con los vocales. - Se hace un listado con los nombres que quieran ser.
Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - La Junta Directiva. Pero siempre en consenso y, evidentemente, cuando hay algo demasiado peculiar, es decir, el decidir que se va a hacer una actividad...lo hacemos la Junta Directiva. - Si fuera algo más importante o profundo se hace en una asamblea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quien las tiene que tomar es la directiva. - La directiva es la que luego tiene el voto final, teniendo en cuenta el resto de voces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas. - Aunque no sean de la Junta yo pregunto a todas y también hablo con la directiva por si se puede o no. - Se hace conjuntamente.
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Por ahora aquí sí. - Los que estamos somos aceptados. - Somos cabezas visibles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Según luego tú te comportes, te pueden tener mejor consideración o no. - En función de cómo tú te comportes con los padres, con el centro, estarás más o menos criticado. Siempre va a haber alguien 	<ul style="list-style-type: none"> - Percibo que sí nos aceptan, aunque hay una parte que no sabes lo que piensan por que no existen, están ahí pero no están. - Hay una parte que lo aceptan porque no quieren cambios. Pero eso no es bueno porque cuando hay

		posiblemente que te critique.	competencia es mejor. - Hay tres grupos: uno que no sabe quién son ni quiere saberlo (traen el niño a la puerta y se van), otro que se siente aliviado de no tener que escoger otra vez y otro grupo que sí, que le gusta lo que hay.
Evaluación de los líderes y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - No hay nada formal, pero sí. - Por ejemplo, el taller de palma, empezó y lo hemos parado para reorganizarlo porque no estaba funcionando como pensábamos que iba a funcionar: los grupos de niños eran muy grandes. - Siempre hacemos un balance de todo lo que hacemos, inclusive durante la actividad, por si hay cosas que no funcionan, rectificarlas. - Con respecto a las funciones que desempeña cada uno... sí somos conscientes de que hay gente que por ejemplo por su empatía es mejor recibida, digamos, por el Equipo Directivo o por el profesorado que otras personas. - Como todo el mundo lo hace por voluntarismo, si alguien no hace las cosas como tendría que hacerlas, no le sancionan. Aun nadie ha hecho ninguna barbaridad como para eso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros no nos evaluamos. - Evaluamos lo que hemos hecho el AMPA como tal, no a la directiva o los socios. - Evaluamos qué es lo que ha hecho y qué objetivos queremos tener para mejorarnos o dónde está el problema, si es que lo ha habido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí se hacen, te lo dicen a la cara. - Cuando hay alguna cosa que no les gusta te dicen: el AMPA qué ha hecho en esto. - Cuando se habla al final de trimestre de lo que ha hecho el AMPA, de lo que se puede hacer. - Yo aprovecho cuando hay una reunión para pedir sugerencias.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista X: Presidenta AMPA distrito Norte escuela III	Entrevista XI: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela I	Entrevista XII: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela II
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí hay marroquíes. - Estamos tres o cuatro de fuera. Estoy yo, hay dos marroquíes y esta muchacha de la República Checa y las españolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay mucha gente de otras culturas. - Es un colegio que es multicultural por completo. - En la clase de mi hijo hay de todas las etnias y de todas las razas y bien, la verdad es que nunca hemos tenido problemas. - Pero las madres en el AMPA la verdad es que yo, el motivo no lo sé, pero no hay gente. - Creo que hay una persona sudamericana o ninguna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, aunque depende de la cultura. - Normalmente sí. - Hay de todo. Hay familias italianas que se involucran mucho, hay familias marroquíes que no se involucran mucho pero hay otras que sí se involucran, hay una familia argentina que sí se involucra mucho...
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí, porque cada una da su opinión, cada una da sus ideas. - Yo creo que todo lo que es dar tu opinión es bueno, recibir lo que piensan y lo que opinan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí, es un colegio multicultural. - Si los padres y madres participaran en el AMPA, se harían más actividades para conocer mejor esas culturas y el conocimiento favorece la convivencia. - Yo creo que los niños tendrían que tener más conocimiento de las otras culturas, de hecho, se va a trabajar este año en este aspecto. - Si tú conoces mejor Ecuador, entiendes mejor a los niños ecuatorianos y al revés y de todos porque es que hay de todos. En clase de mi niño hay polacos, chinos, mi hijo es etíope. Hay marroquíes y 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivimos en una sociedad multicultural, con lo cual los niños tienen que aprender desde el colegio que la sociedad no es monocultural sino multicultural. - Igual que no todos los niños de la clase son españoles de origen y conviven con niños de diferentes culturas, esos niños también tienen familias con lo cual también son multiculturales y parte del centro educativo.

		<p>sudamericanos hay varios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay un crisol de culturas tan amplio que si no los conoces, no podrían convivir y claro, en la educación la convivencia es fundamental. 	
<p>Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para que otras familias se integren, lo primero sería dar información, de qué va la cosa... y yo creo que no se negaría ninguna. - A mí me dieron bastante información y yo pues claro...yo donde me tengo que apuntar, me apunto, mientras sea bueno, malo, ya no. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primero que se apunten al AMPA y una vez apuntados, que vengan a las reuniones. - Creo que lo que habría que encontrar es cómo motivamos a estos padres y madres. - Luego hay muchos casos de gente que se apuntaría pero luego no vendría, porque son madres que a lo mejor trabajan internas, que tienen un horario de trabajo bastante draconiano, entonces no tienen tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creando actividades que les puedan interesar a ellos (por ejemplo un taller con una madre marroquí de pintura de <i>henna</i>). - Plantear actividades en las que ellos puedan enseñar a los niños su cultura básicamente.
<p>Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unos diez. 	<ul style="list-style-type: none"> - No digo nulas porque sería exagerar a lo mejor, pero casi nulas sí es exacto. No hay. 	<ul style="list-style-type: none"> - No es mucho. - No es una gran participación, pero sí participan. - A lo mejor sobre un 15%.
<p>Apoyo a la integración de todas las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, yo creo que lo ven positivo. - Pero es que aquí no quieren participar. Ellos dicen sí, vale, yo estoy de acuerdo, pero luego no quieren ni participar, ni quieren estar...no quieren demostrar, se echan como un poco atrás. - A mí me encantaría que estuviesen aquí oyéndome. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, yo creo que sí. Eso se nota en el día a día del colegio. - La gente está totalmente integrada. - Entonces por supuesto, el AMPA es una parte del colegio y por tanto la ven favorable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista X: Presidenta AMPA distrito Norte escuela III	Entrevista XI: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela I	Entrevista XII: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela II
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Recomendación de un familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con el centro de trabajo. - Único colegio que tenía plazas libres de la zona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda. - Comodidad. - Recomendación de colegio de calidad. - Sigue el itinerario bilingüe.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos. - Aprender. - Reciclar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas, la educación es algo muy amplio (baloncesto, lectura, talleres...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo lo que pueda colaborar un poco a la educación, pero no a nivel de conocimientos enciclopédicos sino más general. - Que los niños conozcan algo más además de lo que se les enseña en el aulas. Que no sea solo lo que viene en los libros sino actividades que desarrollen otro tipo de intelecto como por ejemplo actividades que desarrollen la imaginación, la psicomotricidad... - Intentar que los niños conozcan otras culturas: cuando se hacen fiestas se intenta hacer convivencia cultural llevándose comida para compartir y de este modo aprenden que el colegio no solo es para aprender y estudiar sino que también es para convivir y se acostumbran a otro entorno.
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Nos gustaría poner una biblioteca. - Queremos que en este colegio haya Secundaria. - Hablar con el Ayuntamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues de todas las maneras. - Yo estoy en el grupo de teatro, con lo cual ya eso me lleva mucho tiempo y luego el tema del fomento de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente fuera de clase aunque a veces también se ha dado la oportunidad a los padres, no solo a los padres de la AMPA sino a todos, de

	<ul style="list-style-type: none"> - Intento reunir las madres y hablar con ellas. 	<p>lectura digamos que me encargo yo de él, entonces pues, eso me lleva un poco seguir todos los días y de todo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el cole me conoce todo el mundo ya, estoy continuamente...es que participo de todas las maneras. 	<p>que participen en clase.</p>
<p>Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hablando. - Diálogo entre niños, padres y maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones yo creo que son muy buenas. - Hacemos reuniones, cosas y siempre tienen las puertas abiertas y ellos cuentan con nosotros, porque hay buena relación. - Los niños participan mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por parte de padres y profesores y realizando más actividades en las que se fomente la convivencia. - Organización de jornadas de puertas abiertas para los padres. - Antes de semana santa se organiza la semana cultural que gira en torno a un tema y el último día se invita los padres para que vean la obra de teatro y la comida que se ha llevado la compartan entre ellos y con los niños y los profesores. - No todos los padres van porque se hacen por la mañana y están trabajando, no pueden acudir y por las tardes no se hacen porque los maestros no tienen mucha disponibilidad, no es su horario de trabajo. - Entonces a lo mejor si hubiese más participación de ambas partes y se realizaran más actividades de este tipo, mejorarían las relaciones.

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista X: Presidenta AMPA distrito Norte escuela III	Entrevista XI: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela I	Entrevista XII: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela II
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Soy de fuera y no sabía lo que era AMPA. Yo llegué, me engancharon las madres, me dijeron más o menos de lo que iba y ya está, yo me apunté. - Se trata del bien para los niños. - Soy de las pocas que estamos. Porque tampoco estamos muchas. - En mi país no hay AMPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - De rebote. - La Junta Directiva anterior se fueron todos y entonces, un grupo de madres decidimos que podíamos hacernos cargo y nos pusimos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por intentar mejorar un poco el funcionamiento del colegio. - Intentar aportar algo al colegio. - Intentar representar la perspectiva de los padres. - Intentar que el colegio mejore para los niños.
Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar porque me dijeron mucho malo de este barrio, que luego no es así. - Mientras más participemos, mejor para nuestros niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el aspecto físico del colegio, la estructura. Tenemos un problema muy grande con el patio que está todo levantado, lleno de agujeros, los niños se caen... - Colaborar en la educación de nuestros hijos. - Yo creo que el AMPA puede ayudar porque con los padres y los profesores juntos, la calidad de la educación sería mayor, si vamos en la misma línea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algún tipo de contribución para mejorar el colegio. - A nivel personal la satisfacción de haber hecho algo para mejorar la vida de los niños en el colegio donde pasan 5 horas al día.
Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Pocas actividades porque somos muy pocas y yo trabajando por la mañana poco puedo, pero todo lo que puedo lo hago. - Siempre voy a todas las reuniones que se hacen. - Queremos hacer algunos juegos para los niños para que participen más. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un grupo de teatro que está vinculado en cierta forma con el AMPA y siempre el AMPA colabora con él. - Actividades de fomento de la lectura. - El tema del inglés, el bilingüismo en el colegio, también es un tema que nos preocupa, estamos haciendo actividades en inglés. - Luego el baloncesto, a través de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Por una parte se organizan actividades para los niños: fiestas, talleres de manualidades, talleres de conocimiento del medio... - También se colabora económicamente con las familias con menos recursos económicos. - Se colabora con el colegio dotándolo con materiales como libros, pizarras

		<p>AMPA, la Fundación del CB Granada se hace baloncesto en el colegio, que no había. Hemos puesto las canastas de hecho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Semana del Libro. - Vamos a promocionar un taller de artrópodos para la primavera cuando los niños den los insectos. - Un taller de magia. - Bonificamos las excursiones. - Intentamos hacer muchas cosas, todas las que podemos, en colaboración siempre, por supuesto, con el colegio. 	<p>electrónicas...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se organizan reuniones por supuesto. - Se intenta colaborar con la dirección del centro para mejoras a nivel estructural, de infraestructuras. Por ejemplo se ha conseguido mejorar las infraestructuras del colegio gracias a las reuniones que hemos tenido con la Junta de Andalucía y con el Ayuntamiento.
<p>Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Somos la presidenta y la secretaria. Nos llevamos muy bien y ella tiene muchas ideas. - Hay más madres que tienen ideas, queremos agarrarlas pero, es que tampoco se dejan mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> - En principio son planificadas por la Junta Directiva de la AMPA. - Se van proponiendo cosas y las que nos parecen interesantes se aprueban. - Luego también se hace la Asamblea de la AMPA, donde está la Junta Directiva más los padres que vienen. - Los padres van poco a las reuniones. Quienes están son los que deciden. Las actividades que se proponen se eligen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente por la Junta Directiva de la AMPA. - Se suelen poner en común con todos los asociados en reuniones periódicas, pero básicamente en las reuniones se busca el consenso, a no ser que haya algún tipo de discrepancia pero normalmente la Junta Directiva es la que decide.
<p>Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unas nueve o diez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estamos ocho en la Junta Directiva. - También hay siempre cinco o seis madres que te echan una mano. - Unas diez o quince personas en total. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues en la Junta Directiva de media unas 7 u 8 personas y luego los asociados a las reuniones van poco. - No hay muchos asociados en el colegio pero luego a las reuniones van menos. - Suelen ir como mucho unos 20 aproximadamente.

Proceso de selección de las madres y padres para las actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Intentamos por las mañanas antes de que entren los niños o a la salida, hablar con ellos y voluntariamente. - Aquí no existe: vente. Aquí por favor y si puede. - Voluntarias. - En las reuniones, en donde le comentas de qué iría la actividad, las madres se apuntan. - Somos casi siempre las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No seguimos un proceso. - Lo primero es la voluntad de ellos, de participar y el tiempo que tengan. - Cuando decidimos hacer algún tipo de actividad, el mero hecho de tener voluntad ya nos vale como criterio para que participe. - Luego, por supuesto, si hay gente que por su trabajo o por su experiencia tienen más conocimientos sobre un tema concreto, pues evidentemente esa persona se encarga de esos temas. - Son voluntarios casi siempre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primero se indica que se quiere hacer una actividad o que se ha pensado hacer la actividad y los padres y las madres que quieran se presentan voluntarios. - A nadie se le obliga. - Como no es obligatorio sino que parte del voluntariado, se ofrecen los padres que quieren. - Hay de todo, no se elige a nadie, es voluntario para el que quiera.
Proceso de elección de líderes	<ul style="list-style-type: none"> - Este año a mí me preguntaron porque el año pasado yo era vicepresidenta. - La presidenta se fue y ya me comentaron en una reunión aquí la directora que si yo aceptaría el cargo y acepté. - Lo hacemos en consenso entre el grupo de personas que estamos y participamos en todas las fiestas, preparando todo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por votación. - En la reunión de la AMPA se presenta la gente que quiere ocupar algún cargo, se vota y sale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se hace renovación de cargos, los candidatos se presentan públicamente y si hay más de un candidato para cada cargo, se vota. - Es una votación pública.
Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Todos. Entre todos. Aquí no hay uno, somos todos. - Lo comentamos, las opiniones de todos valen y ya pues decidimos por votos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toda la Junta Directiva por consenso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se suele hacer de forma colegiada, entre todos los miembros. - Un miembro propone algo pero se suele votar de forma colegiada y normalmente si no hay unanimidad por mayoría. - Esto sucede en la Junta Directiva. - Con el resto de los miembros se suelen

			poner las cosas en común y salvo que haya discrepancias fuertes o desacuerdos en algún sentido, se suele hacer lo que decide la Junta Directiva.
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que sí. No lo sé. No me llevo mal con nadie. Espero que me lo dirían: pues mira, no estoy a gusto, no estoy de acuerdo contigo en esto o en lo otro pero espero que sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que sí. - Eso no quita que habrá alguien que yo le caiga mal, pero, en general, yo creo que sí que todo el mundo está contento. 	<ul style="list-style-type: none"> - En general sí, pero supongo que pasa como en todas partes: nunca llueve a gusto de todos. - Habrá padres que no estén de acuerdo. - Normalmente los padres que no están de acuerdo son los padres que no se implican absolutamente para nada, que no van a las reuniones, que no suelen participar en las actividades que se plantean, etc.
Evaluación de los líderes y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Claro, normal, siempre. Hablando entre nosotras. - No apuntamos ni escribimos nada. - Hablamos de cómo nos ha salido para ver si el año que viene podemos mejorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, de forma oficial, no. - De forma oficiosa, como en todos los lados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente no se suele evaluar. - A veces cuando hay alguna actividad que ha salido muy bien, hay un grupo de <i>facebook</i> del colegio de padres y madres, pero no de la AMPA sino de padres y madres en general, y entonces cuando se hace una actividad se reciben comentarios en el grupo. - No es nada formal, por parte de la AMPA no se somete a una evaluación estricta sino que es algo más informal, improvisado.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA		
Categorías	Entrevista XIII: Presidente AMPA distrito Ronda escuela III	Entrevista XIV: Presidente AMPA distrito Zaidín escuela I
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - No es un colegio en que haya excesiva heterogeneidad, multiculturalidad. - Hay pocos extranjeros para lo que a mí me habría gustado. - No hay muchos pero los que hay sí que se implican. - Algunos de los que hay sale de ellos el implicarse y en el espíritu de nuestro colegio está el tratar de involucrar. - Creo que eso es bueno para ellos y bueno para todos porque fomenta la integración de todos en nuestro colegio. - Hay alguna persona procedente de latino América pero sobre todo hay algún magrebí que no es exactamente marroquí, de Túnez hay alguna persona, hay gente también de los Países del Este, europeos occidentales... - Como nuestro colegio tiene una línea bilingüe francés, hay muchos franceses. 	<ul style="list-style-type: none"> - En este colegio poco. - Queremos hacer para el Día de la Convivencia, una experiencia que ya hicieron otros miembros de la AMPA en la guardería suya: queremos hacer una especie de reunión con todos los niños de diferentes culturas y países que hay y que cada uno aporte lo que es de su cultura y de su país. Pues bueno, pues para hacer una especie de convivencia a ver si así, poco a poco van entrando a formar parte de lo que es el AMPA y de la vida de aquí de España en el colegio.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Totalmente. - Absolutamente. - Me hubiese gustado que hubiese más extranjeros porque esto habría repercutido positivamente en general sobre todo el colegio pero también sobre la educación de mis hijos. El educarse en una mayor multiculturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede entender como un arma de doble filo. Puede venir bien porque es enriquecedor para los niños el conocer experiencias y la vida de otros países, pero sí es cierto que, algunas veces, si no se toman las medidas oportunas, puede llegar a retrasar la educación del resto de los niños. Hay impedimentos como por ejemplo, el no conocer bien el idioma español y darle clase a un niño que no entiende el idioma retrasa y dificulta el resto de la clase (el profesor tiene que intentar explicarle y que lo entienda). Ahora bien, es enriquecedor porque comparten otras culturas que a lo

<p>Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buscándoles el protagonismo a partir de lo que ellos puedan aportar, precisamente por proceder de otras partes del mundo. - Animarles para que nos hablen de los lugares de dónde vienen, de dónde han venido, cuáles son sus culturas y sus costumbres, qué tipo de juegos, qué tipo de recursos hay en los sitios en los que viven, si hay diferencias religiosas... - Mostrarles apertura, haciéndoles ver que aportan mucha riqueza, otras visiones, otras culturas. - Valores de respeto, de esfuerzo, de trabajo. 	<p>mejor, si no salen fuera de España, no las van a conocer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En ese aspecto nos falta un poco de experiencia. - Si conseguimos llevar a cabo la actividad de que cada niño aporte algo de su cultura...quizás sea un buen punto de comienzo. - Sería cuestión de ir poquito a poco a ver si quieren participar más.
<p>Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es bastante. - Ellos son personas que son muy inteligentes y esa inteligencia les hace entender que la mejor manera de integrarse es a través de la participación en todos los foros y en todos los medios que tengan, entre ellos, por ejemplo el AMPA. - No son todos los que participan, pero hay algunos que participan y los que participan además lo hacen muy activamente y además son gente muy preparada y muy valiosa, en nuestro colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguno.
<p>Apoyo a la integración de todas las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, yo creo que sí. En nuestro colegio, al menos, lo vemos como un valor. - La gente que elegimos este colegio, sí consideramos importante y valiosa la aportación de la gente que viene de fuera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que sí, siempre y cuando se tomen las medidas para que sea beneficioso y no retrase al resto de niños en la educación.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS		
Categorías	Entrevista XIII: Presidente AMPA distrito Ronda escuela III	Entrevista XIV: Presidente AMPA distrito Zaidín escuela I
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Recomendación de colegio de calidad. - Es un colegio público. Creo en la educación pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue el itinerario bilingüe. - Fue el que más nos gustó.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las que realiza la AMPA que vienen a facilitar la relación, educación, trabajo y estilo de vida actual de nuestra sociedad... - Fomentar una buena convivencia entre toda la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las de concienciación (ejemplos: el Mercado del Juguete, el Proyecto de la Paz...). - Experiencias de esas es lo que se intenta que contribuyan a que sean mejor persona el día de mañana.
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Desde las dinámicas de reunirnos la Junta Directiva bajo una cierta periodicidad (una vez al mes como mínimo) hasta dinámicas diariamente. - Charlar con padres que tengan problemas, porque esa es otra de las funciones que tienen las asociaciones (muchas veces los problemas que tienen los niños, los padres... los canalizan a través de la AMPA, que a su vez está relacionada con el Consejo Escolar). - Hablar con padres, hablar con el director, hablar con la persona que está trabajando allí en nuestra AMPA. - Diariamente siempre hay cosas que hacer. - Por las tardes correos electrónicos, preparar algún documento... - Algunos fines de semana, sobre todo cuando hay fiestas o actividades puntuales ahí estamos haciendo de todo desde limpiando hasta haciendo cualquier cosa, montando decorados para las actuaciones y hablar también con organismos. - Algunas veces hemos tenido que hablar con la delegada 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto dentro de las aulas con el profesorado, preparando actividades como a través de internet (tenemos nuestra página que la gestiona también otro miembro de la AMPA) y la serie de actividades en las que podemos participar.

	de educación, con el inspector, el Ayuntamiento...	
Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que la convivencia, la comunicación y las relaciones son importantes. - Equipos directivos muy abiertos a la participación de los padres que fomenta que haya una buena relación. - Los padres tenemos que entender que la figura de los profesores y los directivos de los colegios es fundamental para la educación de nuestros hijos, tenemos que respetarlos muchísimo. - Que los profesores y los equipos directivos también vean a los padres como una importante ayuda en su labor. - Los padres tenemos que tratar de fomentar buenas relaciones con los profesores y los profesores también. - Yo reivindicaría por parte de ellos una mayor implicación, que vaya un poquito más allá de lo que es el horario exclusivamente de trabajo, en lo que es fundamentalmente la dinámica de funcionamiento del colegio, de manera que ser un profesor de la escuela pública sea algo más que ir a clase de 9 a 2 de lunes a viernes. - Es un planteamiento ante el mundo, ante la sociedad, se trata de hacer todo lo que esté en tu mano por formar, ya no solamente desde un punto de vista académico, sino de un punto de vista también de valores en solidaridad, en sociabilidad y en general en crear una buena sociedad a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cualquier diferencia que hay se intenta hablar y llegar a un consenso. - Mayor coordinación entre AMPA y la Dirección del centro.

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA		
Categorías	Entrevista XIII: Presidente AMPA distrito Ronda escuela III	Entrevista XIV: Presidente AMPA distrito Zaidín escuela I
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que es mi responsabilidad implicarme en todo lo que tiene que ver con la educación de mis hijos y una de las principales maneras que yo vi de implicarme pues era a través de la asociación de padres. - También estoy en el Consejo Escolar. En cierto modo es que las dos cosas en nuestro colegio van muy de la mano: todos los que estamos en el Consejo Escolar salen a su vez de la asociación de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entiendo que hay que colaborar con el tema del colegio. - Que se hagan actividades donde los niños se diviertan.
Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Quiero contribuir, en la medida de mis posibilidades, a que la sociedad en general funcione mejor. - Yo creo en la cuestión de que los ciudadanos nos impliquemos en lo que ocurre en nuestra sociedad y además en las cosas que nos resultan más cercanas, en este caso, en la educación de mis hijos. - Intentar aportar a un mejor funcionamiento de la sociedad a través de lo que es la dinámica de funcionamiento de un colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero ayudar a los niños y al profesorado en la educación de ellos.
Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra AMPA ha sido un poco especial porque en sus orígenes se encargaba de muchas cuestiones y además de responsabilidades del funcionamiento del colegio, desde poner en marcha las aulas matinales, a nivel de casi pionero de Granada, los comedores escolares gestionados por la asociación de padres, el transporte de los niños... 	<ul style="list-style-type: none"> - Este año se ha hecho el huerto, se ha hecho el Belén que han participado sobre todo las mujeres de la AMPA... - El año pasado hicimos el Día de la Paz, el Día del Libro. - Se ha hecho un mercadillo de juguetes y fiestas de convivencia entre el profesorado y los padres. - Se trata de seguir haciendo una serie de actividades para mejorar el centro.

	<ul style="list-style-type: none"> - El transporte lo hemos tenido que montar los padres. - Las actividades extraescolares también están organizadas por la asociación de padres. - Estar pendiente del funcionamiento del colegio. - Estar al servicio de lo que el colegio pueda necesitar de los padres. - Dinamizar la implicación de los padres en el funcionamiento del colegio a través de por ejemplo los Consejos Escolares... - Con el tiempo se han ido perdiendo muchas de esas funciones porque la propia administración las ha cogido para sí, no porque los padres hayamos querido prescindir de ellas. - Actualmente, las actividades de más relevancia son la organización del transporte escolar y la organización de las actividades extraescolares, cuestiones muy importantes para lo que es la relación entre los estilos de vida modernos de los padres actuales y la educación de los niños que necesita de todo eso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se consiguió dinero para poder poner los columpios en el patio de Infantil. - Este año nos marcamos otros objetivos como asfaltar el patio de Infantil y mejorar el vallado de fuera. - Conseguir básicamente mejorar el centro para que los niños estudien mejor y se encuentren mejor y ayudar a los profesores en la educación de ellos.
<p>Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Son muy democráticas, intentando algún tipo de organización. - Tenemos un cierto bagaje que nos facilita las cosas: la dinámica es que al principio de curso nos reunimos para planificar las actividades que vamos a hacer durante todo el año. - Casi todos los años cogemos alguna temática, que tratamos de vincularla con la educación de nuestros hijos (ejemplo: “el espacio”, “el mudo microscópico”, “los viajes”, etc.) y vamos incorporando actividades muy variopintas. - Suelen estar relacionadas con lo que es el calendario de 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente por la directiva de la AMPA que está formada por nueve personas: cinco mujeres y cuatro hombres. - Se discute, se habla de las mejores opciones acorde a nuestras posibilidades tanto económicas como personales y en base a eso se toman las medidas convenientes para hacer las actividades a desarrollar.

<p>Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA</p>	<p>funcionamiento del centro escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la Junta Directiva sobre el papel hay bastante gente para lo que muchas veces sucede en otras asociaciones, hay 15-20 personas. - De esas 15-20 personas no todas tienen el mismo nivel de actividad. - Hay 5,6 ó 7 que son los más activos. - Lo bueno es que cuando se solicita colaboración para cuestiones más puntuales, la gente sí se anima de forma numerosa, muy numerosa. - Sin ser una cosa mayoritaria, al menos en nuestro cole no está mal. Hay bastante gente que participa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si es reunión, intentamos que venga la mayor parte posible. - En la actividad depende de la disponibilidad de cada uno de su trabajo y su vida cotidiana. - Normalmente tenemos la suerte de que los que actualmente formamos el AMPA somos bastante participativos e intentamos poder ayudar.
<p>Proceso de selección de las madres y padres para las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay selección. - Pretendemos animar a todos los que haya a nuestro alrededor. - Es hacer “efecto contagio”. - Hay gente que de forma natural llega y se acerca a esto por diferentes motivos: por su entusiasmo, su manera de ser, sus ideales, su ideología.... Y esto a su vez sirve a veces de elemento de atracción, de ir diciéndoselo a otros. - No seleccionamos sino que le damos entrada a todo el que se acerca. - Por fortuna no hay nadie que no queramos que entre y tengamos que dejar fuera. - Muchas veces se responsabilizan de determinadas actividades personas que por su formación están especialmente preparadas o capacitadas (ejemplo: el año pasado fue “el mundo de lo microscópico” y hay padres que son biólogos, microbiólogos, que están relacionados con la ciencia experimental, positivista... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay actividades, por ejemplo la del Huerto, que entendemos que a lo mejor es cosa más de hombres que de mujeres, pero que no se limita que puedan entrar mujeres, de hecho ayudar con los niños a bajarlos...en fin, pero el trabajo de estar allí en la tierra pues sí, lo llevamos a cabo los hombres, pero por ejemplo, lo del Belén que era trabajo de coser..., pues lo llevaron mujeres más que hombres, pero si se les ha de ayudar en el tema de colocar cosas...en fin vamos viendo la disponibilidad de cada uno. - Suele ser voluntariamente, según la disponibilidad de cada uno en nuestra vida personal. - Aquí tenemos suerte de que ahora, la mayoría somos bastante participativos.

	<p>Pues son éstos los que se encargan).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscamos, gente que por su preparación pueda hablar mejor o pueda preparar una actividad mejor. 	
Proceso de elección de líderes	<ul style="list-style-type: none"> - Se eligen de forma democrática. - Cada período se va renovando la Junta Directiva. - Siempre está abierta a todo el mundo. - La elección de la Junta Directiva la hacemos siguiendo nuestros estatutos. - Es cada dos años la renovación de todos estos cargos. - En las asambleas generales se da la oportunidad de incorporación de nuevos miembros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conforme se ha ido haciendo la elección de candidatos...el año pasado se reeligieron y los que estábamos formando anteriormente teníamos unos cargos que se fueron adaptando. - Siempre ha sido voluntario, de manera voluntaria.
Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - De manera muy democrática. - Un exceso de directividad a la hora de adoptar decisiones hace que surjan las tensiones. - Las decisiones son tomadas en grupo. - Tiene que haber un presidente o una presidenta, tiene que haber un vicepresidente o vicepresidenta porque debe de haberlo, por los estatutos, por la cuestión formal, pero luego en la práctica las decisiones se toman entre todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los miembros que conformamos la Junta Directiva de la AMPA. - Suele ser un consenso y lo que mejor se ve es lo que se toma. - No hay nadie que lleve la voz cantante.
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, en líneas generales sí. - Esto depende muchas veces de la propia persona que esté, de las personas que estén. - Si estas personas usan el AMPA para conseguir una cierta notoriedad o para hacerse ver, la gente lo apreciaría así porque existe como una especie de tendencia natural de entender que el que está ahí busca un cierto protagonismo. - Pero si tú, a través de tus actos, demuestras que no es 	<ul style="list-style-type: none"> - Habrá gente que a unos les guste más a otros menos. - Tuvieron su oportunidad para elegir y en la próxima reelección de cargos si no están conformes cómo se lleva el AMPA o con algún miembro, pueden llegar y exponer su disconformidad y aportar ideas que nunca vienen mal.

	<p>eso lo que buscas, la gente lo entiende. Los padres captamos rápidamente esto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muchas veces también se piensa de forma interesada, sobre todo aquellos que menos se involucran, es una manera de justificar que no se involucren. 	
<p>Evaluación de los líderes y de la organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No. La única evaluación digamos es la indirecta, implícita, no explícita. A través de por ejemplo la participación de los padres: cuando la asociación funciona bien, la AMPA es bien entendida, los padres mayoritariamente acuden a las convocatorias, se implican, participan... también los socios se mantienen. - En nuestro colegio hay muchos asociados, una gran parte. Ahora la crisis está afectando un poquito pero se tiene la percepción de que la AMPA funciona bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hemos planteado ni evaluarla nosotros ni que nos evalúe el resto de familias. - Las actividades sí. Este año se están haciendo una serie de actividades que otros años no se han llevado a cabo. Y de momento, yo creo, que el balance es bastante positivo. Siempre se puede mejorar. -

Las personas entrevistadas en la ciudad de Granada señalan que en sus centros educativos existe en general “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” (primera metacategoría analizada). En concreto, los padres y madres pertenecientes a estas asociaciones, conscientes de los beneficios que supone su participación en esta organización para el conjunto del alumnado, reconocen los efectos positivos que la implicación de las familias extranjeras arrastra consigo. Entre ellos se destaca la apertura de la mente hacia otras costumbres, el enriquecimiento recíproco de las culturas, la motivación, “las ideas de hacer cosas nuevas”, el aumento de la diversidad, la ayuda a quitar el miedo y la discriminación a lo desconocido, el acercamiento de las diferentes culturas, el respeto hacia opiniones diversas, el conocimiento de las culturas de la escuela como elemento de mejora la convivencia, etc.:

Nuestros niños hablan bastante de otras cosas. El año pasado con lo de Nueva Zelanda se quedaron impresionados con lo de los maoríes y con la fiesta de los diferentes países. Van descubriendo muchas cosas y ven que hay otros países, otras maneras de comer... Aquí por ejemplo la comunidad musulmana está muy integrada (Entrevista I).

Porque si tú conoces mejor Ecuador pues entiendes mejor a los niños ecuatorianos y al revés y de todos porque es que hay de todos. En clase de mi niño hay polacos, chinos, mi hijo es etíope bueno desde la Zulia, pero es etíope. Hay marroquíes y sudamericanos hay varios, entonces quiero decir que hay un crisol de culturas tan amplio, que si no los conoces, claro, no podrían convivir y claro, en la educación la convivencia es fundamental (Entrevista XI).

Por estos y más motivos la totalidad de las personas entrevistadas apuesta por un apoyo e integración para todas las familias que conforman el centro educativo con indiferencia de su procedencia o raíces. Tan solo en dos de las 14 entrevistas, aún apoyando esta integración de las familias extranjeras, avisan de que en la actualidad todavía existen muchos prejuicios y de que la barrera idiomática la dificulta. Las razones que proporcionan para integrar al conjunto de familias son variadas, aunque pueden resumirse en las palabras recogidas en la siguiente entrevista:

Yo creo que sí porque si no cooperamos todos, es decir, la educación de nuestros hijos es lo primero. Entonces, para que todo esto funcione tenemos que estar todos, tanto los que somos de aquí como los de otro país (Entrevista VIII).

Sin embargo, la realidad que se vive en los centros entrevistados, pone de manifiesto que la participación de las familias extranjeras en las AMPA todavía sigue siendo un reto en el que seguir trabajando, ya que en la mayoría de los casos la participación de estas familias de forma activa presenta niveles mínimos aunque existen colegios en los que se implican más. Algunas reflexiones que ofrecen los informantes al respecto son: depende de la persona, se necesita tiempo, destacan diferentes factores por los que no se participa, les cuesta trabajo, la participación depende de la cultura... Además se señala que los extranjeros con un nivel socioeconómico más elevado sí se implican más y se denuncia que existe una baja participación de familias extranjeras pero también de familias autóctonas:

Les cuesta trabajo. Hay pocos que sí, que se integran mucho, los que son de una clase cultural más "elevadilla", a lo mejor personas que vienen a hacer tesis y demás. Ese tipo de personas sí suelen implicarse más. Al inmigrante le cuesta mucho, quizás por el tema del idioma, culturalmente no están acostumbrados...y les cuesta. Con el tiempo sí se terminan por integrar; pero, al principio, les cuesta mucho (Entrevista III).

Hay mucha gente de otras culturas. Es un colegio que es multicultural por completo o sea [...] Entonces de primeras decían pues su clase es como la ONU, hay de todas las etnias, de todas las razas y de todo y bien, la verdad es que nunca hemos tenido problemas. Pero las madres en el AMPA la verdad es que yo, el motivo no lo sé, pero no hay gente. Creo que hay una persona sudamericana, creo, creo y no lo puedo jurar, ¿sabes?, yo creo que no hay ninguna...diría nadie pero no estoy segura (Entrevista XI).

Para intentar aumentar la participación de las familias extranjeras en las AMPA, los entrevistados han puesto de manifiesto diferentes estrategias y propuestas que vendrían a facilitar el camino y a tender puentes en aras a una mayor participación e implicación en las acciones de estas organizaciones para la mejora del centro. Algunas de ellas serían: conocer más su cultura, saber cómo acercarnos para ver cómo a ellos les gustaría participar, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), a través del profesorado, flexibilidad de horarios, mayor información,

dando más responsabilidad a las familias extranjeras, formación en el idioma español para aquellas personas que lo necesiten, realizar actividades con las que se sientan identificados, promoviendo valores de respeto, esfuerzo y trabajo...

Yo pienso que llamándolos más específicamente a ellos también. Si se sabe que alguien ha llegado nuevo se le puede informar de las actividades y pedirle que participe. Se trata de personalizar la llamada hacia ellos. Esta es una buena manera pero a veces la hacemos y a veces no. Hay que conocerlos (Entrevista I).

Yo creo que tendría que haber más conocimiento de ambas. Ponernos ambas culturas en el puesto de la otra para entendernos un poco mejor, creo yo que tendría que ser (Entrevista V).

Respecto a la segunda metacategoría, referida a la “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”, encontramos que la elección del centro educativo por motivos de recomendaciones o referencias de escuela de calidad se repite en la mayoría de los casos. Al ser la implicación de las familias en la escuela un factor que repercute en la calidad del centro educativo, vemos cómo los líderes de las AMPA tienen presente que sea una escuela de calidad para enviar a sus hijos/as. Estos líderes buscan una organización de calidad donde educar a sus descendientes y poder participar activamente. Otros de los motivos de elección del centro han sido la cercanía con la vivienda, identificación con la escuela pública, servicios que presta, infraestructura, antecedentes familiares en el mismo centro, entre otros.

Dentro del abanico de actividades que se realizan en el centro educativo organizadas por parte de las familias en la escuela, los líderes entrevistados destacan que las que consideran más beneficiosas para la educación del alumnado son aquellas que fomentan una buena convivencia entre la comunidad educativa, las de concienciación social, de conocimiento de otras culturas, de juegos, actividades fuera del colegio, etc.:

Bueno, evidentemente, es cierto que la educación reglada la tienen ya. Todo lo que se ofrece a través de la AMPA es ese déficit que no se da en horarios escolares como puede ser un desarrollo de la parte artística o de comunicación o de expresividad, todo

esto con respecto a los niños y con respecto a las familias, pues todo lo que tiene que ver con la escuela de padres, pues nadie venimos con el manual de cómo educar a los hijos (Entrevista VII).

Otra cuestión que no he mencionado pero que sin duda es muy importante, es de las más importantes, yo creo que tiene que ver con fomentar también una buena convivencia entre toda la comunidad educativa. Yo creo que la AMPA de nuestro colegio en eso contribuye bastante, en el sentido de establecer una convivencia, un buen clima, unas relaciones en el colegio... pues eso es bueno para tu hijo y para la educación de tu hijo y es bueno en definitiva para todos. También yo creo que las formas de intentar hacerlo lo mejor posible (Entrevista XIII).

Las madres y padres líderes entrevistados han mencionado un amplio número de modalidades de participación que llevan a cabo en sus centros educativos. Estas personas, en la totalidad de los casos, participan en tareas múltiples y no se centran solo en una, adaptándose así a las necesidades del día a día de la escuela y demostrando la necesidad de una versatilidad y facilidad de adaptación de los líderes para ocupar sus cargos. La mayoría de la participación de las familias, en general, se realiza fuera del aula, aunque en algunos casos las familias también son invitadas al aula con el profesorado. Las formas de participación más destacadas por los protagonistas han sido: reuniones periódicas de la AMPA, resolución de conflictos, correos electrónicos, preparación de documentos, hablar con organismos, organización y preparación de actividades para el alumnado...

En internet, en clase, fuera de clase...como un reloj, aquí todo el rato. Es que si no es imposible [...] (Entrevista VII).

Pues yo participo en el AMPA en todos los sitios, en todos los sitios. Yo llevo el blog de la AMPA, hago el Club de Lectura, también el Club de Lectura participa en el proyecto de lectura de Infantil...vamos, es mi segunda casa (Entrevista V).

Yo tengo una visión muy global de todo. Yo soy la que normalmente envía los correos con la información, las comunicaciones. Cuando estamos de negociaciones con la Junta, Delegación, etc. soy yo la que intenta ir a las reuniones. Estoy un poco en todo y a mí llegan muchos de los problemas (Entrevista I).

Siendo conscientes de la necesidad de una buena relación entre la comunidad educativa para el éxito del centro, los líderes han propuesto diferentes medidas para la mejora de las relaciones entre el profesorado, estudiantado y familias. Entre ellas las más representativas han sido: más comunicación, realización de actividades en común, convivencia fluida, respeto, más implicación de las familias, mayor información, atención a la diversidad, trabajo en equipo, cercanía de la Dirección del centro, diálogo, fomento de la convivencia, semana cultural, flexibilidad de horarios para participar, etc.:

Pues siendo una escuela abierta, abierta a todo el mundo, escuchando tanto a los padres como a los alumnos. Aquí los alumnos son pequeños, pero sobre todo, compartir la idea, ¿no? E intentar trabajar en equipo, no cada uno por su lado, si no, entonces no funciona (Entrevista VIII).

Por parte de padres y profesores y realizando más actividades en las que se fomente la convivencia [...]. Entonces a lo mejor si hubiese más participación de ambas partes y se realizaran más actividades de este tipo, mejorarían las relaciones (Entrevista XII).

En cuanto a la tercera metacategoría analizada, relativa a “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”, las personas entrevistadas expresan que los principales motivos que les llevan a formar parte de la AMPA de su centro se basan en querer estar informados de lo que ocurre en el centro educativo al que asisten sus hijos/as, para ayudar y aportar a la escuela y la comunidad educativa que en ella cohabita, y todo ello enfocado al alumnado. La mayoría ven la participación en la AMPA como una responsabilidad como padres y madres para la educación de sus hijos/as.:

Por intentar mejorar un poco el funcionamiento del colegio, intentar aportar algo al colegio, intentar desde representar la perspectiva de los padres e intentar que el colegio mejore para los niños (Entrevista XII)

Mira, yo soy de fuera y no sabía lo que era AMPA. Yo llegué, me engancharon las madres, me dijeron más o menos de lo que iba y ya está, yo me apunté. Yo todo lo que se trata bien para los niños y bien para...pues me apunté al AMPA. Soy de las pocas que estamos. Porque tampoco estamos muchas. En mi país no hay AMPA (Entrevista X).

Estos/as líderes, poseen unas expectativas con respecto a la organización. En su mayoría se refieren a procesos de cambio y mejora, tanto de la educación del alumnado, como del centro educativo. El trabajo en la comunidad, el modelo participativo, el trabajo en equipo para conseguir las metas, el apoyo a nuevas iniciativas, la ayuda, el tomar un papel activo en la educación, la colaboración en la educación, el proporcionar actividades no reflejadas en el currículum, etc., son contantes argumentos de los padres y madres líderes entrevistados:

Quiero, en líneas generales, contribuir un poco, en la medida de mis posibilidades, a que la sociedad en general funcione mejor. Yo creo en la cuestión de que los ciudadanos nos impliquemos en lo que ocurre en nuestra sociedad y además en las cosas que nos resultan más cercanas, ¿no? En este caso, bueno pues, en la educación de mis hijos, algo que tengo más o menos cercano y bueno era un poco un primer motivo: el intentar aportar a un mejor funcionamiento de la sociedad a través de lo que es la dinámica de funcionamiento de un colegio. Si además eso lo unes al hecho de que tus hijos son muy importantes para ti y la educación de tus hijos es muy importante para ti, de esa manera puedes contribuir un poco, conocer más de cerca cómo funcionan sus colegios, el sistema de educación... (Entrevista XIII).

La proyección práctica de estas expectativas se lleva a cabo, en gran medida, a través de actividades. Los padres y madres líderes han ofrecido numerosos y variados tipos de actividades que se realizan dentro de su asociación. Entre éstas destacan: gestión del comedor, gestión de las actividades extraescolares, trabajo en las diferentes comisiones, participación en el Consejo Escolar, reuniones periódicas, organización de charlas, salidas, excursiones, implementación de iniciativas de la dirección del centro, fiestas, cuidado y mejora de las infraestructuras del centro, celebración de acontecimientos, talleres para familias y alumnado, actividades de concienciación social y formativas, entre otras.

En la organización y planificación de estas actividades ha imperado un proceso democrático de toma de decisiones. Las propuestas suelen pasar por la Junta Directiva de la AMPA y estar abiertas a todos los padres y madres que quieran presentar sus ideas. Las decisiones se toman en grupo y siempre con la aprobación de la Dirección del centro, llegando en la mayoría de las ocasiones al acuerdo. Muchas de

las actividades que se realizan suelen repetirse casi todos los años y otras van surgiendo a medida que avanza el curso académico:

Normalmente por la Junta Directiva de la AMPA. Se suelen poner en común con todos los asociados en reuniones periódicas, pero básicamente en las reuniones se busca el consenso, a no ser que haya algún tipo de discrepancia pero normalmente la Junta Directiva es la que decide (Entrevista XII).

Las madres y padres que participan en estas actividades no siguen ningún tipo de proceso selectivo. Se prestan de manera voluntaria para colaborar en las mismas. Las familias se van apuntando a las diferentes actividades para prestar su ayuda. Para determinadas actividades específicas se pide la colaboración de aquellos padres y madres que, teniendo unas habilidades o conocimientos específicos, pueden desarrollar mejor una determinada actividad. El requisito más importante es que quieran participar:

No hay selección. Yo creo que tampoco el espíritu de nuestra asociación no es utilizar la palabra selección es más bien animar a todos los que haya a nuestro alrededor. Es hacer "efecto contagio". Hay gente que de forma natural llega y se acerca a esto por diferentes motivos: por su entusiasmo, su manera de ser, sus ideales, su ideología.... Y esto a su vez sirve a veces de elemento de atracción, de ir diciéndoselo a otros. No seleccionamos sino que le damos entrada a todo el que se acerca. Por fortuna no hay nadie que no queramos que entre y tengamos que dejar fuera (Entrevista XIII).

Respecto a la cantidad de madres y padres que suelen participar en la AMPA, encontramos que en la mayoría de los centros es un grupo reducido el que se ocupa de todo (normalmente entre 3 y 7 personas). En todos los casos echan de menos una mayor implicación de las demás familias del centro ya que siempre son las mismas personas las que se encargan y organizan todas las actividades y acciones de la AMPA. Si se les pide colaboración en actividades específicas este grupo puede aumentar a cifras que rondan las 10-20 personas o incluso más en determinados acontecimientos:

Pues alrededor de seis o siete. Casi siempre somos los mismos. Esto es como en las comunidades, siempre van los mismos a las reuniones (Entrevista VIII).

Eso depende, a ver, activamente estamos cinco personas, que somos la Junta Directiva y luego pues depende de lo que haya que hacer. Si hay una fiesta pues, hay más participación si no, pues, menos (Entrevista II).

Lo dices, "mira, ¿podéis venir mañana que vamos a hacer esto?... "ay, yo no puedo", "ay, yo sí me acuerdo", "ay, a ver sí, sí". Pero luego, en honor a la verdad, no vienen, no pueden, por lo que sea, porque están trabajando a lo mejor y entonces y nosotras disponemos de tiempo y nos vemos en la obligación, porque si no lo hacemos nosotras...(Entrevista IV).

Otro apartado importante es el proceso de elección de líderes que se sigue en las diferentes AMPA. En la totalidad de los casos se realiza de manera democrática mediante una votación y siguiendo el proceso establecido en los estatutos de cada AMPA. Cada cierto periodo se va renovando la Junta Directiva, siempre dando la oportunidad a la incorporación de nuevos miembros. La principal problemática que se ha encontrado es que no suele haber candidatos, no se presentan muchos voluntarios que quieran ocupar las posiciones de liderazgo que componen la Junta Directiva y en muchas ocasiones los líderes entrevistados han llegado al puesto por encontrarse o quedarse vacante la posición y en consecuencia, y usando este sentido de responsabilidad y de implicación en la tarea educativa que realiza la escuela, las ocupan:

En asambleas. En las elecciones hay un problema y es que no se presenta nadie. Yo no me presenté a presidenta por ejemplo, yo estaba de vicepresidenta pero el presidente se cambió de colegio y quedó la plaza vacante y entonces se presentó una persona a la que no se la votó y me dijeron que asumiera yo el cargo y por responsabilidad lo acepté. Nos cuesta relevar los cargos (Entrevista I).

Se votó. Por votación. En la reunión de la AMPA se presenta la gente que quiere ocupar algún cargo, se vota y sale. En este caso, las que hay ahora se votó. Ya te digo que fue como un cambio de AMPA. Entonces se votó el cambio y el que yo sea la presidenta, la otra la tesorera y la otra la secretaria, eso sí que fue por consenso, cada cargo. Pero que estuviéramos, que fuésemos nosotros sí que fue por la votación (Entrevista XI).

El modelo de liderazgo instaurado en todas las AMPA de la capital Granadina, se basa en un modelo distribuido (referido en el marco teórico de la presente

investigación). El proceso de toma de decisiones de la organización viene de la mano de la Junta Directiva formada, en la mayoría de los casos, por las figuras del presidente, tesorero y secretario, aunque encontramos algunas figuras más dependiendo de la AMPA en cuestión.

Todos, las tomamos todos [...] se plantea entre los cinco que estamos y se traslada al resto de los padres por correo electrónico para que opinen. Cuando nos contestan la mayoría, damos un plazo, lógicamente, leemos todas las respuestas y lo que salga mayoritariamente. Pero, normalmente, primero lo hablamos los cinco porque si tienes que hacer caso de todas las opiniones y además hay padres que están separados y entonces opinan los dos. Entonces, un poco, lo que más o menos vemos se traslada a todos los padres y lo que salga por mayoría (Entrevista II).

Quien las tiene que tomar es la directiva. La directiva es la que luego tiene el voto final, teniendo en cuenta el resto de voces. Yo por mucho que yo quiera aportar, es decir, querer hacer algo, si no están de acuerdo los otros, no vas a nadar contra corriente (Entrevista VIII).

Se suele hacer de forma colegiada, entre todos los miembros. Un miembro propone algo pero se suele votar de forma colegiada y normalmente si no hay unanimidad por mayoría. Esto sucede en la Junta Directiva. Con el resto de los miembros se suelen poner las cosas en común y salvo que haya discrepancias fuertes o desacuerdos en algún sentido, se suele hacer lo que decide la Junta Directiva (Entrevista XII).

Las personas que ocupan estos puestos de liderazgo perciben que están aceptadas por el grupo aunque son conscientes de que puede haber opiniones diversas sobre sus acciones y que es muy difícil que a todas las madres y padres estén de acuerdo con las mismas actuaciones. Se recuerda que los líderes han sido seleccionados por los socios/as de la AMPA y que son elegidos por la mayoría, significando esto una aceptación y preferencia por los líderes. Argumentos que explican la visión de una “esperada” aceptación son:

En general sí, pero supongo que pasa como en todas partes: nunca llueve a gusto de todos. Entonces habrá padres que no estén de acuerdo. Pero normalmente los padres que no están de acuerdo son los padres que no se implican absolutamente para nada,

que no van a las reuniones, que no suelen participar en las actividades que se plantean, etc. (Entrevista XI).

Imagino que habrá gente que a unos les guste más a otros menos; pero bueno, su oportunidad la tuvieron el día que se reeligió, que ha sido este año y en la próxima reelección de cargos si no están conformes cómo se lleva el AMPA o con algún miembro, pueden llegar y exponer su disconformidad y aportar ideas que nunca vienen mal (Entrevista XIV).

Por último, al preguntar por el seguimiento o no de un proceso de evaluación, tanto para los líderes como para la organización, se ha observado que en la mayoría de ellas no se sigue una evaluación formal y cerrada sino que se utiliza una evaluación más de tipo informal que viene de comentarios del colectivo de padres y madres, del nivel de asistencia a las actividades, del nivel de satisfacción del alumnado, etc.

No apuntamos ni escribimos nada, somos entre nosotras. Pues mira, nos ha salido así, pues a ver si el año que viene podemos mejorar o no, si es que ha salido muy bien (Entrevista X).

La actividad que hacemos pues es evaluada pues simplemente por la aceptación que tenga. Si tiene aceptación y la gente quiere que la actividad siga pues, se sigue, si no, no y por la afluencia que haya de gente, porque si tú haces una actividad y no viene nadie, pues, vamos, está evaluada ya de...pero que siempre es por la repercusión que tenga y la aceptación que tenga por parte de pues que a los niños les guste, a los padres les guste y entonces sigue adelante. Pero un formalismo de evaluación...no, no hay (Entrevista V).

1.2. EL CONTEXTO NEOYORQUINO: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LÍDERES DE LAS AMPA, PARENT COORDINATORS Y LÍDERES DE LERANING LEADERS

1.2.1. Análisis de las entrevistas realizadas a líderes de las PTA/PA

A continuación se recogen los resultados del análisis de las 12 entrevistas llevadas a cabo en Nueva York con los líderes de las PTA/PA. Éstas se han distribuido ordenadas por los seis distritos de Manhattan como se indica a continuación, participando un total de 10 mujeres y 2 hombres y habiendo un total de 10

presidentes/as y 1 secretaria y 1 tesorera, entre los cuales hay 5 personas nacidas en EEUU, 3 en Méjico, 2 en República Dominicana, 1 en Japón y 1 en España:

Tabla 206. Distribución de las entrevistas en los diferentes distritos de Manhattan (Nueva York)

Nº entrevista	Puesto de liderazgo en la PTA/PA	Distrito
XV	Presidenta escuela I	1
XVI	Presidenta escuela I	2
XVII	Presidenta escuela II	2
XVIII	Presidenta escuela III	2
XIX y XX	Presidenta y Tesorera escuela I	3
XXI	Presidente escuela II	3
XXII	Presidenta escuela I	4
XXIII	Presidenta escuela II	4
XXIV	Secretaria escuela III	4
XXV	Presidente escuela I	5
XXVI	Presidenta escuela I	6

Para su análisis se ha utilizado el mismo sistema de metacategorías y categorías que en la ciudad de Granada, aunque se ha optado por su separación para poder observar las características propias de cada contexto.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista XV: Presidenta PTA Distrito 1 escuela I	Entrevista XVI: Presidenta PTA Distrito 2 escuela I	Entrevista XVII: Presidenta PTA Distrito 2 escuela II
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, quiero decir que veo gente de otras culturas en nuestra PTA. Rusos, tenemos padres coreanos... - Aunque es duro conseguir que los padres que no hablan inglés se involucren en las PTA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, totalmente. Es una escuela multicultural. Hay afroamericanos, hispanos, chinos, japoneses, también hay blancos... - Es muy mixta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, somos una escuela internacional. - Esta escuela está cerca de las Naciones Unidas así que muchas de nuestras familias están aquí como embajadores o representando a sus países. - En la Junta Directiva hemos tenido algunos. - Sin duda tenemos gente de otros países, tenemos muchas familias internacionales.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando los padres están involucrados sí, los estudios lo demuestran. - Hay muchas investigaciones sobre eso, cuando los padres están implicados los niños rinden mejor en el colegio, su asistencia a clase es mejor, obtienen mejores notas y lo hacen un poco mejor. - Se trata de que los padres comprendan el entorno, el papel que juegan apoyando lo que intentan hacer los profesores en la clase para poder trasladarlo a casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nueva York es un lugar con tanta diversidad que es difícil saber quién es inmigrante y quién no. Pero sí, es positivo. - Ellos aprenden que todas las personas son iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalmente, al cien por cien. - No hay ninguna duda en esto.
Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Si no hablan inglés intentar ayudarles con clases de inglés. - Si no tienen su graduado, intentar averiguar cómo pueden obtener información para hacerlo por su 	<ul style="list-style-type: none"> - En nuestra escuela tenemos siempre el Coordinador de Padres, que envía correos electrónicos. - Llega a todos, por lo que realmente no importa el ser inmigrante o no. 	<ul style="list-style-type: none"> - La noche internacional fue excelente para nosotros. - Unió mucho a las comunidades entre ellas y también las comunidades con la escuela.

	<ul style="list-style-type: none"> - cuenta en su tiempo libre. - Algo que hacemos aquí es el Año Nuevo Chino, por una profesora de aquí. Ella lo ha convertido en su tarea para asegurarse de que se celebre. - Los profesores también deben impulsar estas cosas, que su administración lo sepa. - Intentamos que los niños presenten su cultura. Así que todos aprenden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tú recibes el mensaje y si te quieres unir, te unes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha ayudado a que la gente deje de ser tímida. - Hemos intentado crear un grupo internacional.
<p>Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participan en casi todas las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - No todos ellos participan. Solo un grupo de padres muy dedicados están siempre involucrados en todas las actividades. - Otros padres como los que aman los libros participan en actividades de venta de libros aunque no en otras actividades. - Yo diría que un porcentaje muy pequeño de padres está completamente dedicado durante todo el año. - Otros padres ayudan cuando se pide ayuda pero son más temporales; ayudan si hay algún tipo de festival, como el festival de primavera, pero cuando termina se van. - Una fracción de padres está ahí todo el tiempo haciendo la mayor parte del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No es elevado. - Creo que los locales aún son mayoría, pero diría que... creo que unas 20 personas. - En nuestra Junta Directiva probablemente tengamos dos o tres padres realmente internacionales.

<p>Apoyo a la integración de todas las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Siento que los padres no ven una parte de lo que hace la PTA, que es probablemente por lo que no vienen tan a menudo. - No sé si todos se creen lo que leen en los artículos pero la realidad es que los padres se involucran si se sienten cómodos en un lugar. - Tienes que encontrar la forma de acoger incluso a los padres que crees que son problemáticos (como los padres que tienen casos en el tribunal de servicios de familia y están preocupados por poner comida en la mesa, pagar el alquiler...). - Esta puede ser una escuela familiar, pero requiere que la administración también participe en esto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo diría que sí siempre que no se les suba a la cabeza la autoridad de guiar a los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, creo que todos lo piensan. Totalmente. -
--	---	--	---

<p>METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS</p>			
<p>Categorías</p>	<p>Entrevista XV: Presidenta PTA Distrito 1 escuela I</p>	<p>Entrevista XVI: Presidenta PTA Distrito 2 escuela I</p>	<p>Entrevista XVII: Presidenta PTA Distrito 2 escuela II</p>
<p>Motivos de elección del centro educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recomendación de colegio de calidad. - Programa de Educación Infantil completo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela estaba muy orientada al arte. - Recomendación de colegio de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soy un caso especial porque mi hijo tiene un plan individualizado de educación, un PIE, de la ciudad porque tiene un desorden de procesamiento. - Recomendación de colegio de calidad.

<p>Actividades más importantes para la educación del alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cosas que comprometan tanto a los padres como a los niños. - Actividades que pueden atraer a los padres y a los hijos. - La fiesta del jardín la hicimos el año pasado, intentamos traer a toda la multiculturalidad... - Invitar a los padres a que enseñen su propia cultura ya sea a través de la comida o con la ropa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algo importante es obtener suficientes fondos. - Tener una relación cercana entre padres y profesores. - Ayudar directamente a los profesores. - Por ejemplo, nuestra escuela recaudó suficiente dinero para poder contratar a un profesor de arte. Esta es una manera muy significativa de cómo se implica la PTA en la educación de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muchas de las actividades son para recaudar fondos y después usamos el dinero para apoyar actividades como el teatro, el baile, viajes a todos los museos, a los puertos deportivos... - También empezamos un comité de ciencias que organiza una noche de ciencia en la que los niños traen sus experimentos y cosas así. - Tenemos un fondo para la biblioteca, en la que estamos financiando todas las cosas que se ven en ella. - Compramos todo el papel de la escuela, tenemos una fotocopiadora que compramos para los profesores... - Les damos a los profesores premios de gratitud al final del año.
<p>Tipo de participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No participo mucho en la clase, pero las veces que lo he hecho ha sido a través del coordinador de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Podemos ayudar a los profesores (no enseñamos sino que ayudamos a los profesores consiguiendo asesoramiento para el profesor, sabiendo lo que el profesorado necesita, consiguiendo fondos...). - Normalmente fuera de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - No solemos hacer las cosas en clase. - Hacemos nuestras actividades y tenemos nuestra reunión general de la Junta Ejecutiva una vez al mes. - Estamos a cargo de las cosas diarias. - Tenemos un miembro de la PTA que se encarga de los temas cotidianos, tiene que conseguir que los voluntarios participen y también les envía correos electrónicos. - Tenemos una base de datos con cuestionarios rellenados por los padres, trabajamos con esa base de datos para ver si algún padre quiere

			<p>ser voluntario por un día.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribimos e-mails. - En la mayoría de las actividades simplemente vas, organizas los libros y los niños vienen a ti.
Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - La administración debe asegurarse de que es un entorno acogedor. - Que los profesores entiendan que pueden llegar a los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que la escuela mejora las relaciones entre profesores, estudiantes y padres. - Comprendiendo cómo enseña el profesor, durante qué semana, proporcionando tutoría, ayudando a los estudiantes... 	<ul style="list-style-type: none"> - Es difícil porque no quieres molestar mucho a los profesores. - Creo que apoyarlos es lo mejor que hacemos y mantenernos al margen de sus asuntos también es bueno. - Creo que una buena comunicación está bien pero hay que dejarlos un poco a su aire y no inmiscuirnos en sus asuntos.

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista XV: Presidenta PTA Distrito 1 escuela I	Entrevista XVI: Presidenta PTA Distrito 2 escuela I	Entrevista XVII: Presidenta PTA Distrito 2 escuela II
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Porque quería marcar una diferencia. - Quería dar mi apoyo en la escuela. - Quería dar mi apoyo no sólo a mi hija sino también a otros niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque quería influir en la educación de mis hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por las necesidades especiales de mi hijo estaba acostumbrada a implicarme en su educación, - Porque la escuela nos aceptó cuando yo estaba pasando por una situación difícil. - Quería devolverle a la escuela lo que sentía que la escuela le había dado a mi hijo y a mi familia.

<p>Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que se impliquen más padres en la educación de sus hijos. - Espero que los profesores vean que hay padres a los que les importa que ellos también formen parte de la Asociación de Padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que las cosas funcionen seriamente. - Que pueda obtener información sobre cómo funciona la escuela, cómo trabaja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando te involucras llegas a conocer a los profesores, al director y a los demás padres. - También puedes participar en eventos muy divertidos como los bailes, la noche internacional y cosas así. - Obtienes una perspectiva real desde dentro sobre todas las cosas especiales que la PTA hace por la escuela.
<p>Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades como el <i>gusano de libros</i>, el <i>funfest</i>, la fiesta del jardín, <i>Box tops...</i>, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay muchas actividades y eventos. - Organiza muchas subastas... - Participa en actividades de recaudación de fondos, actividades de escritura. - Hay muchas actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizamos muchas actividades. - Organizamos ventas de libros usados y de libros escolares (dos veces al año). - Organizamos bailes, diferentes formas de recaudar dinero... - Tenemos un programa después de la escuela que organizamos para los niños. - Tenemos una noche internacional que consiste en una gran celebración de nuestra comunidad internacional.
<p>Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de un grupo de padres. Nos sentamos con los padres, el coordinador de padres y el director. - Quien propusiera la idea, esa persona la realiza y casi todo el mundo apoya eso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es casi todos los días. - Siempre hay varios miembros de PTA haciendo algo, escribiendo, elaborando propuestas... - La mayoría de los eventos se celebran, dos, tres o cuatro veces al año, algunas subastas, hay siete eventos relacionados con los libros. - La PTA está también implicada en algunos eventos de premios como 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un calendario básico que se lleva a cabo, algunos eventos son anuales así que se organizan siempre. - Las otras ideas las traen a la PTA, bien las trae un padre de manera espontánea (ya que todos los padres son miembros de la PTA) o bien las sugiere la Junta Directiva. - Se intenta que quien haya presentado la idea la realice.

		<p>“este mes es para...”, cosas así.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los miembros de PTA se dividen para hacer diferentes comités de manera que el comité de recaudación de fondos hace recaudación de fondos; eventos... El comité de planificación organiza los eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es difícil porque cada año hay padres que se van del colegio. - Somos una escuela internacional que presta servicio a Naciones Unidas y muchos de sus trabajadores están aquí solo un par de años. - Como presidenta de la PTA esa es una de las tareas más difíciles que hago, reestructuro a la gente e intento cubrir todas las actividades que hacemos. - Intentas ir a las clases de kindergarten y primer grado lo más pronto posible para que esas madres se involucren porque con suerte estarán ahí unos cuantos años y podrán mantener su puesto durante más de un año.
<p>Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Depende, en el <i>gusano del libro</i> podemos reunir hasta a cien personas. - Varía según la actividad o lo que se haga. - En <i>elfunfest</i> casi todo el mundo participa, desde educación infantil hasta el quinto grado. Tenemos a los profesores que se quedan después y también la gente trae a otras personas del barrio, así que posiblemente reunamos a entre 200-250 personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para un evento importante, quizás haya cinco líderes de PTA (presidente, vicepresidentes, comités, líderes), más los padres que saben muchos detalles que no funcionaron. Por lo tanto, a veces hay 30 ó 50 padres participando. 	<ul style="list-style-type: none"> - En nuestra Junta Directiva creo que tenemos entre 15 y 20 personas, en la noche internacional participaron cientos de personas y en la subasta también participan cientos de personas. - Pero al igual que todo, la gran mayoría del trabajo duro lo realizan 10 personas.

<p>Proceso de selección de las madres y padres para las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay selección, todo es voluntario. - A nadie se le fuerza para hacerlo, se les pregunta y si quieren participan. - La PTA propone muchas ideas y se las comunicamos a todo el mundo. - Se organizan mediante el seguimiento de la PTA. - A algunos se les nomina para hacer algunas cosas, sí hay ciertos tipos de selección. - Queremos que todos los padres se sientan incluidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es todo voluntario, pero el presidente de PTA, el vicepresidente de PTA... se seleccionan mediante votación en elecciones. - Si ellos quieren hacer algo, quieren ayudar, se unen al comité y hacen lo que quieren hacer. - No hacen cosas que no quieren hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les rogamos. - En realidad no se seleccionan. - Se trata más bien de amistad. - Normalmente se presentan voluntarios. - Tenemos un padre de clase, no es siquiera para la PTA sino para toda la escuela pero la PTA lo gestiona y esas personas muchas veces están muy interesadas en la PTA o van buscando por las clases posibles voluntarios.
<p>Proceso de elección de líderes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada año se celebran elecciones. - Se nomina a la gente, después se ponen los nombres en las papeletas y se vota. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace votando, es un proceso democrático. - Hay unos 10. Un tesorero, un secretario, un presidente, vicepresidente, quizá también un cosecretario, además también tenemos líderes de los comités. - Así que hay unos 10-12, como mucho 15. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es todo un proceso. - No se puede estar en la Junta Directiva para participar en el comité de elecciones. - Cada año hay dos, tres o cuatro mujeres, que no son miembros de la Junta Directiva, que se dedican a saber quién quiere estar en la Junta. - Averiguan si quieres continuar en la Junta y también mandan un mensaje a toda la escuela que dice “si está interesado en alguno de estos puestos, por favor inscríbese”. - Después celebramos elecciones. - Si hay más de una persona que quiera hacer un mismo trabajo lo votamos.
<p>Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la PTA siempre es el presidente quien toma las decisiones. - Pero puede haber un veto al 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un proceso democrático, se hace debatiendo. - Hay reuniones de debate abierto y 	<ul style="list-style-type: none"> - Las principales decisiones las tomo yo, es decir, la presidenta. - Normalmente debería ser junto con el

	<p>presidente por parte del comité si no todo el mundo está de acuerdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay un proceso y si la gente no está de acuerdo puede debatirlo. - Todo aquí es principalmente en grupo. 	<p>normalmente se discuten los temas y se vota.</p>	<p>copresidente, pero el año pasado mi copresidente estaba muy ocupada y trabajé yo sola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Así que tomo las decisiones siguiendo las normas y pautas establecidas.
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, por supuesto. - Los padres quieren a personas que vean regularmente y que puedan percibir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, las cosas van muy bien. - Las actividades de recaudación de fondos van bien y creo que los líderes están guiando a todos los padres. - Por eso, creo que es bastante favorable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es política. Hemos tenido algunos momentos políticos difíciles. - Siempre va a haber facciones, va a haber grupos que se junten y compartan una opinión o un punto de vista. - Habrá un grupo que tenga un interés similar, creo que eso pasa de manera natural en cualquier sociedad o grupo. - En esta escuela adquieres una especie de estatus VIP, todo el mundo me conoce. - Nadie quiere ser presidente. No tuvieron que votarme porque fui la única persona que levantó la mano.
Evaluación de los líderes y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca hemos pensado en hacer ninguna evaluación pero quizá eso sea algo que no está bien, quizás están equivocados. - Nunca lo hemos hecho antes. - La directora hace su propia evaluación, ella responde preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que... Yo diría que la mayoría de las veces sería por cuánto dinero han recaudado, cuánto gustan a los padres y profesores. Porque los líderes no pueden ser líderes, ¿sabes? para los líderes.... Las elecciones tienen lugar casi todos los años, así que, si no son aceptados, otra persona ocupa su puesto. Es todo votando, es un proceso democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, ninguna. No tenemos. - No en la PTA, pero hay otra Junta, la SLT, en la que sí tienes que dar tu opinión. - En la PTA no hay evaluación o comprobaciones ni nada por el estilo.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista XVIII: PresidentaPTADistrito 2 escuela III	Entrevista XIX: Presidenta PTA Distrito 3 escuela I	Entrevista XX: TesoreraPTA Distrito 3 escuela I
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, todos son bienvenidos para formar parte de la PTA. - Algunas veces las familias de otras culturas no se involucran pero otras sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, hay un miembro afroamericano en nuestra Junta Directiva, de hecho dos, uno es afroamericano y el otro es de Costa Rica. - El coordinador del programa <i>Dual-Language</i> es puertorriqueño. - Tenemos una buena cantidad de personas de diferentes etnias en la PTA. - En general nuestra escuela es variada racial y étnicamente. - También tenemos mucha gente que ha sido siempre americana pero se ha casado con alguien que viene de una cultura diferente. - Personas de diferentes culturas están en muchas de nuestras familias. - Claramente hay una conexión entre la participación de los padres y su nivel socioeconómico. 	<ul style="list-style-type: none"> - En lo referido a la implicación, probablemente los padres involucrados, sin tener en cuenta su raza o etnicidad, suelen ser más educados.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que sería estupendo que las familias internacionales tuviesen más representación en la PTA de nuestra escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que cuando los niños ven a sus padres involucrados en la escuela y los ven en los pasillos durante el día creen que son maravillosos. - Me gustaría que todos los padres se involucrasen solo para ver el orgullo en sus hijos cuando los ven trabajar en la biblioteca comprobando los libros o 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que cuando estás más implicado en la escuela y cuanta más gente te conoce, cuando necesitas algo o tienes un problema la gente reacciona más rápidamente.

		<p>ayudando en los eventos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intentamos que más padres se impliquen, sobre todo los padres de la población inmigrante pero hay una desconexión quizás porque tienen dos trabajos. - La Junta Directiva de la PTA conoce la necesidad de tener una mayor diversidad entre el cuerpo de los padres activos en la escuela y que haya más familias involucradas. - Creo que el impacto en los niños es enorme. - Pueden hacer que los niños se comprometan más. - Esto tiene un efecto positivo en los niños. Quizás lean más rápido, que se tomen los deberes en casa un poco más en serio, con suerte que presten más atención en clase o, ya sabes, simplemente que se esfuercen un poco más. 	
<p>Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajamos mucho para involucrar a todas las familias comunicándonos con ellas por carta, por correo electrónico y también a través de los profesores, que los animan a que se unan y sean miembros de la PTA. 	<ul style="list-style-type: none"> - El vicepresidente de participación, que es afroamericano, ha intentado conseguir más hombres afroamericanos comprometidos con la escuela mediante un diálogo abierto y de manera muy informal a través del deporte sobre cómo involucrarse más. - Hacer una encuesta a los padres para averiguar qué ideas tienen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque en todas las reuniones de la PTA o cualquier reunión puedes tener interpretación en español, esas familias realmente representan una especie de microcosmos de la población de la escuela. - Es difícil para mí también como madre superar socialmente la brecha con algunos de los padres, porque aunque

		<ul style="list-style-type: none"> - Les enviamos las invitaciones y aparentemente hay algunas personas que piensan: “la PTA tiene todo lo que necesita y no necesita nada de mí como familia inmigrante”. - Yo no pienso de esa manera, yo soy una persona blanca en la Junta Directiva y no veo que se esté excluyendo a gente pero algunos segmentos de nuestra población sí se sienten excluidos. - Hemos intentado atraer a padres que hablen español para que se unan a la Junta Directiva y nos ayuden con esta iniciativa pero ha sido duro. - Tenemos dos o tres miembros que hablan español y nos encantaría que ellos pasaran el mensaje a la comunidad, pero no estoy segura del éxito que tendría. - Seguro que podemos hacerlo mejor, pero no conozco las respuestas. 	<p>yo hablo español no me siento totalmente cómoda teniendo una conversación en un grupo de hablantes nativos de español, ya que no puedo participar de la misma manera.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos de los padres no hablan nada de inglés o quizás no tienen educación o no están documentados. - Cuando hablamos sobre nuestra población internacional estamos hablando de una gran variedad de personas. - Es una población muy difícil para poder unirla. - No es una población homogénea y cuando tienes una población casi homogénea es más fácil en muchos sentidos. - Tenemos una población muy compleja y en esta escuela además hay muchos programas diferentes y esto también lo dificulta.
Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	- La participación de las familias internaciones es bastante buena en nuestra escuela.	- Tenemos muchos casos en los que uno es estadounidense pero está casado con alguien de otro sitio y tú participas representando a toda tu familia, así que es difícil de decir.	- Esto es la ciudad de Nueva York, somos de todas partes.
Apoyo a la integración de todas las familias	- Creo que están contentos con cualquier padre que quiera participar en la PTA.	- Sí, eso creo pero en ocasiones es muy difícil alcanzar a todos los padres.	- Sí, eso creo pero en ocasiones es muy difícil alcanzar a todos los padres.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista XVIII: PresidentaPTADistrito 2 escuela III	Entrevista XIX: Presidenta PTA Distrito 3 escuela I	Entrevista XX: TesoreraPTA Distrito 3 escuela I
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Porque esta escuela es la mejor de nuestra zona. - Nos interesaba una escuela pública que apostara por la filosofía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensé que tenía el mejor programa de idiomas, el programa Español-Inglés que permite a los niños aprender, leer y escribir en español e inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> - La razón por la que la elegí es por el programa de idiomas.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Es la recaudación de fondos para poder proporcionar todas las actividades extra para los niños como el apoyo a los profesores, programas adicionales de arte, programas de música, programas de investigación, para todos los niños... 	<ul style="list-style-type: none"> - La recaudación se ha convertido en un elemento imprescindible en lo que hacemos, intentar conseguir dinero para los programas extraescolares, para pagar la tinta... - Apoyamos iniciativas educativas como proporcionar muchos libros para las clases, sobre todo para que nuestra clase de <i>Dual-Language</i> pueda tener los suficientes. - Trabajamos en un gran proyecto llamado Día del Mundo en el que cada clase tiene que escoger un país y desarrollar su aprendizaje específico para cada clase. - Patrocinamos la feria de libros para que se aprenda y lea más. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las subvenciones que yo pido. Con nuestro dinero se subvenciona a la PTA porque muchas de las fundaciones o, ya sabes, donantes no le dan el dinero necesariamente a las escuelas públicas sino que pueden dárselo también a la PTA porque es una organización sin fines de lucro. - Eso me permite poder pedir una subvención y darle el dinero a la PTA.
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Soy la presidente de la PTA. - Ayudo a la dirección en nuestra escuela en las reuniones, con la recaudación de fondos, dinero, trabajando con todos los padres de clase, trabajando con otras escuelas y con la administración. - Colaboro también fuera de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicito subvenciones cada año: para libros de no ficción para los programas monolingüe y <i>Dual-Language</i>, para el desarrollo profesional de los profesores de educación general sobre sus necesidades especiales. - También estoy en el Equipo de 	<ul style="list-style-type: none"> - Me uní y actualicé los libros a un auténtico estilo financiero y ahora lo he llevado más allá que simplemente depositar el dinero y hacer cheques. - Guío a la Junta Directiva en cómo tomar decisiones financieras seguras con las que podamos recortar algo de

	<p>en diferentes temas que pueden afectar a nuestra escuela.</p>	<p>Liderazgo de la Escuela que se compone de mitad padres, mitad profesores y el director.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participo en todo lo que puedo como ayudar al primer grado con el decorado de algún lugar en España cuando hicimos el Día de la Cultura Mundial (hice pinturas rupestres de la Cueva de Altamira y una reproducción de uno de los espejos que se ven en la cueva). - También estoy en el comité de lectura de verano. 	<p>dinero del presupuesto y también a recaudar mejor, a ahorrar y a gastar el dinero con más inteligencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy un poco detrás del telón de los padres de clase, aunque mi nombre no aparece, hago lo que puedo y colaboro con las clases. - Soy muy activa en el comité de subasta, el año pasado recaudé unos 40.000 dólares con la donación en la subasta. - Dirijo uno de los mercadillos este año. - Por ser la tesorera tengo las manos en cualquier evento en el que se recaude dinero. - Veo que mis tentáculos encuentran su camino hacia casi todo de la PTA que esté relacionado con dinero.
<p>Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No creo que necesitemos mejorar mucho más. - Creo que los profesores se comunican de manera muy eficaz con los padres y las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estaría bien que los profesores vinieran a nuestros eventos porque normalmente no suelen venir. - Cada clase debería tener una lista de correo y creo que los profesores deberían escribir a los padres al menos una vez por semana con las novedades, diciendo qué está ocurriendo, qué es lo próximo y qué acaba de pasar. - Esto no existe pero sabemos que algunas familias no tienen ordenadores y por tanto acceso a 	<ul style="list-style-type: none"> - Si supiéramos la respuesta nuestra escuela sería muy distinta. - Otro factor que entra en juego aquí es las familias viven en lugares muy distintos y dispersos y no se crea el sentido de comunidad en la zona de la escuela.

		<p>Internet, así que su principal forma de comunicación es con notas escritas que llegan a casa y tienen que ir a la oficina de dirección a hacer fotocopias, escribir la nota...</p> <ul style="list-style-type: none"> - El “padre de clase” también puede facilitar la tarea (el profesor se lo comunica al padre de clase y éste ayuda al profesor a que la información llegue a los demás padres). 	
--	--	--	--

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista XVIII: Presidenta PTA Distrito 2 escuela III	Entrevista XIX: Presidenta PTA Distrito 3 escuela I	Entrevista XX: Tesorera PTA Distrito 3 escuela I
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Porque la PTA trabaja en interés de los todos los niños, no solo de uno. - Para convertir la escuela en un lugar mejor para cada niño que vaya allí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para tener voz sobre los deberes porque no había ninguna política escrita y mi hijo mayor, que tiene TDAH y una discapacidad de aprendizaje en escritura y está en una clase de idiomas de una buena escuela, no estaba recibiendo el apoyo que necesitaba para los deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para ayudar porque era una habilidad que ya tenía, soy contable autónoma y plasmar esas habilidades directamente en las necesidades de mi escuela es algo que me encanta. Así que lo que hago para mis clientes privados cobrando lo hago gratis para la escuela.
Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Quiero hacer de la escuela un mejor lugar para cada niño que acude a ella. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos gustaría que todas las familias se implicasen, que conocieran los asuntos y necesidades de la escuela. - Desearíamos que todas las familias estuvieran por lo menos involucradas en su clase y ahí es donde realmente empieza todo. - Nuestro objetivo principal no es 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que la PTA sea un foro en el que pueda ir y decir: “Tengo una idea, ¿qué piensas sobre esto?”. - Encontrar información como qué porcentaje de familias contribuye en realidad. - Ver que los padres están involucrados porque uno de los problemas que

		<p>recaudar dinero sino que realmente queremos unir a la comunidad fuera de las zonas de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que más familias vayan a las reuniones de la PTA para que conozcan nuestros asuntos y ayuden a la comunidad y para que se aseguren de que sus hijos obtienen la mejor educación posible. 	<p>tenemos en nuestras escuelas es que el mismo núcleo de padres hace todo casi siempre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solucionar problemas y contribuir con ideas que quizás podamos realizar.
<p>Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recaudación de fondos, proporcionamos actividades de refuerzo y actividades extracurriculares para todos los niños. - Trabajamos mucho con la comunidad. - Nos comunicamos continuamente con las familias para informarles de lo que está sucediendo en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - La fiesta de <i>Halloween</i>, la fiesta del día de San Valentín, la feria en primavera. - Organizamos una gala (solo para padres) en la que recibimos cosas donadas y recaudamos dinero para apoyar todos esos programas. - Organizamos ferias de libros. - Hacemos el mercadillo para recaudar dinero en el que la comunidad trae las cosas que quieren tirar o cosas para limpiar la clase, las traen a esta gran venta que abrimos a toda la comunidad. - Vendemos disfraces de <i>Halloween</i> para que los padres que no pueden permitirse comprar disfraces nuevos los puedan adquirir a un precio muy barato. - Tenemos talleres de reducción de estrés, sobre la salud sexual de los estudiantes, a veces vienen diferentes profesores a hablar sobre su trabajo... 	<ul style="list-style-type: none"> - Vendemos repostería, chocolate, revistas... - Teníamos un comité para necesidades especiales y una persona organizaba a diferentes personas. - También hay practicantes de medicina alternativos y complementarios...

		<ul style="list-style-type: none"> - También tenemos a alguien de la comunidad que viene y habla sobre las diferentes cosas que están llevándose a cabo en la comunidad. 	
Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajamos de cerca con el consejo de la PTA, con el presidente, vicepresidente, y Junta Directiva. - También trabajamos estrechamente con la administración de la escuela para intentar equilibrar las actividades y que se desarrollen durante todo el año escolar en beneficio de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada evento individual tiene un presidente o copresidentes. - Tradicionalmente cada año tenemos la misma persona que se encarga de cada evento. - Si su hijo se gradúa, aconsejan y enseñan a alguien más para que la sustituya. - Normalmente son las mismas personas cada año las que se encargan de las mismas fiestas y ellas traen a su propia gente para que se ocupe de las decoraciones, la comida, venta de entradas... - Formamos comités para cada actividad. - En todas las actividades hacemos lo mismo cada año así que hay un patrón. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si quieres poner en marcha un programa, como por ejemplo solicitar subvenciones, normalmente trabajo con cualquier padre que quiera colaborar. - Así que hay un padre a cargo de comité - También suelo trabajar con el especialista de aprendizaje, con el director, con el consejero y con otro par de personas aparte de la organización con la que colaboramos. - Puede ser cualquier combinación, depende del proyecto que sea. - A menudo son las mismas personas las que se encargan de hacerlo y eso no refleja necesariamente la población de la escuela, lo que es un problema.
Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Cada padre de nuestra escuela es miembro de la PTA. - Los padres activos, probablemente entre 50 y 75. - La asistencia depende del tema de nuestra reunión. - La semana pasada tuvimos una reunión a la que vinieron más de 100 padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la Junta Directiva somos unos 15, quizás entre 12 y 15. - En las reuniones de la PTA depende de la época del año: en septiembre casi necesitamos un micrófono y solo hay sitio de pie en la sala y después cuando estamos sobre mayo hay unas 10 personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos un 15% de respuesta.

		<ul style="list-style-type: none"> - Al final son las mismas personas las que organizan los eventos, las que planean y van a los eventos y las que acuden a las reuniones, unas 30 o 40. Así que no es lo bastante alto, necesitamos más. 	
<p>Proceso de selección de las madres y padres para las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los padres están siempre invitados a cada reunión de la PTA. - Los padres son siempre bienvenidos a las reuniones de la Junta Directiva y a participar en cualquier cosa. - Si formas parte de la Junta Directiva estás autorizado para votar, si no lo eres no puedes votar sino que simplemente puedes opinar sobre un tema específico. - A todos los padres se les pide que participen en cada actividad planificada. - Si dicen que no pueden colaborar en una actividad no pasa nada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rogamos, les suplicamos a los padres. - Nunca hay bastantes voluntarios y podríamos hacer mucho más si tuviéramos el doble de padres en cada evento. - Pero hay que trabajar con los que tenemos. - Solo podemos hacer lo que podemos debido a la cantidad de gente disponible que puede ayudar y colaborar. - No estamos en una posición en la que ahuyentamos a la gente sino que estamos en la posición de que nunca hay suficientes manos. - Enviamos a las casas folletos: "Por favor, ayúdenos con la feria de primavera. Puede vender palomitas, estar en la barbacoa o dirigir el mercadillo". - Estamos constantemente pidiendo que los padres se ofrezcan. - Esperamos lo mejor y el día del evento trabajamos con quien se presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que los profesores y la administración consigan que la gente participe. - De hecho, si estás recaudando dinero para el fondo de tu clase o para cualquier cosa relacionada con la escuela, a menudo es más efectivo si lo haces a través del profesor porque los padres suelen reaccionar con los profesores o con el director. - También puedes ir a las actividades sin más. - Nos gusta el compromiso pero mucha gente se presenta sin más y son dos manos más. Y eso también está bien.

<p>Proceso de elección de líderes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay una elección anual para los miembros de la PTA y de la Junta escolar. - Para los principales puestos como el presidente, vicepresidente, el tesorero y también otros miembros de la Junta Directiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son elecciones. - Te nominan y si hay bastantes personas nominadas solamente como para ocupar el número de vacantes se llaman “elecciones sin oposición”, así que todos los nominados son elegidos y entran automáticamente en la Junta Directiva. - Nunca hemos tenido elecciones con oposición en la PTA. - Si tuviéramos cuatro personas nominadas para ser copresidentes entonces los miembros tendría que votar, pero eso no ha pasado. - Normalmente, para la PTA, si lo quieres es tuyo. - Como el caso de la tesorera, solo hubo una persona nominada y consiguió el puesto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son elecciones. - Te nominan y si hay bastantes personas nominadas solamente como para ocupar el número de vacantes se llaman “elecciones sin oposición”, así que todos los nominados son elegidos y entran automáticamente en la Junta Directiva. - Nunca hemos tenido elecciones con oposición en la PTA. - Si tuviéramos cuatro personas nominadas para ser copresidentes entonces los miembros tendría que votar, pero eso no ha pasado. - Normalmente, para la PTA, si lo quieres es tuyo.
<p>Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es una decisión de grupo. - Nunca se toma de forma individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende del tema pero es la Junta Directiva. - Todas las decisiones importantes pasan por la Junta, las debatimos y hacemos recomendaciones como entidad. - Aunque por lo general lo lidera una de las copresidentes, ella lleva todas las decisiones a la Junta Directiva para que tomemos una determinación y, a veces, depende del director, quien nos ayuda a decidir según el tema de que 	<ul style="list-style-type: none"> - Para actividades o eventos son la persona o el comité a cargo quienes deciden lo que hacer. - A veces necesitas autorización del director o de la administración para poder hacerlo.

		<p>se trate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si es una decisión de presupuesto, si queremos aumentarlo, tenemos que decidir lo que queramos y después presentarlo a los miembros en la siguiente reunión de la PTA para que se vote. - La PTA es una democracia y por eso tenemos que votar la mayoría de los temas. 	
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Yo pienso que sí porque fuimos elegidos y trabajamos mucho para mejorar la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este año y en el pasado sí. - En el futuro no estoy tan segura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Había reservas sobre que un pequeño grupo de personas lo estuvieran dirigiendo todo. Un grupo que tiene su visión particular sobre los asuntos que puede que no refleje cómo otras personas... Que no estén incorporando necesariamente la opinión de otras personas.
Evaluación de los líderes y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos una evaluación cada año. - El equipo de liderazgo de la escuela realiza una encuesta que rellenan las familias anónimamente evaluando los diferentes niveles de educación, comunicación, administración y también de la PTA, de cómo ha gestionado la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, no tenemos nada. 	<ul style="list-style-type: none"> - No, no tenemos nada.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista XXI: PresidentePTADistrito 3 escuela II	Entrevista XXII: Presidenta PTA Distrito 4 escuela I	Entrevista XXIII: PresidentaPTA Distrito 4 escuela II
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Hay muchas familias multiculturales y multirraciales que también se han interesado en esta escuela. - Mientras los padres estén involucrados creo que se está muy cómodo y que la escuela ha hecho un buen trabajo, que la comunidad lo ha hecho muy bien incluyendo a todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, tenemos muchos padres que participan con nosotros. - Intentamos que vengan muchas culturas. - Una de los principales problemas es la barrera idiomática. Fuimos capaces de encontrar traducción y estamos muy contentos con ello, tenemos servicio de traducción para cada reunión y ahora la mayoría de las culturas pueden entenderlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, ya que es una escuela bicultural que quiere decir que viene mucha gente, porque yo soy de Venezuela, hay gente de Puerto Rico, hay gente de Ecuador, hay gente de Méjico, Argentina... - Todos participan como le digo y aunque todos somos hispanos, tenemos culturas súper diferentes.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Totalmente, sí. - Es una escuela en la que los padres están involucrados de verdad y son también muy visibles para los niños. - Esa diversidad en la clase también se presenta entre los padres y hacemos mucho con eso. - Es divertido estar alrededor de tanta gente diferente que puede exponerte a idiomas y culturas. - Durante los primeros grados, los primeros dos años, están en una escuela en la que hay actividades de cocinar y los padres siempre están invitados a pasarse y cocinar con los niños. Normalmente haces cosas procedentes de tu país y de tu 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalmente porque muchos de nuestros padres son de otras culturas y ven el valor de la educación. - Este año, yo misma soy mejicana, he visto venir un mayor número de padres de partes hispanas. - Tenemos las puertas abiertas para ello. - Los padres quieren convertirse en voluntarios y, estadísticamente, cuando los padres están más implicados, la educación para sus hijos es mucho mejor. - Por lo tanto, solo vemos aspectos positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues claro que sí, porque así es como uno aprende cultura de aquí cuando uno se muda a este país, la gente de este país y los que vienen... - La interrelación que hay con otras personas que son de diferentes países nos permite conocer, aunque sea el dialecto, qué fiesta, por ejemplo el Día del Padre se celebra en diferente fecha en diferentes lugares... - Los nenes lo adquieren con sus compañeros conversando y eso es parte de la educación, saber de cultura.

	<p>cultura. Yo fui a la clase de mi hijo e hice churros, fue increíble porque puedes cocinar con el grupo y a todo el mundo le gustan los churros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminar junto con la cocina también es una de mis actividades favoritas. - En Manhattan usamos la cultura de esta manera. - Los padres también organizan actividades culturales. 		
<p>Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cualquier cosa alrededor de la comida, sin duda. - Nos aseguramos de que haya café en todo momento cuando la gente viene a hacer algo. - La comida es un buen rompehielos. Le estás dando algo a la gente, así que representa hospitalidad más allá de lo que es la comida en sí. - Supone que todos hacemos lo mismo, ponemos cosas en nuestra boca y comemos, y eso crea una atmósfera muy buena. - Hay muchos eventos escolares que funcionan alrededor de las charlas, las culturas, las actuaciones musicales... - La gente hace mucho por sus hijos así que cuando los niños hacen algo invitas a todo el mundo a que vaya a verlo. - Si es un evento grande es genial, pero 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que una de las maneras sería trabajar con las traducciones ya que pienso que realmente es la traducción la que ayuda a hacer funcionar e integrar más la participación de padres que provienen de otros países. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ahoritala tecnología, todo lo que es <i>social network</i>, eso trabajo. Aquí no había un correo electrónico y no se había hecho un cuestionario pidiéndole a los padres su opinión. - Hay muchos padres que no saben ni leer ni escribir, ni usar la computadora, tengo que ver ese hecho. - También abrí una página de <i>Facebook</i>, para poner ahí información, recordatorios de las fechas de los eventos, información a los padres, los <i>flyers</i>, teléfonos... - Hay que buscar diferentes maneras de buscarlos, de atraerlos para que vengan y se vuelquen, es duro, pero si uno no pone fuerza, no logra algo. - Tú tienes que estar seguro de que en el e-mail sale toda la información para que ellos vean que no es nada más que eso.

	<p>también tenemos una política de puertas abiertas y si quizás no puedes ir a ese evento grande puedes pasar en cualquier momento por la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría del trabajo se hace en inglés, no hay problemas con el idioma pero también se trabaja mucho con los niños. se les habla de las tradiciones y no se les enseña simplemente la herencia africana y la historia afroamericana en febrero, que es el mes oficial, no se les habla del doctor King sin más, lo hacen de forma que sea un éxito para ellos. 		
<p>Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muy bueno, no sé cuáles son los porcentajes pero sí, siempre es representativo. - Supongo que hay más ciudadanos estadounidenses que otra cosa pero no puedo decir nada más allá que de dónde procede la gente. - Hay una gran variedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - En nuestra PTA diría que está aumentando, no hay mucha pero este año durante nuestra feria del libro siempre nos envían un paquete de libros en español y normalmente no los hubiésemos sacado. Pero este año, como tenemos padres cuya lengua predominante es el español, nos aseguramos de que al menos uno de ellos estuviera allí. No hubo ni un momento en nuestra feria en el que no tuviésemos un padre con el español como lengua predominante porque tuvimos otros padres que vinieron y no hablaban inglés y ellos eran nuestros traductores. - No es mucho pero está creciendo 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, de la Directiva yo te diría un noventa por ciento y de toda la asociación también un noventa por ciento. - Tengo muchos padres inmigrantes, tenemos muchos padres inmigrantes.

		<p>lentamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diría que en nuestros eventos sobre un 10%. - Ahora tenemos más padres de otros países que están participando y, por lo tanto, está creciendo. 	
Apoyo a la integración de todas las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, totalmente. En mi escuela sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que sí por nuestra comunidad. - Nuestra comunidad se está haciendo cada vez más y más diversa, por lo que creo que es lógico para todos venir a la escuela y ver lo mismo también. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí.

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista XXI: PresidentePTADistrito 3 escuela II	Entrevista XXII: Presidenta PTA Distrito 4 escuela I	Entrevista XXIII: PresidentaPTA Distrito 4 escuela II
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustaba mucho su modelo de educación, son muy progresivos y tienen también mucha conciencia política. - Recomendación de colegio de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos tuvimos que mudar de barrio. - Visité diferentes webs y en todas ellas esta escuela puntuaba alto. - Creo que es la segunda de nuestro distrito. - También porque conozco a la directora, ella fue nuestra guía y quien nos ayudó. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una escuela que tiene excelencia académica.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante para los padres saber lo que sus hijos están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo. - La información es muy importante. - Si estás en una escuela que tiene menos recursos de los que debería, 	<ul style="list-style-type: none"> - Las tres categorías en las que nos centramos son educativas, sociales-informativas y de recaudación de fondos. - Si tengo que darles una prioridad, diría que el número uno sería cualquier 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas son esenciales, porque unas van dirigidas por ejemplo a los niños y otras van dirigidas a los papás, pero a través de los papas nosotros alcanzamos a los niños.

	<p>los padres tienen que estar unidos y ser conscientes de lo que pueden hacer, de cuáles son sus derechos y de lo que deberían obtener.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un lugar en el que reunirse y poder preguntar por eso y obtenerlo. - Si es educación, si es información es mucho más fácil proporcionársela a un grupo que a una persona. - Simplemente aprender cómo trabajar juntos, interesarte no sólo en tu propio hijo sino también en toda la escuela y en toda la comunidad. 	<p>cosa informativa. Que los padres conozcan lo que pasa en el colegio, programas especiales, charlas sobre temas... Porque de esa manera están más capacitados y se sienten más cómodos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El número dos tendría que ser la recaudación de fondos porque sin fondos no podemos impactar realmente donde queremos en la escuela. - Por eso diría que ambas tareas. 	
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Este año algo grande que estaba haciendo mi clase es lo que llamamos el festival divertido que se trata de una gran feria fuera de la escuela. - Hago muchas manualidades así que cuando la escuela necesita algo para algún evento especial, lo hago. - Saben que cuando tienes habilidades específicas como esa pueden pedirte que lo hagas. - Mi lengua materna es el español y en esta escuela hay español y si puedo también ayudo con esto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para la educación, uno de los programas que empezamos es <i>Learning Leaders</i>. Es un programa donde vienen personas de fuera y los padres voluntarios toman un curso. Es un curso de tres días que enseña cómo proceder con los niños. - A veces la profesora me da tiempo para ir a las clases, también participo online y hacemos algunos eventos especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo participo en todo. - Yo tengo mi carnet de <i>Learnig Leaders</i> que nos permite estar en el aula de los salones. - Yo participo también con la chef de la escuela para que le haga de asistente. - Ayudo con las graduaciones, las copias, ayudando a mi coordinadora, porque la <i>Parent Coordinator</i> siempre tiene cosas que hacer...
Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Que la gente no tuviera que trabajar tantas horas, que tuviera más tiempo libre. - No es culpa de la escuela, es culpa de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que se trata de traer más conciencia, ese es uno de los aspectos clave en los que necesita trabajar la escuela. - El conocimiento del niño, del profesor, 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que la comunicación es súper importante. - La base es la comunicación, y siempre buscando maneras de que si necesitas ayuda déjame saber.

	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela no debería ser un lugar en el que dejas a tu hijo cuando tienes que ir a trabajar. - La educación social es muy importante. - La escuela está abierta muchas horas, eso ayuda. - Planifican muchos eventos a diferentes horas y también ayuda. - Todo el personal es muy cercano, es gente muy amigable y abierta, eso es bueno. - Seguir teniendo las puertas abiertas. 	<p>de si los niños hacen las tareas en casa, más social o incluso físico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que los padres sean conscientes de la necesidad de comunicación entre ellos y el profesorado. - Informar a los padres, que no tengan miedo, que sepan que tienen apoyo aquí. - Creo que nuestra clave es abrir las puertas a la comunicación entre padres, profesores y estudiantes. 	
--	--	--	--

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista XXI: PresidentePTA Distrito 3 escuela II	Entrevista XXII: Presidenta PTA Distrito 4 escuela I	Entrevista XXIII: PresidentaPTA Distrito 4 escuela II
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Es una escuela que realmente implica a los padres mucho. - Es una forma de participar de verdad y obtener información sobre lo que está pasando en la escuela y sobre lo que ésta necesita. 	<ul style="list-style-type: none"> - En general soy una persona que ama la educación. - El haber tenido mi segundo hijo, con algunas necesidades especiales de aprendizaje, me da la pasión para participar. - Dejé mi trabajo porque mi marido era económicamente estable y decidí que ese era mi momento. - Tengo tiempo para dar y verdaderamente siento pasión por la educación, que tiene un verdadero impacto en la vida de mis hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque sé que cuando uno es voluntario y se acerca a la escuela, eso también ayuda a los nenes. - A los nenes les gusta que los padres estén involucrados en su educación, no nada más traerlos a la escuela y llevarlos a la casa, sin uno meterse, a ver qué es lo que estás haciendo, cómo estás trabajando en la escuela, a ver que yo puedo ayudar a la escuela para ser mejor. - Esto se puede lograr perteneciendo a los comités que forman las escuelas.

		<ul style="list-style-type: none"> - Primero estuve en otro comité pero después me presenté para ser presidente de la PTA. 	
Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Estar más al día. - Estar más informado y conocer mejor a nuestra comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero tener impacto en la escuela en general. - Ser capaz de cambiar a cada uno de los niños y no solo a mi hijo. - Creo firmemente que mi hijo no puede tener éxito si el niño de al lado está fracasando. - Mi meta principal trabajando en la PTA es que ese impacto proporcione a cada estudiante un mejor almuerzo, obtener apoyo en clase, un buen gimnasio... - Cosas que sé como madre que pueden impactar, que pueden hacer que vayan mejor, que pueden proporcionar más cosas... - Espero este impacto positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar claro, ayudar. - Yo creo que los padres somos parte esencial de la educación de nuestros hijos para que nuestros niños crezcan y sean más no sólo físicamente sino educativamente. - Nosotros podemos ayudar acoplándonos a la escuela, porque la escuela trabaja como una comunidad, entonces tiene que ser los maestros, padres y los niños. - Si nosotros trabajamos todos juntos podemos lograr algo bueno para nuestros niños, que es la base importante. - Se puede hacer algo, no digo que se puede hacer todo en un año, tu sabes poco a poco se van mejorando las cosas.
Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - La PTA realiza mucho trabajo de organización. - Está la parte social de ella, la gente se conoce. - Normalmente funciona mejor cuando trabajamos juntos en las cosas. - Hay varios proyectos en los que estamos trabajando, que la gente está desarrollando. 	<ul style="list-style-type: none"> - La PTA realiza muchas cosas. - Tenemos multimedia como una parte común de los diferentes comités. - Hacemos muchos talleres, eventos sociales... - Tenemos lo que llamamos “la noche multicultural”, donde hay comunidades diferentes y mezcladas, pasamos una tarde y compartimos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquí se hacen <i>bookfair</i> para recoger fondos para diferentes actividades. - Se hace el Día del Niño, se hace Día de la Mujer o <i>healthfair... r</i> - Tenemos reuniones generales todos los meses. - Tenemos clase de croché, clases de costura... - Tengo muchas cosas en la mente que

	<ul style="list-style-type: none"> - Recaudar fondos es importante para diferentes cosas, pero también trabajar en los eventos que hacemos en la escuela. - Cada año hay un proyecto o dos en los que trabajas y que afectan a toda la escuela, pero sabes que los padres de los niños más mayores lo hicieron el año pasado y que el año que viene lo tendrás que hacer tú. - Es muy divertido verlo, es un lugar en el que se traspasa la información. 	<ul style="list-style-type: none"> platos de diferentes países para sentir la comunidad. - Hacemos ferias del libro... - Hacemos muchas actividades pero las tres principales son las sociales, las formativas y las de recaudación de fondos. 	<p>quiero empezar a implantar el año que viene.</p>
<p>Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un calendario para las reuniones regulares. - Sabemos que no todo el mundo puede venir a las reuniones así que algunas son durante el día y algunas por la noche. - Hacemos desayunos. - También usamos mucho el correo electrónico. - Utilizamos mucho el “boca a boca” cuando la gente está fuera de la escuela o en el patio contando las cosas en las que se está trabajando. - La PTA también tiene una estructura de padres de clase. A través de ese padre representante todas las clases reciben su información. - Las actividades son planificadas por la Junta de la PTA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el verano, nuestro comité se reúne y establecemos un esquema para todo el año. Específicamente eventos que hacemos anualmente o nuevos eventos que vamos a tener, un nuevo calendario antes de que comience la escuela. - Mientras el año va progresando, lo que intentamos es que justo antes de que se celebre el evento, ya estemos preparando el siguiente. Si tenemos ponentes invitados, cerciorarnos de que tenemos una lista de lo que vamos a tener allí: si tenemos suficientes panfletos hechos, si vamos a pagarles... - Obviamente seguimos las opiniones de la Junta Directiva. - Yo diría que principalmente la PTA con 	<ul style="list-style-type: none"> - Al final del curso se entrega la planificación para el año que viene. - Se planean mensualmente lo que son los talleres para los padres, que los dan los mismos profesores de nosotros, para ayudar en la parte académica. - Las planeamos desde el grupo de la Asociación de Padres, todos los padres son parte de la Asociación de Padres, pero siempre hay una Directiva, la Directiva se encarga de planear todo lo del año conjuntamente con la coordinadora de padres y la directora. - Esos calendarios mensuales se les reparten a los padres, para que sepan qué actividades hay en todo el mes.

	<ul style="list-style-type: none"> - En mi escuela no hay un presidente sino que dos personas somos copresidentes, y todo lo demás es una PTA estándar. 	<p>la colaboración de la administración del colegio es la que está a cargo de la organización de las actividades. Intentamos trabajar de la mano. No hay un evento planeado por la PTA que la administración de la escuela no apruebe y no hay ninguna función escolar en la que la PTA no esté involucrada.</p>	
Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Depende del momento del año. Al principio del año hay mucha gente, tienes 50 personas en una sala pequeña y luego disminuye. - Nos esforzamos en no basarnos solo en las reuniones en persona, así que para el final del año la gente se conoce mejor entre ellos y ya están haciendo cosas, están participando de diferentes maneras. - También trabajamos en hacerlo flexible para quienes no están nunca disponibles en persona pero pueden trabajar mucho de forma remota. - También llamamos por teléfono para decir “tú eres diseñador gráfico” o “conoces gente aquí, ¿podéis hacer esto juntos?”. - Al final del año hay menos reuniones pero hay más celebraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo diría que la Junta Directiva, que está compuesta por unas cuatro personas: tesorera, secretaria, nuestra vicepresidenta y yo misma. - También la coordinadora de padres y la directora de la escuela. - Somos unas seis personas, somos normalmente las que nos sentamos a organizar y planificar las actividades. Vemos juntas las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un cambio, porque cuando hay actividades, como en el Día del Niño, tuve más de veinticinco padres voluntarios para ayudarme a atender a los niños, darle la comida, ponerlos a jugar, ponerlos a que les pinten la cara... - Para el <i>bookfair</i> tuve como veintiséis, voluntarios para que me ayuden a venta de libros, a guiar a los niños, decirles qué libro es más o menos para su edad... - Para el Día de la Mujer vinieron sólo mujeres porque es el día de la mujer. - Todo diferente porque son diferentes actividades. - Al último del año se hace una fiesta que se le brinda el <i>lunch</i> a los padres, se les dan regalos, rifa... y vienen una gran cantidad.
Proceso de selección de las madres y	<ul style="list-style-type: none"> - Es un trabajo voluntario. - Eres miembro de la PTA de forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades de la PTA son normalmente voluntarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay selección, todos están invitados por igual.

<p>padres para las actividades</p>	<p>automática, no es que tú te hayas apuntado al club o no.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A todos se nos trata por “si tu hijo está aquí, tú también estás aquí, haciendo lo que puedas y cuanto quieras”. - Y sí hay elecciones, pero son muy amistosas, no tenemos el “vota por mí, soy mejor que la otra persona”. No es competitivo de esa manera, lo he visto y es más que la gente dice “yo no puedo hacerlo, tú deberías ser quien lo haga”. - Mientras la gente participe más allá de quien esté en el puesto de dirección o de responsabilidad está bien, el compromiso se adquiere en interés de la escuela. - Es amistoso y nunca se oye un “no estás haciendo bastante, ven aquí”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solemos tener un grupo de voluntarios que vienen y nos ayudan o enviamos cartas para voluntariado. - Así que si un miembro dice “aquí estoy yo”, lo aceptamos. - En general, para un evento de la escuela aceptamos todos los que podamos conseguir. 	<ul style="list-style-type: none"> - El que quiere participar lo hace. - Yo mando un <i>flyer</i> diciendo que necesito voluntarios para una actividad diciendo de qué día a qué día es y los horarios (flexibles) y entonces los papás van dando el nombre según su disponibilidad.
<p>Proceso de elección de líderes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elecciones. - La gente es nominada pero no es muy competitivo. - Es una atmósfera muy agradable, muy relajada. - Hay varios candidatos y normalmente las dos personas que obtienen más votos se convierten en copresidentes. - Con dos copresidentes es mejor porque así no te apoyas sólo en una persona y en su mentalidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacemos elecciones. - Cada año, tenemos padres que por abril se nominan ellos mismos o los demás pueden nominarlos. - Nos envían cartas haciéndonos saber quién quiere presentarse como candidato y nos envían también su presentación. - Así que la gente puede ver los diferentes candidatos para los puestos de liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los años se vota, eso tiene unas regulaciones, la regulación 660. Ahí dice de qué fecha a qué fecha se da el turno de las elecciones. - Primero se tiene que decir quién se tiene que poner en un comité de nominación, ese comité de nominaciones, en el que no puedo estar yo por ser la presidenta, es el que va a buscar la manera de mandar cartas y decir quiénes son los que se

	<p>establecida sobre algo en particular sino que debes tener más conversaciones y también es menos probable que te sientas abrumado y que no puedas hacerlo, porque estás dividiendo el trabajo y el poder.</p>		<p>quieren poner en diferentes posiciones, esa carta sale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les dice que todos los padres son importantes y que vengan y colaboren que las diferentes posiciones. Los padres lo que tienen que hacer es poner su nombre marcar la posición y mandarlo para la escuela. - Una vez que el comité recibe esas cartas ellos hacen una lista y se manda a todos los papás diciendo: "Estas son las personas que quieren ser elegidas" y se les informa de la fecha de la votación. - La persona puede repetir su puesto como yo. Yo el año pasado fui elegida...
<p>Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicamente el presidente o los copresidentes toman las decisiones finales pero es un proceso muy participativo. - No hay mucha contención en opinar si deberíamos hacer esto o no deberíamos, la gente lo soluciona, tenemos una buena cultura de debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalmente trato de hacerlo en colaboración con la dirección y la Junta Directiva. - No me gusta tomar las decisiones yo sola. - Diría que en el pasado quizá era el presidente quien tomaba las decisiones principales pero yo trato de asegurarme de que se hace de manera colaborativa, por lo que todas las personas en la Junta Directiva tienen voto, tienen voz, y al final del día los padres aún tienen que votar las decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las decisiones las hace la Junta Ejecutiva, todos en conjunto, todos votan y tienen que estar de acuerdo.

		<ul style="list-style-type: none"> - Cada idea nueva debe ir a la Junta Directiva y si se aprueba pasa a la reunión general para todos los padres, ellos nos dan su retroalimentación y entonces tomamos la decisión. 	
Aceptación de los líderes por el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, la mayoría de la gente no quiere ser presidente de la PTA así que aprecian a quienes hacen el trabajo de oficina, organizan el calendario o se ocupan de los temas burocráticos. - Se nos da mucho las gracias por escuchar y aunar la opinión de todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que sí porque la mayoría de los miembros de la Junta Directiva ya eran socialmente conocidos y por eso la mayoría ya eran aceptados. - Sí, han sido y son aceptados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí porque ellos tienen la oportunidad de votar por las personas. - Las personas que son elegidas es porque los papás los eligieron, porque se llevó a una votación.
Evaluación de los líderes y de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - No se nos evalúa. - Usamos los comentarios de los demás padres para saber si lo estamos haciendo bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay realmente una evaluación en esta escuela. - Sé que todos los miembros pueden llevar ante el director del centro o el distrito cualquier discrepancia o cualquier problema con la Junta Directiva, pero no hay una evaluación para la PTA. - Por ejemplo, este es mi primer año como presidenta y hacemos un informe financiero mensual y un informe mensual de las actividades, pero no hay una evaluación como tal. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay ninguna evaluación específica solo que ellos tengan las ganas de ser voluntarios, porque aquí hay mucho trabajo.

METACATEGORÍA: TOLERANCIA Y AGRADO POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA			
Categorías	Entrevista XXIV: Secretaria PTA Distrito 4 escuela III	Entrevista XXV: Presidente PA Distrito 5 escuela I	Entrevista XXVI: Presidenta PTA Distrito 6 escuela I
Participación de familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque todos los padres son de diferentes países, de diferentes culturas y todos están invitados a participar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí. Tenemos personas de México, África, Israel... Padres de diversas comunidades que participan en la PA. - Si tienes un hijo en la escuela, te conviertes automáticamente en miembro de la PA. 	<ul style="list-style-type: none"> - La PA de aquí antes era multicultural porque había una señora que era de otro país y ella trabajó muy de cerca. - Ahora mismo veo que somos todos dominicanos. - El equipo que se queda ahora totalmente de mi cultura, dominicano. - Aunque a la reunión vinieron muchas personas de Méjico, vino una señora guatemalteca y vino otra de Panamá, pero ellos no se involucraron porque sus niños se les gradúan y deben de tener niño en la escuela para ser miembro.
Reconocimiento de los efectos positivos de la participación de las familias extranjeras en la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, claro que sí, porque los padres conocemos de otras culturas y también a nuestros hijos les enseñamos que el mundo está lleno de diferentes personas y que podemos aprender también cada uno de esas culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, claro que sí. Tiene un efecto positivo gracias a la mayor diversidad y puntos de vista diferentes. - Cómo el modelo forma al niño es un factor muy importante en la vida de un niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absolutamente pero la gran mayoría de los padres de otro lugar que están aquí, no se han envuelto. - Hay padres que no puede involucrarse porque están aquí temporalmente en Estados Unidos y cuando están así temporal aprovechan todas las oportunidades de empleo que consiguen. - Tenemos otros padres que quieren estar pero para poder pagar las rentas tienen hasta dos y tres trabajos. - En mi caso yo soy afortunada que casi no pago renta porque vivo con mi

			<p>familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si yo pagara la renta de mil y pico de dólares o dos mil yo no podría estar aquí.
<p>Propuestas para la integración de las familias extranjeras en las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros tenemos la suerte de que esta escuela es bilingüe, entonces se puede hablar en los dos idiomas. - Esto es importante porque si uno sabe los idiomas que ellos hablan, pueden hablarles en su propio idioma, invitándolos y acercando a otra gente para que ellos también les hablen y se sientan en confianza de que aquí los pueden ayudar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bueno, intentar tener los avisos en sus lenguas, lo que es un poco difícil pero es la mejor manera de unirse a las voces de la población internacional. - Intentar conseguir los avisos en tantas lenguas como sea posible. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el tiempo de antes y todavía se usa para nosotros tener padres presentes teníamos que tenerles regalos, teníamos que tenerles desayuno, es decir, de la forma que el cuerpo estaba ahí, era si había para mí como quien dice una fiesta. - Yo estoy de acuerdo que al padre se le ofrezca algo, pero lo que yo no estoy de acuerdo es que para yo estar envuelta en la educación de mis hijos me tengan que comprar con un regalo. - Hay que mandarle una carta y de antemano hay que decir: “va a haber una rifa, vamos a tener desayuno, les esperamos”. - No voy a generalizar, todos los padres no son así, pero de treinta, diez padres vienen sin haber comida y después los otros veinte vienen por lo que usted va a dar y es triste.
<p>Nivel de participación familias extranjeras en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muchos, la mayoría de los padres. - Digamos que la mayoría que no tienen trabajo pueden participar. - Algunos lamentablemente por el trabajo no pueden venir, pero sí se hacen reuniones, en la tarde, para que 	<ul style="list-style-type: none"> - La participación no es tan buena como nos gustaría que fuese, solamente porque es muy difícil obtener los avisos en sus lenguas todas las veces. - Hay alguna participación de nuestros estudiantes extranjeros y padres de 	<ul style="list-style-type: none"> - Internacional, ellos vienen la mayoría le puedo decir conocí como de siete países diferentes y de nosotros muchos también hay que participan.

	<p>ellos pueda participar.</p>	<p>diferentes culturas y trasfondos, tenemos participación y vienen regularmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incluso muchos de ellos no hablan inglés pero aún así vienen porque son lo suficientemente inteligentes para saber que “mi presencia en el edificio le hará saber a mi hijo que me preocupo de su educación como una prioridad”. - Los niños observan a sus padres y ven lo que les gusta, dónde pasan su tiempo y, si éstos pasan mucho tiempo en la escuela, saben que “mis padres aman la educación”. - Tenemos padres mexicanos y todos los años les damos un premio porque vienen a cada reunión e intentamos tener interpretación como un servicio para ellos. Incluso si no tenemos este servicio para ellos, aún así vienen porque saben el mensaje que envían a sus hijos es que “esto es importante”. 	
<p>Apoyo a la integración de todas las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, claro que sí, es para mí muy importante y ellos lo ven muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí. Los padres en esta escuela ven cualquier participación de cualquier padre como positiva, ya sea un padre de otra cultura, de fuera de la ciudad o ambos. - Eso no importa, estamos todos juntos en esto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claro que sí. - Porque cada niño representa un papá, cada niño representa una mamá y nosotros miramos el cuerpo de las personas. - Otras razas responden excelente a nuestro llamado, a nuestras invitaciones, están súper agradecidos

			<p>porque también nosotros tenemos a esos niños como si fuesen de los nuestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los que estamos aquí ayudamos a cualquiera de estos niños que sea de otras razas para que se sientan bienvenidos, protegidos y que no se sientan como que ellos no pertenecen a nosotros. Y así mismo hacemos con los padres.
--	--	--	---

METACATEGORÍA: PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS			
Categorías	Entrevista XXIV: Secretaria PTA Distrito 4 escuela III	Entrevista XXV: Presidente PA Distrito 5 escuela I	Entrevista XXVI: Presidenta PTA Distrito 6 escuela I
Motivos de elección del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la vivienda. - Recomendación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hice una búsqueda <i>online</i> y encontré que esta escuela era una escuela primaria con buenos resultados. - Pensé que probablemente era buena para mis hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es de la comunidad. - Cercanía. - Le hicieron un plan a mi niña, que sufre múltiples alergias.
Actividades más importantes para la educación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Buenos son todas. - Se ofrecen talleres de matemáticas donde uno aprende cómo ayudar a los hijos. - También se ofrecen de literatura, de cómo interesar a los niños en la literatura, porque muchos no leen y también uno como padre a veces se interesa en leer en aprender más para poder ayudar a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que lo más importante es que la PA de formación o tenga un gran compromiso con la alfabetización, en la lectura de nuestros hijos, en las matemáticas. Creo que eso es importante, la PA debe hacer más talleres relacionados con la alfabetización, ayudando a nuestros hijos a ser mejores lectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con el padre, específicamente, que le dé tiempo para que sus hijos hablen de cómo les fue en la escuela, cómo le está yendo con el maestro, cuáles son las debilidades y las destrezas de ellos al hacer los trabajos, cómo se entienden con el maestro... - Honestamente que el padre esté preparado, porque el padre deja al niño en la escuela y el padre no sabe qué pasa.

			<ul style="list-style-type: none"> - Que el niño tenga esa confianza, que el padre tenga esa confianza en el sistema.
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"> - En las mañanas cuando tengo tiempo libre yo vengo y ayudo en las actividades. - Planeando a veces el Día de la Mujer, algunos talleres, reuniones... - También me gusta ayudar a las maestras. - Estoy en el SLT. - Formo parte de <i>Learning Leaders</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - La Asociación de Padres participa fuera de la clase. - Si quieres participar, rellenas la hoja y formas parte de un comité. - También con esta hoja se sabe cuántos padres vienen para comprar la comida que se les ofrece, porque hay que ofrecerles comida o de otro modo no vendrían. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo participo como presidenta de la asociación. - Cuando se trata de algo de mi niña yo dialogo con ella. - Hay padres que no, padres que se frustran, pasa algo con su niño, no piensan en nosotros que estamos aquí para servirlos.
Propuestas para la mejora de las relaciones de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - En mi experiencia todas las personas son muy abiertas a ofrecernos su ayuda de cualquier tipo y nos sentimos en confianza por eso. - Nosotros podemos venir como padres y participar en las actividades y todo lo que nos ofrecen en la escuela. - Yo pienso que para que uno pueda mejorarla relación directa con la escuela, es tener más comunicación y dejarles saber que si ellos aquí en la escuela pueden ayudar a los padres a cualquier cosa que necesiten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una de las maneras es ofreciendo eventos familiares. - Nosotros organizamos la noche de la película, es una noche de cine en familia. - También tenemos la noche de la lectura en familia, donde el director lee a los padres, estudiantes y personal. - Donde se quiera tener más participación con el personal, los maestros y los estudiantes, siempre es bueno realizar un evento familiar y que el director participe en él. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la unión está la fuerza y yo quisiera tener esa palabra mágica para que el padre se despierte, pero no la encuentro. - Trabajar con el respeto, la bienvenida. - Yo creo que un principal debe de abrir la escuela aunque sea dos días antes del año escolar, para invitar al padre a conocer al principal y a conocer a sus maestros y a conocer al estudiante. - Entonces lo mejor sería darles la bienvenida a los padres porque la comunidad sin familia no es una comunidad y una escuela sin comunidad no es una escuela.

METACATEGORÍA: LIDERAZGO, RELACIONES Y FUNCIONES DE LAS AMPA/PTA/PA			
Categorías	Entrevista XXIV: Secretaria PTA Distrito 4 escuela III	Entrevista XXV: Presidente PA Distrito 5 escuela I	Entrevista XXVI: Presidenta PTA Distrito 6 escuela I
Motivos pertenencia AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Porque yo quiero ayudar a acercar más a los padres, a que ayuden en la escuela. - Aquí estando en PTA o en la Asociación de Padres se aprenden muchas cosas y se da uno cuenta también del trabajo que hacen los maestros con los niños. - También por aprender por los talleres y todas las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque quería estar implicado en la educación de mis hijos. - Formando parte de la PA de la escuela mis hijos sabrían que me preocupó de su educación, porque estoy involucrado en la asociación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para estar informada. - Para la educación de mi niña. - Lo dice en las ideas del canciller y en todo tipo de papel que un padre envuelto tiene mejores resultados en la educación de los hijos. - Comunicación con los maestros. - Para ayudar más a mis hijos en cuanto a diferentes tipos de programas. - Estar al tanto de lo que mis hijos iban a hacer en la escuela. - Poder ayudarlos con las tareas. - Estar envuelto más en la comunidad. - Yo me siento como que también estoy en la escuela con ellos.
Expectativas de la pertenencia a la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que los padres también se den cuenta que uno como padre o como madre también puede participar y aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero tener voz en la Asociación de Padres. - Sé que se reúnen con el director y quiero que mis preocupaciones lleguen al director. - Me uní a la asociación porque tengo opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espero que haya un respeto a nivel de todo tipo de padre. - Que todos seamos uno, en pro de ayudar al hijo y en pro de ayudar al padre. - Que todos seamos uno porque estamos aquí todos por el bien de los niños y por el bien de la escuela.
Tipo de actividades de la AMPA/PTA/PA	<ul style="list-style-type: none"> - Muchas actividades porque vamos a reuniones o entrenamientos que ofrece el distrito o el Departamento de Educación para los padres. - También uno aprende digamos muchas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos noche de cine para los padres, - También tenemos cómo trabajar en casa con el niño con los deberes y con otras habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo diferente. - Hay que estar siempre en comunicación con la coordinadora, porque hay unos talleres que ellos deben de traer y hay talleres que

	<p>cosas aparte de lo que es aquí en la escuela en otros lugares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de inglés, de computación, de tener más educación, programas gratis que hacen para los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - La Asociación de Padres ofrece talleres sobre cómo ser un buen padre. - Hay muchas cosas que la PA hace que ayudan a saber enseñar a mi hijo. 	<p>nosotros podemos ofrecer y eso es depende.</p> <ul style="list-style-type: none"> - He trabajado en primero preguntarle al padre, su necesidad, qué quieren saber... - Hemos hecho talleres de nutrición, de diabetes... - Podemos, de acuerdo a lo que el padre necesite, traer ese taller porque de ahí donde la Asociación de Padres en realidad va a trabajar. - Identificar cual es el problema, buscar las ayudas y siempre ofrecerle lo mejor a los padres. - Dar siempre la bienvenida.
<p>Organización y responsables de la planificación de las actividades de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se discuten entre los miembros: la presidenta, la vice-presidenta, la tesorera, la secretaria y también junto con la Coordinadora de Padres y se hace una reunión mensual y después se presentan a la directora. - Después de presentárselas a la directora para que las apruebe, se las presentamos a los padres. - Los padres también presentan sus propias ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades de la PA se planean en la Junta Directiva que se reúne con el ayudante del director para planear actividades o hablar de las necesidades que piensan que tiene la Asociación de Padres. - Normalmente, al principio del año hacemos una encuesta donde se preguntan cosas como “¿qué tipo de formación sería de ayuda para usted y su hijo?”. Y los talleres se organizan basándose en esa encuesta. - La Junta Directiva de la PA es la que está a cargo de la planificación de estas actividades. El presidente, el vicepresidente, el secretario, el 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo hago una reunión con mi equipo y después que tengo la información por medio de una petición de un grupo de padres, se planifica el tipo de actividad que se va a traer. - El tipo de actividad que se va a traer tiene que ser educacional, como de museo, como de planes futuro para el padre para que se eduquen, clases de inglés como segundo idioma... - También madre trae facilitadores para que les recordemos a los padres lo importante que es estar envuelto. Ellos traen a los padres los diferentes programas gratis que tienen los museos de la ciudad de New York.

		<p>tesorero forman la Junta Directiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normalmente nos reunimos y planificamos las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por otro lado, una Asociación de Padres, es un gobierno de padres que trabajamos en la escuela y respetamos las <i>bylaws</i>, un documento ya escrito de cosas que podemos hacer y no podemos hacer. - Nosotros no trabajamos todo el tiempo con el principal, más que le damos reporte. - Tenemos el tesorero que es el que se encarga del dinero, tenemos la secretaria, la cual se encarga de las minutas, de los documentos y otras cosas, tenemos la presidenta, que soy yo.
<p>Cantidad de personas que participan en la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ahorita somos en la Junta Directiva cuatro personas: la presidenta, la vice-presidenta, la secretaria y la tesorera. - Cuando hacemos reuniones a veces vienen, depende, como unos treinta, cuarenta, a veces más, es depende no siempre es el mismo número. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente en esta escuela diría que unos 30. - Organizamos algo llamado “la noche de la película” y conseguimos a unos 60 padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay asociaciones de padres que se han quedado con tres miembros. - Todo depende del nivel de involucrar a los padres. - Es siempre yo diría que treinta, pero estamos como entre veinte y treinta.
<p>Proceso de selección de las madres y padres para las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres no son seleccionados si no que a todos los padres se les manda invitación de que la escuela siempre está abierta a todas las reuniones y talleres para todos los padres participen. - Las que nos conocemos nos hablamos y decimos bueno aquí va a haber una reunión o un taller para que vengan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente, en las reuniones mensuales la PA tiene hojas para inscribirse en el comité donde quieras estar: en el comité de planificación, para recaudación de fondos, para el baile de la escuela o para cualquier tipo de actividades. - En las actividades específicas que se llevan a cabo se piden voluntarios y si 	<ul style="list-style-type: none"> - La Asociación de Padres es un trabajo voluntario y está abierta a todo el mundo que le interese. - Se lleva a cabo normalmente con la revisión de la Coordinadora, se prepara una caja, sea aquí o en la oficina y se le manda las informaciones, la información es escrita, por boca o se pone frente a la

		<p>quieres que un padre organice un baile, entonces se pregunta quién quiere estar en el comité de bailes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Así que normalmente se piden voluntarios, pero siempre hay un miembro de la Junta Directiva en ese comité. 	<p>escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Somos seres humanos y si aquí hay una organización ayudando al bienestar de educación, de los niños, va a venir de todo, va a venir lo positivo y va a venir lo negativo.
<p>Proceso de elección de líderes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace cada año. - Se les comunica mediante avisos de que en cierta fecha se van a postular, se van a elegir y que están abiertos para que alguien pueda postularse o si conocen a alguna persona que pueda ser líder. - La misma gente lo puede postular. - Si aceptan se puede votar por ellas. - Si varias personas hay para esta posición se tiene que votar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada año hay una elección y los padres votan a quienes quieren como sus líderes: el presidente, vicepresidente, tesorero, secretario, los comités... - Muchas posiciones son elegidas mediante votación. - Tenemos elecciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Según los <i>bylaws</i>, según las regulaciones del canciller, se hace una reunión, se le manda con el protocolo del aviso de la escuela, del aviso de las cartas y si hay alguna posición que va a quedar vacante se le deja saber, si la persona no le interesó, entonces se abren las elecciones en el piso. - En el caso mío, yo participé este año en el equipo de liderazgo y fue de una reunión que se llevó aquí, ellos me mandaron todas las informaciones, yo levanté mi mano y unas personas me recomendaron y otras aprobaron. - Todo se hace en la reunión y uno se reúne una vez al mes. - Esta escuela en eso trabaja excelente porque ellos nos dan el derecho a opinar y a ofrecer diferentes opciones. - Aquí esto es muy democrático. - Luego las minutas se presentan públicamente donde todo el mundo puede ver lo que habló, lo que planea hacer...

<p>Encargados de la toma de decisiones de la AMPA/PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se toma en cuenta todo lo que los padres quieren, dicen... y se llega a un acuerdo por mayoría. - Lo hablamos entre todas. - Las principales decisiones las toma el <i>ExecutiveBoard</i>, que se reúne con la directora y la Coordinadora de Padres. - Todos hacen la decisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - El presidente toma las decisiones pero tienen que ser aprobadas por la Junta Directiva. - Todos los padres son miembros de la PA, solo por tener un niño en la escuela te conviertes automáticamente en miembro de la PA. - En esta asociación elegimos una Junta Directiva que está compuesta por seis u ocho personas. - La Junta toma las decisiones, el presidente propone la idea y ésta tiene que aprobarla. - Cuando la han aprobado, entonces es un objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La presidenta con la Junta Directiva. - Nunca se hace nada aquí sin que todas nosotras estemos de acuerdo, todas hemos estado de acuerdo a un nivel y a otro.
<p>Aceptación de los líderes por el grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por eso se hacen las votaciones para que las personas que estén aquí en la escuela, asegurarse que ellos son las personas que ellos quieren. - Si la pusieron, la nominaron, es porque quieren que ella esté ahí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí. Están bien aceptados porque los padres votados participan en la oficina de dirección. - Tienes que apoyar a las personas que están en el cargo tanto si te gustan como si no. - Tienes que respetar el puesto del presidente, vicepresidente... Respetas el puesto sin importar quién lo ocupa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por todos los padres presentes sí, no sabemos por los ausentes... - Queremos hacer lo mejor pero siempre habrá personas que encuentran que no estamos haciendo lo mejor.
<p>Evaluación de los líderes y de la organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bueno, sí en cierta forma sí. - Para presentarse a una posición se les dice que tienen que tener cierto entendimiento y que tiene que saber que es un trabajo que se va a hacer. Aunque sea voluntario es un trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No son realmente evaluados. - Si hacen un mal trabajo pueden ser expulsados del cargo, pero no son realmente evaluados. - Los demás padres ven el trabajo que ellos están haciendo y sienten que lo 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que el padre debe de saber por qué se está poniendo a participar en el equipo de liderazgo y para qué. - Posiblemente necesiten, no una evaluación, sino una orientación, una orientación porque según el canciller

		<p>están haciendo bien.</p> <ul style="list-style-type: none">- Necesitan seguir haciéndolo para ser líderes de nuevo el año siguiente.- Pero no tienen una evaluación como PA.	<p>todo padre tiene derecho a participar y todo padre que esté presente en la reunión tiene derecho a elegir.</p> <ul style="list-style-type: none">- Entonces evaluación no, porque nosotros no somos empleados, trabajamos voluntariamente y si alguien me escoge a mí, para que voten por mí, sólo yo no podría estar en el liderazgo si yo cometo un crimen o violo las leyes de la Asociación.
--	--	--	---

En el contexto neoyorquino los/as líderes entrevistados de las diferentes PTA/PA, ofrecen una visión positiva en cuanto a la primera metacategoría señalada, la “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural”. Nueva York en sí es un crisol de culturas que vienen de todos los lugares del mundo y, por tanto, sus escuelas públicas son un reflejo de ello. Los/as líderes entrevistados/as, muy concienciados de la riqueza que les brinda la diversidad cultural en la que viven inmersos, ponen en relieve los beneficios que supone para las PTA/PA y para el conjunto del alumnado la participación de las familias extranjeras. Los principales beneficios que destacan son que cuando las familias están involucradas el alumnado rinde mejor en el colegio, su asistencia a clase es mejor y obtienen mejores notas y además, el alumnado aprende a que todas las personas son iguales. No hay ninguna duda en que la diversidad cultural en la PTA/PA enriquece el centro educativo en su conjunto, puede hacer que los niños/as se comprometan más y que aprendan diferentes culturas. También la interrelación con personas de culturas diferentes hace que el alumnado adquiera conocimientos y puntos de vista diferentes...

Esa diversidad en la clase también se presenta entre los padres, ¿sabes? Y hacemos mucho con eso, ¿sabes? Es divertido estar alrededor de tanta gente diferente que puede exponerte a idiomas y culturas (Entrevista XXI).

Los padres conocemos de otras culturas y también a nuestros hijos les enseñamos que bueno, el mundo está lleno de diferentes personas y que podemos aprender también cada uno de esas culturas (Entrevista XXIV).

Tiene un efecto positivo, ¿sabes? gracias a la mayor diversidad y puntos de vista diferentes. Cómo el modelo forma al niño es un factor muy importante en la vida de un niño (Entrevista XXV).

Consecuentemente la totalidad de las personas entrevistadas apuestan por un apoyo e integración para todas las familias que conforman el centro educativo con indiferencia de su procedencia o raíces. Los principales argumentos que proporcionan para integrar al conjunto de familias son variados, pero se basan en que la participación de cualquier padre o madre es positiva, ya sea de una cultura diferente a la de la escuela o semejante:

Los padres en esta escuela ven cualquier participación de cualquier padre como positiva, ya sea un padre de otra cultura, de fuera de la ciudad o ambos. Eso no importa, estamos todos juntos en esto (Entrevista XXV)

Creo que sí por nuestra comunidad. ¿Sabes? Nuestra comunidad se está haciendo cada vez más y más diversa, por lo que creo que es lógico para todos venir a la escuela y ver lo mismo también. Sabes que tu vecino es de África, que hay alguien de Ecuador, Méjico, Puerto Rico... Es simplemente nuestra comunidad en general, por lo que la escuela va a ser lo mismo (Entrevista XXII).

En este caso observamos que en la mayoría de las escuelas, los líderes señalan que existe una muy buena participación de las familias de otras culturas y, sin embargo en otras escuelas se acusa una escasa implicación de las mismas. Se aprecia una mayor participación de estas familias que en el caso de Granada. Algunos argumentos que encontramos al respecto son:

En nuestra PTA diría que está aumentando, no hay mucha pero este año durante nuestra feria del libro [...] siempre nos envían un paquete de libros en español y normalmente no los hubiésemos sacado. Pero este año, como tenemos padres cuya lengua predominante es el español, nos aseguramos de que al menos uno de ellos estuviera allí. No hubo ni un momento en nuestra feria en el que no tuviésemos un padre con el español como lengua predominante por muchas razones, porque tuvimos otros padres que vinieron y no hablaban inglés y ellos eran nuestros traductores. Por lo que no es mucho pero está creciendo lentamente. Diría que en nuestros eventos sobre un 10%. Ahora tenemos más padres de otros países que están participando y, por lo tanto, está creciendo (Entrevista XXII).

De la Directiva yo te diría un noventa por ciento de los otros también un noventa por ciento, tengo muchos padres inmigrantes, tenemos muchos padres inmigrantes (Entrevista XXIII).

Internacional, ellos vienen la mayoría le puedo decir conocí como de siete países diferentes y de nosotros muchos también hay que participan (Entrevista XXVI).

A pesar de que la participación en las PTA/PA de las familias extranjeras es notoria en la mayoría de los casos, salvo algunas excepciones, y en otros casos está aumentando, no se puede dejar de trabajar con propuestas que fomenten una mayor

participación de las mismas. Los padres y madres entrevistados al respecto aluden a una serie de medidas como las que siguen: conocer los idiomas de las familias de la escuela, intentar tener los avisos en sus lenguas porque es la mejor manera de unirse a las voces de la población internacional, ofrecer algunos incentivos en las reuniones, actividades alrededor de la comida, trabajar con las traducciones, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), mayor información y comunicación, diálogo abierto, mediante una encuesta para ver sus necesidades e ideas, clases de inglés para aquellas familias que lo necesiten, creación de un grupo internacional, cursos formativos, mediación del profesorado, celebración de un evento sobre las culturas del centro... Como se puede apreciar, las barreras idiomáticas son las que más se ponen de manifiesto y por tanto las más importantes de solventar con medidas de traducción:

Creo que una de las maneras sería trabajar con las traducciones. El año pasado tuvimos, lo que fue asombroso, una organización que vino aquí y ayudó a la escuela. Les hablamos de la necesidad de traducción para la conferencia de padres y profesores, donde los padres pueden hablar con los maestros. Instalaron una zona de guardería en la cafetería y seleccionaron a uno de los miembros para traducir. Así que tuvimos servicio de traducción. Obviamente una de las principales lenguas que encontramos fue el español, por lo que tuvimos muchos traductores de español trabajando y fue una ayuda maravillosa. Por esta razón, en la siguiente conferencia del segundo semestre acudieron muchos más padres. Por eso creo que realmente es la traducción la que ayuda a hacer funcionar e integrar más la participación de padres que provienen de otros países (Entrevista XXII).

Bueno pues, nosotros tenemos suerte que esta escuela es bilingüe, entonces se puede hablar en los dos idiomas [...] si uno sabe los idiomas que ellos hablan pueden, les hablan en su propio idioma, invitándolos y acercando a otra gente para que ellos este también les hablen y ellos eh... se sientan en confianza de que aquí este, los ayudan y que los pueden ayudar (Entrevista XXIV).

Bueno, intentar tener los avisos en sus lenguas, lo que es un poco difícil pero es la mejor manera de unirse a las voces de la población internacional. Intentar conseguir los avisos en tantas lenguas como sea posible (Entrevista XXV).

Respecto a la segunda metacategoría, referida a la “Participación de las madres y padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”, encontramos que la elección del centro educativo por motivos de recomendaciones o referencias de escuela de calidad se repite en la mayoría de los casos. Al ser la implicación de las familias en la escuela un factor que repercute en la calidad del centro educativo, vemos cómo los líderes de las PTA/PA tienen presente que sea una escuela de calidad para enviar a sus hijos/as. Otros de los motivos de elección del centro han sido: oferta de programa de idiomas, oferta de programa de Educación Infantil, oferta de programa de Educación Especial, orientación al arte, orientación a la filosofía, buenos resultados, modelo progresivo de educación con conciencia política, recomendaciones de conocidos, excelencia académica, la cercanía con la vivienda, entre otros.

Dentro del abanico de actividades que se realizan en el centro educativo organizadas por parte de las familias en la escuela, los líderes entrevistados destacan que las que consideran más beneficiosas para la educación del alumnado son aquellas que permiten aprender a las familias cómo ayudar a los hijos (lengua, matemáticas...), las que proporcionan información sobre lo que los hijos/as están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo, las subvenciones, las que fomenten las relaciones entre profesorado y familias, las de conocimiento de otras culturas, etc. Especial mención tienen las actividades de recaudación de fondos, señaladas por los informantes como imprescindibles ya que permiten la realización de las demás actividades:

Para la educación de los niños, creo que algo importante es obtener suficientes fondos y también tener una relación cercana entre padres y profesores. Me refiero a ayudar directamente a los profesores. Por ejemplo, nuestra escuela recaudó suficiente dinero para poder contratar a un profesor de arte. Esta es una manera muy significativa de cómo se implica la PTA en la educación de los niños (Entrevista XVI).

Muchas de esas actividades son para recaudar fondos y después cogemos ese dinero para apoyar actividades como el teatro, el baile, viajes a todos los museos, como a los puertos deportivos, también empezamos un comité de ciencias que organiza una noche de ciencia en la que los niños traen sus experimentos y cosas así. Tenemos un fondo para la biblioteca, en la que estamos financiando todas las cosas que se ven en ella, no

solo los libros sino también los ordenadores y esos utensilios. Todo lo que ya he dicho se hace para recaudar dinero para estas cosas y también para material de clase. Compramos todo el papel de la escuela, tenemos una fotocopiadora que compramos para los profesores, así que pueden venir a la oficina de la PTA y hacer sus fotocopias, también tenemos una máquina plastificadora y otra máquina para hacer pósters. Les damos a los profesores premios de gratitud al final del año, así que financiamos tanto las clases como muchas de las actividades para los niños (Entrevista XVII)

Para la educación de los niños creo que es la recaudación de fondos para poder proporcionar todas las actividades extra para los niños como el apoyo a los profesores, programas adicionales de arte, programas de música, programas de investigación, para todos los niños (Entrevista XVIII).

Para mí, diría que las tres categorías en las que nos centramos son educativas, sociales-informativas y de recaudación de fondos. Pero si tengo que darles una prioridad, diría que el número uno sería cualquier cosa informativa. Que los padres conozcan lo que pasa en el colegio, programas especiales, charlas sobre temas... Porque de esa manera están más capacitados y se sienten más cómodos. Por ello, diría que esto sería el número uno, el número dos tendría que ser la recaudación de fondos porque sin fondos no podemos impactar realmente donde queremos en la escuela. Por eso diría que ambas tareas (Entrevista XXII).

Los miembros de las Juntas Directivas entrevistados han señalado un amplio número de modalidades de participación que llevan a cabo en sus escuelas. Estas personas, en la totalidad de los casos y de igual modo que en Granada, participan en tareas múltiples y no se centran solo en una, adaptándose así a las necesidades del día a día de la escuela. La mayoría de la participación de las familias se realiza fuera del aula, aunque en algunos casos las familias también son invitadas a la clase con el profesorado. Las formas de participación más destacadas por los/as líderes han sido: reuniones periódicas de la PTA/PA, ayuda al profesorado, reclutamiento de voluntarios/as, envío de información mediante correos electrónicos, preparación de documentos, organización y preparación de actividades para el alumnado, recaudación de fondos, colaboración con la Dirección del centro, solicitud de subvenciones, talleres, colaboración mediante *Learning Leaders*, participación en el Equipo de Liderazgo de la Escuela (SLT)...

En nuestra escuela podemos ayudar a los profesores... Nosotros en realidad no enseñamos sino que ayudamos a los profesores consiguiendo asesoramiento para el profesor, sabiendo lo que el profesorado necesita, consiguiendo fondos... Por lo tanto, diría que normalmente fuera de la clase (Entrevista XVI).

No solemos hacer las cosas en clase, hacemos nuestras actividades y tenemos nuestra reunión general una vez al mes, nuestra reunión general de la Junta Ejecutiva una vez al mes. Podemos decir que estamos a cargo de las cosas diarias. Tenemos un miembro de la PTA que siempre se encarga de los temas cotidianos, tiene que conseguir que los voluntarios participen y también les envía correos electrónicos. Tenemos una base de datos con cuestionarios rellenos por los padres, trabajamos con esa base de datos para ver si algún padre quiere ser voluntario por un día. Así que escribimos e-mails a la gente pero en realidad no hacemos mucho trabajo dentro de clase, en la mayoría de las actividades como la feria de libros usados, simplemente vas, organizas los libros y los niños vienen a ti (Entrevista XVII).

Soy la presidente de la PTA. Ayudo a la dirección en nuestra escuela en las reuniones, con la recaudación de fondos, dinero, trabajando con todos los padres de clase, trabajando con otras escuelas y con la administración. Colaboro también fuera de la escuela en diferentes temas que pueden afectar a nuestra escuela (Entrevista XVIII).

Los/as líderes entrevistados, viendo la necesidad de una buena relación entre la comunidad educativa para el éxito del centro, han propuesto diferentes medidas para la mejora de las relaciones entre el profesorado, estudiantado y familias. Entre ellas las más representativas han sido: más comunicación, ofreciendo eventos familiares, trabajar con el respeto, tener las puertas abierta a toda la comunidad educativa, más implicación de las familias, mayor información, atención a la diversidad, trabajo en equipo, cercanía de la Dirección del centro, diálogo, fomento de la convivencia, semana cultural, flexibilidad de horarios para participar, realización de actividades en común, convivencia fluida etc.:

Creo que se trata más... de traer más conciencia, ese es uno de los aspectos clave en los que necesita trabajar la escuela. El conocimiento del niño, del profesor, de si los niños hacen las tareas en casa, más social o incluso físico, ¿sabes? Que los padres sean conscientes de la necesidad de comunicación entre ellos y el profesorado. Informar a los padres, que no tengan miedo, que sepan que tienen apoyo aquí. Creo que nuestra

clave es abrir las puertas a la comunicación entre padres, profesores y estudiantes (Entrevista XXII).

Una de las maneras es ofreciendo eventos familiares. Nosotros organizamos la noche de la película, es una noche de cine en familia. También tenemos la noche de la lectura en familia, donde el director lee a los padres, estudiantes y personal, por lo que la noche de lectura en familia también es importante. Donde se quiera tener más participación con el personal, los maestros y los estudiantes, siempre es bueno realizar un evento familiar y que el director participe en él (Entrevista XXV).

En cuanto a la tercera metacategoría analizada, relativa a “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”, las personas entrevistadas expresan que los principales motivos que les llevan a formar parte activa de la PTA/PA de su escuela (recordemos que en Nueva York todas las familias forman parte de la PTA/PA por el hecho de tener a su hijo/a matriculado/a en el colegio) se basan en el apoyo a la escuela y al conjunto del alumnado. Las razones que mayoritariamente se han señalado han sido: para marcar una diferencia, para influir en la educación del alumnado, para apoyar en las necesidades especiales de alumnado, para convertir la escuela en un lugar mejor, para obtener información sobre lo que está pasando en la escuela y sobre lo que ésta necesita, para aprender y estar envuelto en la comunidad. Además algunas personas indican que a los/as hijos/as les gusta que las familias se impliquen y resaltan que la ley así lo estipula.

Porque quería marcar una diferencia, quería dar mi apoyo en la escuela y también quería dar mi apoyo no sólo a mi hija sino también a otros niños (Entrevista XV).

Porque quería estar implicado en la educación de mis hijos. Formando parte de la PA de la escuela mis hijos sabrían que me preocupo de su educación, porque estoy involucrado en la Asociación (Entrevista XXV).

Respecto a las expectativas que poseen los/as protagonistas de la investigación sobre la organización, la mayoría indica el deseo de ayudar para conseguir la mejora de la escuela. Se habla de la unión de las familias para que se escuche su voz y a la vez estar más y mejor informados. También destacan la importancia de impactar positivamente desde sus roles de familias en la educación del alumnado en particular y

en la escuela en general. Además indican la necesidad de atraer más familias a sus acciones, fomentando así el aumento de la participación en las PTA/PA con la posibilidad de incidir más en la educación del alumnado.

Siendo parte de la PTA, espero tener impacto en la escuela en general, ¿sabes? Ser capaz de cambiar a cada uno de los niños y no solo a mi hijo. Creo firmemente que mi hijo no puede tener éxito si el niño de al lado está fracasando. Así que mi meta principal trabajando en la PTA es que ese impacto proporcione a cada estudiante un mejor almuerzo, obtener apoyo en clase, un buen gimnasio... Cosas que sé como madre que pueden impactar, que pueden hacer que vayan mejor, que pueden proporcionar más cosas... (Entrevista XXII).

Como en el caso de Granada, la proyección práctica de estas expectativas se lleva a cabo, en gran medida, a través de actividades. En las entrevistas se han señalado gran variedad de tipos de actividades, con la característica de que muchas de ellas se realizan con el fin de recaudar fondos para así poder llevar a cabo diferentes proyectos para la mejora de la educación y del centro. Entre estas actividades destacan: subastas, actividades formativas para el alumnado y las familias, venta de libros, organización de eventos para el conjunto de la comunidad educativa (bailes, fiestas, cenas...), programas para después del colegio, trabajos con la comunidad, reuniones periódicas, organización de charlas, talleres para familias, celebración de conmemoraciones, eventos que promueven la interacción entre las diversas culturas...

En relación a la organización y planificación de estas actividades, según los datos recopilados, ha imperado un proceso democrático de toma de decisiones. Las propuestas suelen pasar por la Junta Directiva y estar abiertas a todos los padres y madres que quieran presentar sus ideas (recogidas en ocasiones mediante encuestas). La figura del *Parent Coordinator* es destacada por muchas de las personas entrevistadas como fundamental en sus decisiones, además de la de la de la Dirección del centro. Las decisiones se suelen tomar en grupo, que normalmente suele ser reducido:

Las actividades de la PA se planean en la Junta Directiva que se reúne con el ayudante del director para planear actividades o hablar de las necesidades que piensan que tiene

la Asociación de Padres. Normalmente, al principio del año hacemos una encuesta donde se preguntan cosas como “¿qué tipo de formación sería de ayuda para usted y su hijo?”. Y los talleres se organizan basándose en esa encuesta(Entrevista XXV).

Esto ha hecho que piense que a menudo son las mismas personas las que se encargan de hacerlo y eso no refleja necesariamente la población de la escuela, lo que es un problema. Y esa es una de las cosas que espero de la PTA, porque todos los padres son miembros, espero que cada padre participe pero, ya sabes, no lo hace y es un poco decepcionante porque gran parte del trabajo recae sobre los mismos padres(Entrevista XX).

Las madres y padres que participan en las actividades no siguen ningún tipo de proceso selectivo para participar en las mismas. En todos los casos las familias se presentan de manera voluntaria para colaborar en los diferentes tipos de actividades según sus preferencias, habilidades o disponibilidad. También en ocasiones para determinadas actividades específicas se pide la colaboración de aquellos padres y madres que, teniendo unas habilidades o conocimientos específicos, pueden desarrollar mejor una determinada actividad. Siempre se basan en la disposición de voluntarios/as para la realización de las actividades:

Normalmente, en las reuniones mensuales la PA tiene hojas para inscribirse en el comité donde quieras estar: en el comité de planificación, para recaudación de fondos, para el baile de la escuela o para cualquier tipo de actividades. Normalmente pedimos voluntarios (Entrevista XXV).

Básicamente, nosotros enviamos a las casas folletos: “Por favor, ayúdenos con la feria de primavera. Puede vender palomitas, estar en la barbacoa o dirigir el mercadillo”. Así que estamos constantemente pidiendo y pidiendo que los padres se ofrezcan. Así que esperamos lo mejor y el día del evento trabajamos con quien se presente (Entrevista XIX).

Por otro lado, la cantidad de madres y padres que suelen participar en la PTA/PA, varía de una escuela a otra pero encontramos que en la mayoría de los centros es un grupo reducido el que se encarga de todo (normalmente entre 3 y 12 personas, aunque en algunos casos se habla de hasta 50 miembros activos en la PTA/PA). En ocasiones puntuales también afirman que las cifras aumentan

notoriamente a 100 ó 200 personas dependiendo de la actividad. En la totalidad de los casos indican que es necesaria una mayor implicación regular y continua por parte de las familias restantes de la escuela, ya que permitiría un mejor funcionamiento de la asociación y poder llevar a cabo mayor número de iniciativas y en mejores condiciones:

Es difícil... En nuestra Junta Directiva creo que tenemos entre 15 y 20 personas, en la noche internacional participaron cientos de personas y en la subasta también participan cientos de personas. Pero, ¿sabes? al igual que todo, la gran mayoría del trabajo duro lo realizan 10 personas (Entrevista XVII).

En la Junta Directiva somos unos 15, quizás entre 12 y 15. Eso en la Junta Directiva y luego en las reuniones de la PTA depende de la época del año. En septiembre casi necesitamos un micrófono y solo hay sitio de pie en la sala. Y después cuando estamos sobre mayo hay unas 10 personas. Así que varía mucho, ya sabes, pero al final son las mismas personas las que organizan los eventos, las que planean y van a los eventos y las que acuden a las reuniones, unas 30 o 40. ¿Sabes? tenemos 650 niños en la escuela, eso no significa que haya 650 familias porque algunos padres tienen varios hijos, pero digamos que tenemos unas 300 familias y solo hay 50 familias activas, ¿sabes? Así que no es lo bastante alto (Entrevista XIX).

Otro apartado destacado es el proceso de elección de líderes que se sigue en las diferentes PTA/PA. En la totalidad de los casos se realiza de manera democrática mediante una votación y siguiendo el proceso establecido la Disposición A660 del Canciller y atendiendo también a los estatutos de cada asociación. Los/as entrevistados/as describen que cada año se celebran elecciones y que el proceso culmina con la votación de sus líderes que suelen presentarse por iniciativa propia o pueden ser nominados por el grupo pero con el consentimiento de la persona propuesta. Cada año se da la oportunidad al cambio e incorporación de nuevas personas que estén interesadas en asumir las responsabilidades del puesto. Normalmente no son muy comunes los casos con un elevado número de candidatos/as por lo que se suele llegar a las diferentes posiciones por consenso:

Elecciones. La gente es nominada pero no es muy competitivo. Es una atmósfera muy agradable también, muy relajada. Hay varios candidatos y normalmente las dos

personas que obtienen más votos se convierten en copresidentes. No se trata de que dos personas tengan que presentarse juntas y digan “tú y yo vamos a estar de acuerdo en todo”, ¿sabes? Sino que las dos personas que obtienen más votos dicen “no tiene que ser que tú ganes o yo gane, sino que podemos dividir el trabajo”. ¿Y quizás así es más sano políticamente? Porque así no te apoyas sólo en una persona y en su mentalidad establecida sobre algo en particular sino que debes tener más conversaciones. Y también es menos probable que te sientas abrumado y que no puedas hacerlo, porque estás dividiendo el trabajo y el poder. Eso es bueno (Entrevista XXI).

Hacemos elecciones. Cada año, tenemos padres que por abril se nominan ellos mismos o los demás pueden nominarlos. Nos envían cartas haciéndonos saber quién quiere presentarse como candidato y nos envían también su presentación. Así que la gente puede ver los diferentes candidatos para los puestos de liderazgo. Por lo que normalmente se eligen por elecciones (Entrevista XXII).

De nuevo, el modelo de liderazgo instaurado en todas las PTA/PA, se basa en un modelo de liderazgo distribuido. El proceso de toma de decisiones de la organización viene de la mano de la Junta Directiva formada, en la mayoría de los casos, por las figuras del presidente, tesorero y secretario (a pesar de que encontramos algunas figuras más dependiendo de la PTA/PA en cuestión), aunque en este caso una parte importante de las entrevistas conceden a la persona que ocupa la presidencia la responsabilidad de la toma de decisiones y no mencionan al grupo como responsable de las decisiones aunque sí influyente y siguiendo las pautas y normas establecidas:

En la PTA siempre es el presidente quien toma las decisiones. Pero puede haber un veto al presidente por parte del comité si no todo el mundo está de acuerdo. Hay un proceso, ¿sabes? Hay un proceso y así la gente que no está de acuerdo puede debatirlo y decir por qué no lo está. Todo aquí es principalmente en grupo porque todos los que están en la PTA están trabajando aquí, fuera de aquí o en sus casas. Pero todo el mundo trabaja y hace algo. Nadie está figurando sin hacer nada en esta PTA, (Entrevista XV).

Técnicamente el presidente o los copresidentes toman las decisiones finales. Pero como he dicho es muy participativo, no hay mucha contención en opinar si deberíamos hacer

esto o no deberíamos, ¿sabes? La gente lo soluciona, ¿sabes? Tenemos una buena cultura de debate (Entrevista XXI).

Personalmente trato de hacerlo en colaboración con la dirección y la Junta Directiva. No me gusta tomar las decisiones yo sola. Diría que en el pasado quizá era el presidente quien tomaba las decisiones principales pero yo trato de asegurarme de que se hace de manera colaborativa, por lo que todas las personas en la Junta Directiva tienen voto, tienen voz, y al final del día los padres aún tienen que votar las decisiones. Cada idea nueva debe ir a la Junta Directiva y si se aprueba pasa a la reunión general para todos los padres, ellos nos dan su retroalimentación y entonces tomamos la decisión (Entrevista XXII).

Las personas que ocupan estos puestos de liderazgo perciben que están aceptados por el grupo de familias de la escuela aunque son conscientes de que puede haber opiniones diversas sobre sus acciones y que es muy difícil que a todas las madres y padres estén de acuerdo con las mismas actuaciones. Se recuerda que los líderes han sido seleccionados por las familias de la escuela y, por tanto elegidos por la mayoría, significando esto una aceptación y preferencia por los líderes.

Sí, la mayoría de la gente no quiere ser presidente de la PTA así que aprecian a quienes hacen el trabajo de oficina, organizan el calendario o se ocupan de los temas burocráticos. Así que sí, se nos da mucho las gracias por escuchar y aunar la opinión de todos (Entrevista XXI).

Creo que sí porque la mayoría de los miembros de la Junta Directiva ya eran socialmente conocidos y por eso que la mayoría ya eran aceptados. Sí, han sido y son aceptados (Entrevista XXII).

Sí porque ellos tienen la oportunidad de votar por las personas, perdón se me olvidó esto, las personas que son elegidas es porque los papás los eligieron, porque se llevó a una votación (Entrevista XXIII).

Bueno...por eso se hacen las votaciones para que las personas que estén aquí en la escuela, asegurarse que ellos son las personas que ellos quien [...] para mi es... si la pusieron, la nominaron, es porque quieren que ella esté ahí (Entrevista XXIV).

Finalmente, en lo relativo al seguimiento o no de un proceso de evaluación, tanto para los líderes como para la organización, se ha observado que en la mayoría de ellas no se sigue una evaluación formal y cerrada sino que se utiliza una evaluación más de tipo informal que viene de comentarios del colectivo de padres y madres, del nivel de asistencia a las actividades, del nivel de satisfacción del alumnado, etc., salvo en un centro educativo que ha indicado que sí se someten a este proceso:

Creo que... Yo diría que la mayoría de las veces sería por cuánto dinero han recaudado, cuánto gustan a los padres y profesores. Porque los líderes no pueden ser líderes, ¿sabes? para los líderes.... Las elecciones tienen lugar casi todos los años, así que, si no son aceptados, otra persona ocupa su puesto. Es todo votando, es un proceso democrático (Entrevista XVI).

No se nos evalúa. Usamos los comentarios de los demás padres para saber si lo estamos haciendo bien (Entrevista XXI).

No son realmente evaluados. Si hacen un mal trabajo pueden ser expulsados del cargo, pero no son realmente evaluados, ¿sabes? Los demás padres ven el trabajo que ellos están haciendo y sienten que lo están haciendo bien. Necesitan seguir haciéndolo para ser líderes de nuevo el año siguiente. Pero no tienen una evaluación como PA (Entrevista XXV).

1.2.2. Análisis de las entrevistas realizadas a *Parent Coordinators* y a líderes de la organización *Learning Leaders*

Una vez analizadas las entrevistas de los líderes de las PTA/PA, se procederá a introducir también el análisis de las dos entrevistas realizadas a dos *Parent Coordinators* de escuelas públicas de Manhattan y a continuación del padre y la madre líderes que pertenecen a la organización *Learning Leaders* y son coordinadores de diferentes zonas que ofrecerán información sobre el desempeño de sus funciones como líderes:

Tabla 207. Entrevistas realizadas a *Parent Coordinators* y coordinadores de *Learning Leaders* (Nueva York)

Nº entrevista	Puesto de liderazgo
XXVII	Parent Coordinator I
XXVIII	Parent Coordinator II
XXIX	Coordinadora Learning Leaders I
XXX	Coordinador Learning Leaders II

METACATEGORÍA:EL TRABAJO DE LA FIGURA DEL PARENT COORDINATOR		
Categorías	Entrevista XXVII: Coordinadora de Padres escuela pública Manhattan	Entrevista XXVIII:Coordinador de Padres escuela pública Manhattan
Cómo llegó al puesto	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio estaba trabajando en la zona de Educación Especial entonces la directora sabía que yo era una buena trabajadora y había una situación en la que ella tenía un anuncio que necesitaba una trabajadora de familia y le di los papeles míos y me cogió. - Había otra persona que era mejor que yo pero como yo sabía español entonces ella me cogió. - Yo quería un cambio, yo quería saber otras cosas más y la oportunidad llegó entonces yo cogí esa oportunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Surgió por mi trabajo en la escuela como presidente de la PA por tres años seguidos. - Era una cara familiar para el Departamento de Educación, sabía que trabajaba por los niños. - Cuando solicité el trabajo de PC tenía experiencia trabajando con padres. - Querían a alguien que supiera cómo unir a los padres, cómo hacer que se comprometieran y que los defendiera. - Una de las cosas que me ayudó a conseguir el trabajo, aparte de mi experiencia y carrera universitaria, fue mi implicación anterior en la PA.
Características generales	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de una persona para que los padres entiendan lo que está pasando en la escuela de los niños y lo que está pasando con los niños. - Todo repercute en la educación de los hijos, la educación de los hijos es lo más importante, porque nosotros no estaríamos aquí si no es por ellos. - Los PC estamos aquí para darles servicios a los padres y que ellos aprendan. - El trabajo de la Coordinadora es: “La puerta está abierta si les puedo ayudar y si no puedo vamos y buscamos una persona que les pueda ayudar”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi trabajo como PC es unir a los padres y proporcionarles información que les ayude con sus hijos. - Muchos otros estados han utilizado el modelo de nuestro PC porque se han dado cuenta de que tienes que involucrar a los padres y de que debe haber una persona clave, porque los directores no tienen tiempo para eso, que ofrezca a los padres la información que les ayude y a sus hijos para que triunfen.
Funciones y actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos talleres para los padres donde les enseñan cómo los niños aprenden y cómo pueden seguir de un grado al siguiente - Las llamadas de los padres o de las tutoríases otro proceso de la Coordinadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Traer programas, traer actividades a la escuela para los padres y que puedan convertirse en mejores instructores en casa. - Traigo a gente del Departamento de Educación, traigo gente de la Universidad de Fordham y ponentes que

	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de todas las llamadas y reuniones especificando los padres que visitan y por qué visitan. - Ayuda a los padres con los papeles (documentación burocrática). - Envío mensajes electrónicos con información. - Elaboro un calendario mensual con todas las actividades para los niños y padres que veces las organiza la directora y las otras actividades las hago yo. - También tenemos un libro de las quejas de los padres, entonces si tienen una queja yo la cojo y se la escribo como un compendio que es privado. - Tengo la función de dar información y de estar de mediadora entre la directora y los padres. 	<p>hablan sobre lengua, matemáticas o cualquier cosa que los padres puedan aplicar en casa con sus hijos ya que es muy importante que trabajen con ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada PC tiene un teléfono móvil que proporciona a los padres acceso inmediato al PC y a la información del colegio.
<p>Relación con la PTA/PA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo les pregunto a los padres y si ellos necesitan alguna información o alguna ayuda ellos siempre me piden a mí. Entonces ellos me dicen y yo les ayudo. - Ayudo con las elecciones de los padres en la PA. - El PC está presente en las elecciones de la Junta Directiva de la PTA/PA y anima a los padres a que se presenten para los diferentes puestos que existan. - Les doy esa gana para que ellos aprendan. - El PC ofrece información al PTA/PA, los ayuda a llevar a cabo sus ideas y actividades y participa en el proceso de elección de representantes del PTA/PA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soy el mecanismo de apoyo de la PA para llevar a cabo cualquier cosa que quieran desarrollar u organizar. - Intervengo entre ellos y muchas veces la directora me da libertad de actuación porque confía en mí. - Proporciono información mediante participación, paquetes de información, talleres o sesiones informativas. - Estamos trabajando para poder retransmitir por internet en directo las reuniones mensuales de la PA para que la gente no tenga más que encender el ordenador en casa y ver lo que está ocurriendo en la reunión. - Mucha gente tiene un mal concepto sobre la implicación de los padres, creen que para ello tienen que asistir a la escuela, estar en el edificio. - Logramos que se involucren usando internet, comunicándonos por email, <i>facebook</i>... - La era electrónica ha ayudado mucho a acceder a los padres.

		<ul style="list-style-type: none">- en la PA transcribimos enseguida lo que se ha tratado y se lo enviamos por e-mail para que lo sepan.- Debo hacer realidad todo lo que la PA quiera hacer, soy el enlace porque ellos tienen el tiempo limitado.- Darles información sobre los talleres que se realizan en toda la ciudad o que imparte la UFT (<i>United Federation of Teachers</i>).
--	--	---

Las entrevistas realizadas a las personas que ocupan el puesto de *Parent Coordinator*, ofrecen una visión de las principales características de su trabajo. En primer lugar se han analizado los antecedentes que hicieron llegar al puesto de la actualidad, observando que ambos sujetos guardaban una relación anterior con el ámbito educativo, en un caso como trabajadora de familia en Educación Especial y en otro caso como presidente de la PA por años consecutivos. En la primera entrevista uno de los factores determinantes para la consecución del puesto fue el tener un segundo idioma como es el español (idioma muy extendido en las escuelas públicas de Manhattan) y en la segunda tener la habilidad de saber trabajar con las familias para unirlos y comprometerlos.

Respecto a las características generales del puesto de trabajo de *Parent Coordinator*, destacan la necesidad de tener una persona en cada una de las escuelas para que las familias entiendan lo que está pasando en el centro educativo del estudiantado y lo que está pasando con él. Comentan que muchos otros estados han utilizado el modelo del PC porque se han dado cuenta de que se tiene que involucrar a las familias y de que debe haber una persona clave, porque los directores no tienen tiempo para eso, que ofrezca a las familias la información que les ayude y a sus hijos/as para que triunfen:

La responsabilidad mía como Coordinadora de Padres es muy importante porque se necesita una persona, para los padres, para que los padres entiendan lo que está pasando en la escuela de los niños y lo que está pasando con los niños [...] nosotros estamos aquí para darles servicios y que ellos aprendan (Entrevista XXVII).

También señalan que todo repercute en la educación del alumnado y que sus esfuerzos se aúnan para la mejora de su educación y para darles servicio a las familias, proporcionándoles información y la unión que necesitan con el centro educativo:

Yo siempre digo: "la puerta está abierta si les puedo ayudar y si no puedo vamos y buscamos una persona que les pueda ayudar". Este es el trabajo de la coordinadora más lo que los padres necesitan, si necesitan firmar una aplicación, pues eso es lo que yo tengo que hacer. Si tengo una conferencia con la maestra también (Entrevista XXVII).

Para conseguir estos objetivos, los PC realizan numerosas funciones y actividades. En muchas ocasiones recurren a la impartición de talleres para las familias donde les enseñan cómo aprende el estudiantado y cómo pueden seguir de un paso al siguiente, se trata de *traer programas y actividades a la escuela para los padres y que puedan convertirse en mejores instructores en casa [...] organizo talleres sobre lengua, matemáticas o cualquier otra cosa que los padres puedan aplicar en casa con sus hijos* (Entrevista XXVIII).

Otras de las funciones destacadas ha sido la de recibir llamadas de las familias a su teléfono móvil proporcionado por el Departamento de Educación para ello. Las familias de este modo poseen un acceso directo a la información de la escuela y además lo pueden hacer desde sus casas o lugares de trabajo. Todas las llamadas deben quedar registradas:

Sirve para que los padres nos llamen y tenemos la obligación de responder a sus preguntas y peticiones, debemos responder a todo lo que soliciten y ponernos en contacto con el padre que haya llamado. Ese es el propósito del teléfono, proporcionar a los padres acceso inmediato al PC (Entrevista XXVIII).

También indican otras funciones del PC como ayudar a las familias con los diferentes trámites burocráticos que necesiten, enviar correos electrónicos con información importante a las familias, elaborar un calendario mensual con todas las actividades para el alumnado y las familias (organizadas por la Dirección del centro y el PC), actualizar el libro de quejas de las familias para intentar solucionar conflictos y problemáticas de la vida diaria de la escuela, entre otras.

Otro aspecto a señalar es la relación que mantienen con la PTA/PA de su centro educativo. Se subraya el fuerte vínculo entre PC y la PA/PTA para que se puedan llevar a cabo las actividades planificadas y el buen funcionamiento de la misma. Los PC suelen preguntar a las familias de la PTA/PA si necesitan alguna información, alguna ayuda, algún taller... y les ayudan con sus necesidades e ideas. También juegan un papel fundamental en el proceso de elecciones de la Junta Directiva de la PTA/PA cada año ya que el/la PC está presente en las elecciones de la Junta Directiva de la PTA/PA,

ayuda en el proceso y anima a los padres a que se presenten para los diferentes puestos que existan:

Por lo tanto, mi trabajo como PC es facilitar muchas de estas tareas. ¿Sabes?, debo hacer realidad todo lo que la PA quiera hacer, lo que tenga en la agenda o haya planeado en el calendario. Soy el enlace porque ellos tienen el tiempo limitado, a lo mejor están una hora y yo estoy aquí todo el día. Por ejemplo, hoy la presidenta de la PA ha estado aquí solo media hora esta mañana, y puede que me diga “Necesito que hagas esto”, como hoy que me ha pedido que imprima estos certificados de restaurantes que donan a nuestra escuela(Entrevista XXVIII).

Un papel fundamental lo adquieren las tecnologías de la información y la comunicación que permiten que las familias estén involucradas en la educación de sus hijos/as sin la necesidad de una presencia física en el centro educativo (a veces tan complicado para las familias trabajadoras). Éstas han provocado un cambio tremendo en lo que al modelo de participación de madres y padres en la escuela se refiere y, por tanto en cuanto a las funciones del trabajo de PC y las formas de llevarlas a cabo:

Ahora en la era del correo electrónico y Facebook, ¿sabes?, llegas mucho más fácilmente a los padres que no pueden asistir a las reuniones(Entrevista XXVIII).

Estamos trabajando para poder retransmitir por Internet en directo las reuniones mensuales de la PA, vamos a intentarlo para que la gente no tenga más que encender el ordenador en casa y ver lo que está ocurriendo en la reunión mensual, ¿entiendes?. Esto llegará pronto porque la tecnología está avanzando muy rápido y así será más fácil llegar a los padres(Entrevista XXVIII).

Por último los PC necesitan relaciones de plena confianza con la Dirección del centro y con la asociación de madres y padres. Su papel de nexo de unión entre las familias y la Dirección del centro y de las familias y el cuerpo de profesorado o el centro educativo en general hace de sus funciones piezas indispensables para el establecimiento de relaciones sólidas y fructíferas entre ambas partes que repercutirán en la educación del alumnado.

METACATEGORÍA: CONCEPTUALIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE <i>LEARNING LEADERS</i>		
Categorías	Entrevista XXIX: Coordinadora del Programa zona del Bronx	Entrevista XXX: Coordinador del Programa zona norte de Manhattan
Definición	<ul style="list-style-type: none"> - Organización sin fines de lucro. - Fundada en 1956 por voluntarios. - Tiene dos misiones: 1. Ayudar a las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York a tener éxito mediante la formación de voluntarios para ser tutores, mentores, asistentes... en la escuela y 2. Dotar a los padres de las herramientas necesarias para que puedan ayudar a sus hijos académicamente. - Se realizan más de 25 <i>workshops</i> para los padres. - <i>Learning Leaders</i> mantiene el compromiso de los padres, el programa de compromiso familiar. - Los padres que forman pueden ser voluntarios en las escuelas o pueden simplemente acudir a los talleres organizados para recibir formación y aplicarla con sus hijos en casa o en la escuela. - Los coordinadores de LL están en continuo contacto con la dirección del centro, con el Coordinador de Padres y con los voluntarios de las escuelas que están a su cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización sin fines de lucro. - Fundada en 1956 por madres voluntarias en un colegio que tenían niños allí. Ellas habían estado ayudando como voluntarias y a través de las maestras individualmente y decidieron hacerlo más grande y que viniese más gente a ayudar. - De ahí se ha convertido en el grupo de ahora, que está por todo Nueva York, en los cinco condados. - Depende del año estamos trabajando más o menos con 500 centros diferentes, sobre todo a nivel de escuela primaria e intermedia.
Objetivos de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a los estudiantes de la ciudad de Nueva York a tener éxito involucrando a la comunidad y formando a los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos líneas de actuación: proveer servicios de voluntariado, conseguir que haya voluntarios que vayan a ayudar en la enseñanza en las escuelas y ofrecer talleres de formación y capacitación para padres y familias.
Tipos de escuelas con las que trabaja	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio solo se trabajaba con escuelas públicas pero en la actualidad participan también escuelas privadas. - Las escuelas que tienen más problemas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Estamos en todos los distritos de todas partes. - En las zonas con promedio económico más bajo son en las que más actuamos y tenemos más éxito, aunque también hay escuelas con mayores niveles económicos

	<p>participación de los padres en ocasiones no quieren que LL participe. Ven a los padres como problemas.</p>	<p>en las que funcionamos muy bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en barrios que tienen muchísimos inmigrantes, que normalmente en muchas escuelas son mayoría. - Son escuelas que normalmente están faltas de recursos aunque hay algunas que sí que están organizadas muchas veces a través de las Asociaciones de Padres a recaudar más fondos y a buscarse el dinero aparte del dinero que viene de impuestos, que viene de fondos públicos... - Son escuelas en que la gente se mueve mucho también por eso, en muchas de ellas hay una cultura de lucha que inspira mucho.
Perfil de los voluntarios	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere una personalidad para este trabajo. - Extrovertidos. - Divertidos. - Tener siempre un as en la manga ante los imprevistos. - Muchos de los voluntarios han terminado trabajando para el Sistema de escuelas Públicas de la Ciudad de Nueva York. - Crean en ellos mismos. - Son líderes pero no saben al principio cómo desarrollarse como tales. - Crean firmemente que pueden hacer cambios. - Flexibles. - En nuestra organización no mandamos cosas a los voluntarios, se las pedimos y gradualmente se sienten atraídos por ciertas cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con un historial limpio para asegurar un ambiente escolar de seguridad. - Mujeres, sobre todo. De vez en cuando algún padre pero sobre todo madres. - Madres cuyos hijos están asistiendo a la escuela. - Existen otros miembros familiares como abuelos... - También tenemos un 10 o 15 % según el año que son gente de la comunidad que puede que no tengan nada que ver con ningún niño o un centro en particular sino que o se presentan en la oficina de la escuela y vienen a ofrecerse como voluntarios y en la escuela los refieren a nosotros, nos los mandan a nosotros para que les hagamos la preparación.
Financiación	<ul style="list-style-type: none"> - Donativos. - Fondos particulares. - Dotaciones. - Ahora cobramos a las escuelas porque necesitamos 	<ul style="list-style-type: none"> - Donativos - Fondos particulares - Dotaciones - Fundaciones

	<p>ayuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subvenciones. - Concejo de la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de recaudación de fondos (teatro, venta de comida...) - Antes tenían el apoyo económico del Departamento de Educación pero con la crisis se recortó y se decidió que los centros en sí iban a estar a cargo de desarrollar y de planear sus propios presupuestos, y que recibirían el dinero ellos directamente así que cada escuela debería participar en esto.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Generales: principio del año escolar “<i>openingmeetingday</i>”, <i>workshops</i>, fórum educacional, eventos, conferencias... - Dentro del aula: lectura en voz alta, el día de las carreras como jornada de orientación a la hora de elegir carrera universitaria... 	<ul style="list-style-type: none"> - Generales:<i>workshops</i> de capacitación, entrenamiento y preparación para ser voluntarios, eventos, conferencias, traducción de lo que dicen las burocracias estatales, federales y municipales sobre la educación. - En el aula: compartir lecturas, actividades de manualidades, orientaciones a los padres, uso de la experiencia más que la educación formal.
Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> - “Ayudar a los profesores de las escuelas públicas”. - Miembros muy diversos. - Somos personas que conocemos otras lenguas.Creo que es importante que la gente de <i>Learning Leaders</i> conozca otros idiomas por el trabajo que hacemos. - Se quiere incluir a todos los padres, no solo a un grupo - creemos en la filosofía de preparación de la universidad. - Creemos que cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos marcan una enorme diferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idea de que el trabajo de criar y educar a los niños es de todos, es de todo el mundo. - La educación no tiene que limitarse a un solo experto o una experta. - Facilita la participación de las personas que no pueden ser miembros del PTA/PA. - Sabemos que los niños cuyos padres participan más en su educación, de cualquier manera, esos niños van a tener mejores resultados y se van a sentir mejor. - Ves que la escuela es un sitio donde se participa, y luego por parte de los centros, de la institución, pues va a actuar con mucha más responsabilidad a su comunidad cuando la comunidad está presente.

Las dos entrevistas realizadas a miembros de *Learning Leaders* nos ayudarán a conocer más en profundidad la organización de la que se ha hablado en el marco teórico de la investigación. *Learning Leaders* es descrita como una organización sin fines de lucro que fue fundada en 1956. Las dos principales misiones que tienen son por un lado ayudar a las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York a tener éxito mediante la formación de voluntarios para ser tutores, mentores, asistentes... en la escuela, y por otro lado dotar a los padres y madres de las herramientas necesarias para que puedan ayudar a sus hijos académicamente.

Actualmente se extiende por toda la ciudad de Nueva York en sus cinco condados (Manhattan, The Bronx, Queens, Brooklyn y Staten Island) y trabajan con aproximadamente unos 500 centros educativos, sobre todo a nivel de educación primaria y secundaria. El tipo de financiación que poseen viene sobre todo de donativos, fondos particulares, dotaciones, fundaciones, actividades de recaudación de fondos (teatro, venta de comida...), etc. Antes tenían el apoyo económico del Departamento de Educación pero con la crisis se ha recortado y ahora, desde hace poco tiempo, se les pide a las escuelas que colaboren económicamente para poder tener su programa.

Principalmente la organización trabaja para ayudar al estudiantado de la ciudad de Nueva York a tener éxito involucrando a la comunidad y formando a las familias. Para ello se siguen principalmente dos líneas de actuación diferentes. En primer lugar proveer servicios de voluntariado, conseguir que haya voluntarios que vayan a ayudar en la enseñanza en las escuelas y en segundo lugar ofrecer talleres de formación y capacitación para madres, padres y familias. Las personas que forman pueden ser voluntarias en las escuelas o pueden simplemente acudir a los talleres organizados para recibir formación y aplicarla con sus hijos o familiares en casa o en la escuela. Los coordinadores de LL están en continuo contacto con la Dirección del centro, con el Coordinador de Padres y con los voluntarios de las escuelas que están a su cargo.

Los tipos de escuelas con los que trabaja *Learning Leaders* son todo tipo de escuelas aunque mayormente públicas y en niveles de primaria e intermedios. Estas

escuelas están en todos los distritos de Nueva York. Respecto a las escuelas de Manhattan, donde se centra nuestra investigación, comentan:

En la zona en la que trabajo, Manhattan, estamos en todos los distritos de todas partes. En el Distrito 2 tienen muy poca actividad pero hay algún centro que otro. El norte de Manhattan, que es la zona más proletaria digamos, más inmigrante, es donde tenemos más presencia. Pero también en el Lower East Side, en otras zonas que también están representadas con un promedio económico más bajo digamos, es donde tenemos más éxito. Pero también en el Upper West Side tenemos programas fantásticos en partes de Inwood en escuelas en que no tienen niveles económicos muy bajos también vemos que tienen mucho éxito en escuelas que les va muy bien y que tienen más recursos(Entrevista XXX).

Añaden que normalmente en las zonas con promedio económico más bajo son en las que más actúan y tienen más éxito, aunque también hay escuelas con mayores niveles económicos en las que funcionan muy bien.

Por otro lado, respecto al perfil de voluntarios de *Learning Leaders*, encontramos que existe una alta presencia femenina, ya que en la mayoría de los casos son madres cuyos hijos/as están asistiendo a la escuela, aunque también encontramos otros familiares como abuelos/as, primos/as y personas de la comunidad que quieren ofrecer su ayuda de manera voluntaria. La coordinadora de una zona de *TheBronx* argumenta que se requiere una personalidad para este trabajo y que en numerosas ocasiones estas personas son líderes pero no saben al principio cómo desarrollarse como tales. Destaca que muchos de los voluntarios han terminado trabajando para el Sistema de Escuelas Públicas de la ciudad de Nueva York. De manera general ambos coordinadores indican que algunas de las características de sus voluntarios/as son: ser personas extrovertidas, divertidas, flexibles, que “tienen siempre un as en la manga” ante los imprevistos, con buena autoestima, que creen firmemente que pueden hacer cambios, suelen conocer otras lenguas y, muy importante tienen un historial limpio para asegurar un ambiente escolar de seguridad:

Creo que la gente que participa en Learning Leaders son personas que de verdad creen que pueden hacer cambios y que son líderes pero simplemente no saben cómo desarrollar ese aspecto de sí mismos (Entrevista XXIX).

La filosofía que comparten los miembros de Learning Leaders, se basa en ayudar al profesorado, sobre todo, de las escuelas públicas. Se sustentan sobre la idea de que el trabajo de criar y educar a los niños es de todos, es de todo el mundo y que la educación no tiene que limitarse a un solo experto. Esta organización facilita la participación de las personas que no pueden ser miembros del PTA/PA y entre sus voluntarios tienen personas muy diversas, queriendo así incluir a cada madre y cada padre y no reducir a un pequeño grupo.

Para mí es el hecho de que queramos incluir a todos los padres y, como he dicho, no solo a un grupo de padres. No queremos a un padre porque tenga capacidad económica, queremos también a quienes no pueden leer, porque sabemos que una vez que ese padre se dé cuenta de que tiene otras formas de ayudar a sus hijos... [...] No necesito que todos sean voluntarios pero sí necesito que entiendan lo importantes que son en la educación de sus hijos. Y si lo comprenden me quedo contenta, muy contenta(Entrevista XXIX).

Finalmente, para conseguir todas estas metas y convicciones, realizan numerosas actividades con las familias. Entre ellas, fuera de las aulas, destacan: principio del año escolar “opening meeting day”, workshops de capacitación, entrenamiento y preparación para ser voluntarios, fórum educacional, eventos, conferencias, traducción de lo que dicen las burocracias estatales, federales y municipales sobre la educación, etc. Entre las actividades que el equipo de voluntarios/as realiza una vez llevada a cabo su capacitación, se subrayan: lectura en voz alta, el Día de las Carreras como jornada de orientación a la hora de elegir carrera universitaria, actividades de manualidades... Según los protagonistas, en ellas se suele hacer uso de la experiencia más que la educación formal.

Como vemos que hay gente que piensa que no puede ayudar porque puede que haya gente que no sepan leer ni escribir y sienten que no sirven para eso, pero hay gente que tiene mucho arte también para trabajar con niños y son gente que son o maestros naturales o diplomáticos puros y ves que se puede participar en muchos niveles diferentes y tratamos de buscar cómo puede participar, qué beneficio podemos sacarles a todas las personas que vengan, a todo el mundo. Todo el mundo tiene algo

que dar pero también reconociendo que te llevas algo a casa también, que se aprende(Entrevista XXX).

2. ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA

Seguidamente, de manera semejante al tratamiento de las entrevistas, se procede a presentar el análisis realizado para los relatos de vida de los líderes de las AMPA/PTA/PA. Los protagonistas de los relatos son los mismos líderes que han realizado las entrevistas que pertenecen a las diferentes AMPA/PTA/PA (exceptuando así a los *Parent Coordinators* y a los líderes de la organización *Learning Leaders*, por no ser miembros natos de estas organizaciones). Se ha decidido elegir a los mismos líderes para que ofrezcan su relato de vida para de este modo se estudiar más en profundidad cada uno de los protagonistas. En primer lugar se incluirán los relatos de vida recabados en Granada y en segundo lugar los obtenidos en Nueva York, alcanzando un total de 16 relatos de vida. A continuación se muestra la información extraída del proceso de categorización de los mismos.

Recordamos que en esta investigación los relatos de vida destacan los periodos concretos de la vida de esas personas que ellas mismas destacan como importantes en sus trayectorias y que las han conducido hacia su posición actual de líderes de las organizaciones en cuestión. Estos fragmentos de sus historias personales completas son los que más nos interesan para recopilar la información sobre nuestra temática de investigación. Estas visiones nos ayudan a identificar los diferentes factores que han sido decisivos a la hora de que la persona sea líder de la asociación de madres y padres, es decir, qué aspectos de su vida, qué características e hitos personales destacan como influyentes en su decisión de pertenecer a la AMPA/PTA/PA y, en concreto, para ocupar las posiciones de liderazgo que representan.

2.1. EL CONTEXTO GRANADINO: ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE LÍDERES DE LAS AMPA

Se presenta, seguidamente, el análisis de los 14 relatos de vida correspondientes a la ciudad de Granada de los diferentes líderes de las AMPA. Éstos se han distribuido ordenados por los ocho distritos de la ciudad como se indica a

continuación, participando un total de 11 mujeres y 3 hombres y habiendo un total de 11 presidentes/as, 2 secretarios/as y 1 tesorera, entre los cuales hay 12 españoles/as y 2 extranjeros/as:

Tabla 208. Distribución de Los relatos de vida en los diferentes distritos de Granada

Nº relato de vida	Puesto de liderazgo en la AMPA	Distrito
I	Presidenta escuela I	Albaicín
II	Presidenta escuela I	Beiro
III	Tesorerera escuela II	Beiro
IV	Presidenta escuela I	Centro
V	Presidenta escuela I	Chana
VI	Presidenta escuela I	Genil
VII	Secretaria escuela II	Genil
VIII	Secretario escuela I	Norte
IX	Presidenta escuela II	Norte
X	Presidenta escuela III	Norte
XI	Presidenta escuela I	Ronda
XII	Presidenta escuela II	Ronda
XIII	Presidente escuela III	Ronda
XIV	Presidente escuela I	Zaidín

METACATEGORÍA:ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida I: Presidenta AMPA distrito Albaicín escuela I	Relato de vida II: Presidenta AMPA distrito Beiro escuela I	Relato de vida III: Tesorera AMPA distrito Beiro escuela II
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Llegado el momento en que uno de mis hijos tiene que venir a este colegio yo participaba con el AMPA externamente, era una más. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando mi hijo entró aquí con cuatro años y yo no me involucré. Fue cuando iba a pasar de cinco años a primero de Primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues simplemente empecé a participar de la AMPA desde el momento que entraron mis niños en el colegio, empecé a venir a todas las reuniones y entonces al final siempre quedamos unos cuantos. - Llevo nueve años en la AMPA. - De tesorera no me acuerdo ya cuántos años son, no sé si son ya cinco años. - El primer año no fui socia. El primer año se me olvidó hasta pagar la cuota, vamos de esto que ni caí.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Yo vine al barrio y tengo unos vecinos íntimos amigos míos que tienen hijos más mayores, compartimos la escuela infantil que es la cantera de este colegio, y el padre de esa familia, cuando tiene que cambiar a su hija a primaria, opta por este colegio. El colegio estaba a punto de cerrar con 70 niños. Entonces yo, que soy su vecina y su amiga, cuando salíamos por la noche solo oía hablar de AMPA, comedor..., aunque yo no tenía aquí a los niños conocía todo. - El primer día que llegó aquí mi hijo, ya escolarizado, él ya llevaba viniendo al patio desde hacía años. No era un 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentó a la Junta Directiva la hermana de una madre de un amigo de mi hijo que estaba en el AMPA, entonces, pues me la presentaron y fue la que me metió en esto. - Primero empecé a colaborar con ellos... y más activamente a partir de segundo que me incorporé a la Junta Directiva, hasta ahora que está en sexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Te haces constante dentro de lo que es el AMPA. - Al principio pues no era miembro de la Junta Directiva ni nada, pero todo lo que hiciera falta pues siempre estaba, con lo cual, al final, terminas siendo de la Junta Directiva. - En cuanto el tesorero pidió relevo en su puesto pues...a dedo, te toca a ti que eres la que estás y ya está. - Tampoco aparte de...otras partes directivas de la AMPA no sirvo para ellas, pero bueno por lo menos para hacer cuentas más o menos me defiendo. - Es un estar en un contacto directo con

	<p>sitio extraño.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando esa Junta Directiva se va porque se van ya sus hijos, se queda un vacío y por la votación en la asamblea, porque no había más gente y en memoria de mi amigo, me vi involucrada y hasta hoy. 		<p>la educación de mis hijos.</p>
<p>Características y convicciones personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que hay tiempo para lo que uno quiere. - Mucha gente dice que a mí me gusta y que tengo mucho tiempo. Yo no creo que sea así, el tiempo es una cosa muy subjetiva. - Es más creerlo y sacar el mínimo rato. - Es muy importante es la falta de conciencia de esa responsabilidad por parte de los padres. El AMPA no soy yo, somos todos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Yo en ese aspecto tengo muy claro que tengo que participar de las actividades de mis hijos. - No sirvo para otras partes directivas de la AMPA. - Por lo menos para hacer cuentas más o menos me defiendo. - El tema papeleo a mí se me da fatal y como que no y de hecho, el antiguo director, estaba “emperrado” en que cogiera yo la dirección de la AMPA, pero yo para eso sé que no sirvo. - Cada uno tiene sus facultades para unas cosas y para otras y yo sé que para ser presidenta no. - He tenido una relación muy fluida con los maestros y veo que eso es muy positivo. - Las actividades con los niños enriquecen muchísimo. - es una pena que muchos padres se lo pierdan, el poder participar de eso...

METACATEGORÍA:ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida IV: Presidenta AMPA distrito Centro escuela I	Relato de vida V: Presidenta AMPA distrito Chana escuela I	Relato de vida VI: Presidenta AMPA distrito Genil escuela I
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Yo no quería cargos, yo participo; pero, cargos no quiero ninguno, pero era amiga la tesorera que había y el presidente, eran amigos y entonces me liaron un poco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llegué aquí y veía que este colegio tenía que revivirse - Era socia de la AMPA pero yo veía que no se hacía nada - Siempre he intentado estar en contacto y colaborar en lo que hiciera falta. - Yo siempre iba a mis tutorías e intentaba crear buen clima entre la gente de la clase. - Estuvimos un año que no pertenecemos al AMPA pero yo seguía participando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi niño mayor está en cuarto, lleva desde los tres años aquí y yo era socia de la AMPA. - Cuando había una reunión, yo siempre venía o si tenía que ayudar, ayudaba. - También estoy en el Consejo Escolar.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Mi padre es maestro y lo he vivido de cerca. - Yo había oído que en los colegios públicos podía hacer muchas cosas el AMPA y dije, mira, la mejor manera es meterse y aquí estamos. - No nos querían dar los estatutos, no sabían dónde estaban, “¿cuándo son las elecciones?”, todo eran evasivas. Eso me motivó un poco más a entrar y que es un colegio pequeño porque si es un colegio grande no hubiéramos podido manejar esto. - Al irse la tesorera y el presidente, pues me quedé yo de presidenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo siempre he estado interesada en la educación porque antes he trabajado en una Escuela Infantil y entonces decidí que después de eso yo iba a dedicarme a ser mamá. - Estar pendiente de la educación de mis hijos porque yo ya había estado pendiente de la educación de otros niños. - Me presenté al Consejo Escolar porque yo creo que es muy importante que los padres participemos y conozcamos la realidad del colegio. - Mi niño en cinco años estuvo en una 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando ya empezaron a decir lo que es la directiva que no quería seguir porque estaban hartos, yo me metí como secretaria. - Cuando la presidenta dijo que se iba (había tenido problemas con algunos padres), pues ya me tuve que quedar yo en su puesto. - Estoy también informada de muchas cosas que el colegio, a lo mejor, no informa. - Mis niños, que tengo dos, pues cuando hay que hacer algo, ellos están muy contentos de que me ven.

		<p>clase donde la profesora sí quiere que los padres participen: vienen a la clase y entonces ahí fue un poco mi impulso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este año decidí que como ya se quedaban vacantes a lo mejor yo podía hacer algo desde la Junta Directiva de la AMPA. 	
<p>Características y convicciones personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A mí siempre me ha gustado participar en las cosas. - La gente se queja de que no se hace esto, no se hace lo otro. Entonces, no es sólo quejarse, hay que hacer las cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No me gustaba el AMPA que había porque era un AMPA cerrada, no le veía que permitiera hacer muchas cosas. - Intentar crear una unión entre los padres porque se supone que si los padres están unidos, la clase va mucho mejor. - Yo quería saber, yo quería ver qué es lo que se hacía aquí. - Yo creo que los padres si participan y van a por el interés de todos, es mejor para todos porque la clase funciona mejor. - Yo quiero que el colegio de mi hijo sea el mejor. - Estoy un poco decepcionada porque una persona sola no puede tirar de un carro. - Estar en el AMPA es que yo vengo a lo que haga falta. - Es por el bien de nuestros niños, no por mi bien. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo ahora mismo no trabajo, pues claro, tengo más tiempo que las mamás que trabajan, evidentemente. - Mientras yo pueda, me quedo. Ahora, el año que viene, vamos a hacer elecciones, pues la mamá que quiera entrar yo estoy abierta totalmente a que otras madres quieran venir. - Si no estoy de cargo, estaré ayudando, porque me gusta, lo reconozco.

		<ul style="list-style-type: none"> - Yo pensaba que esto era fácil, pero no es fácil, porque son muchas cuestiones las que hay que hacer. - Un poco es como soy. Un poco parte del colegio. 	
--	--	---	--

METACATEGORÍA:ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida VII: Secretaria AMPA distrito Genil escuela II	Relato de vida VIII: Secretario AMPA distrito Norte escuela I	Relato de vida IX: Presidenta AMPA distrito Norte escuela II
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Desde la escuela infantil yo me involucré en el AMPA, porque las escuelas infantiles aparte de educar a los hijos también han educado a las familias a que tenemos que participar. - Ya venía con un bagaje como para y como además, familias que habían estado en esa AMPA, estaban en esta, evidentemente, yo ya me metía directamente en el AMPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estoy en la AMPA y en el Consejo Escolar. - Mi hija estaba apuntada a la AMPA pero yo no tenía tiempo entonces (para estar en la Junta Directiva). 	<ul style="list-style-type: none"> - Me encontré con directores que eran unas tremendas personas. Ellos han abierto las puertas a la interculturalidad - En otro colegio que estuve, también participaba en el AMPA, conocía a los miembros de la Junta Directiva.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Al llegar, estuve de vocal y yo no quería cargos y de repente en cosa de dos años estoy en el Consejo Escolar, estoy de secretaria y muy implicada, - Ves que a tus hijos también les motiva mucho que la familia esté implicada en el cole. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es a raíz de lo que tú vas viendo, el trato de los profesores con los chavales, con tu hijo. - Una manera de conocer cómo funciona el centro. - Quiero saber cómo funciona el centro, qué problemas tiene, porque todo eso al final repercute en mi hijo y en el resto de los de los demás. - Cuando oposité ya saqué mi plaza en propiedad y entonces tengo ya 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi madre era profesora y participaba en una actividad que estaba premiada en Tánger. - Yo he visto siempre que el colegio no es solamente estudio. - Mi madre cuando faltaba un niño se acercaba hasta la casa, estaba más cerca de la familia de los niños que en ninguna parte. - Yo veía el colegio como parte de la familia, el colegio es otra casa.

		<p>tiempo para ser el secretario.</p>	<p>Entonces hay que tener la misma pauta de respeto. Yo intento que mis hijos tengan respeto al profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para mi hijo, el español era un idioma nuevo. Por eso yo intenté meterme para siempre estar muy cerca para saber lo que pasaba. - Cuando estás en el Consejo Escolar sabrás lo que se puede y lo que no se puede. - Cuando fueron las elecciones de la AMPA, como había una que se había muerto, el colegio casi se cierra y quedaba una y entonces me han nombrado como tesorera. Habíamos tres, éramos tres y ahí comencé. - Al final he sido presidenta aunque no quería.
<p>Características y convicciones personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de que es un estamento que tiene que estar, que tienes que participar y a partir de ahí...cómo funciona esto, cómo os reunís, te pones en contacto y empiezas. - Arreglar lo que pueda en la educación porque entiendo que este sistema no es perfecto. - Tus hijos lo ven como un apéndice más de la casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo siempre soy una persona que me gusta cooperar con la gente, ayudar, dentro de lo que puedo y dentro de lo que sé, he de aportar mi pequeño grano a esta sociedad. - Nadie nace enseñado y otras ideas pueden abrir y hacer mejoras y es mi pequeña satisfacción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo quería meterme para saber lo que hay. - A mí me gusta empujar pero desde lejos. - Me gustaría que madres jóvenes. - entraran con ideas nuevas. - El AMPA es muy necesaria.

METACATEGORÍA: ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida X: Presidenta AMPA distrito Norte escuela III	Relato de vida XI: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela I	Relato de vida XII: Presidenta AMPA distrito Ronda escuela II
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Yo de AMPA supe aquí, en este colegio. - Al llegar aquí a Granada, al apuntar a las niñas ya me explicaron y yo aquí, como tenía más tiempo libre, me apunté al AMPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llevo muy poco tiempo en el colegio - Los primeros años ni siquiera me apunté ni nada porque no se hacía nada, un AMPA que no hacía nada y si no se hace nada pues tampoco atrae socios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo me involucré el primer año que empecé en el colegio.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - En mi país, Lituania, no hay AMPA. Ahora a lo mejor... - Al llegar aquí (España) mis niñas y yo estuvimos en Salobreña. Pero yo trabajando. Yo las recogía por la tarde y yo no sabía nada de AMPA. - Poco a poco, pues cada vez más, más y más...hasta llegar a presidenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - A raíz de que entré en el grupo de teatro se decidió hacer algo por la AMPA y se propuso el cambio en la Junta Directiva. - Se les dijo que queríamos otra gente presentarnos y tal, se votó... 	<ul style="list-style-type: none"> - La primera reunión a la que fui cuando entró mi hijo se hizo una renovación de cargos y estaba vacante el cargo de vicepresidencia de la AMPA y me metí. - Me metí para conocer el colegio desde dentro, para ver las deficiencias o las ventajas que tiene el colegio. - Al año siguiente la presidenta se cambió de colegio, por lo cual quedó vacante el puesto de presidencia y lo asumí yo. - Desde entonces he estado a cargo de la presidencia por cuatro años y mi propósito ha sido hacer algunas cosillas más para mejorar un poco más el funcionamiento del colegio y las actividades de los niños.
Características y convicciones personales	<ul style="list-style-type: none"> - Estoy muy contenta. - Me llevo muy bien con los maestros y madres me conocen muy bien. - Saben que conmigo no van a tener nunca ningún problema. 		<ul style="list-style-type: none"> - Siempre he sido una persona que le gusta involucrarse en casi todo y que le gusta formar parte del Consejo Escolar, en la universidad también he estado siempre intentando formar

			<p>parte del proceso de toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none">- Aunque el AMPA necesita mayor organización y algunas decisiones se han tomado precipitadamente, creo que en general funciona bastante bien y creo que cumple un objetivo que desde mi punto de vista es colaborar a que el colegio funcione mejor, no a nivel de dirección o a nivel interno, donde por supuesto no podemos hacer absolutamente nada, sino que mejore un poquito la vida de los niños.- Que los niños vean el colegio como un sitio agradable al que ir y no un sitio al que solo se va a estudiar, que hay fiestas, que hay convivencia, que aprendan a compartir, que aprendan multiculturalidad...- Falta un poco más de integración entre los maestros, los padres y los alumnos.- Siempre participamos los mimos padres.
--	--	--	--

METACATEGORÍA:ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA		
Categorías	Relato de vida XIII: Presidente AMPA distrito Ronda escuela III	Relato de vida XIV:Presidente AMPA distrito Zaidín escuela I
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando llegamos al colegio tanto mi pareja como yo nos acercamos a la figura de la mujer que está contratada en la asociación, que es la cara más visible de nuestra asociación. - Ella nos informó de cómo iba el AMPA y nos explicó que había Junta Directiva, reuniones, asambleas... Nos invitó a ir a alguna y ya nos incorporamos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinimos aquí, apuntamos los críos a este centro porque nos pareció bueno. Y luego, bueno, también nos pareció bien formar parte, como te digo, de lo que es el AMPA, incluso hemos estado de delegados de clase.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra asociación funciona porque tenemos la suerte de que hay muchos asociados, es un colegio grande y porque tenemos una persona allí, que lleva muchos años. - Empecé observando cómo funcionaba el asunto y cuando pude ya me incorporé a la Junta Directiva. La persona que había de presidenta, su hija ya dejó de estar en el colegio y el resto de compañeros me pusieron a mí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Te involucras en la vida del colegio a partir de que tienes hijos y ves que puede ser importante colaborar con el profesorado, intentar apoyarlo, en fin, ver de qué manera puedes ayudar para que la educación de tu hijo sea mejor. - En poco tiempo ya formábamos parte de la Junta Directiva de la AMPA.
Características y convicciones personales	<ul style="list-style-type: none"> - Después de 5 años y huyendo también del protagonismo en exceso, he decidido que era momento de darle el puesto a otra persona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay gente en condiciones que está intentando hacer actividades y tú puedes ayudarles pues es una buena manera de formar parte de eso. - Intentar involucrarte un poco y saber qué se mueve en el centro para poder aportar algo más a lo que ya hay.

La metacategoría explicada por los relatos de vida viene a describir “los aspectos influyentes en la ocupación de puestos directivos en la AMPA/PTA/PA”. Para ello se ha dividido en diferentes categorías que hacen alusión en primer lugar al inicio en la organización y los hechos relevantes que produjeron ese contacto con la asociación, en segundo lugar a los antecedentes (educativos/familiares/sociales/culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva como líder de la organización y por último y en tercer lugar, las características y convicciones propias de las personas líderes que han influido en la ocupación de ese puesto.

En la mayoría de los casos el inicio en la AMPA se ha producido en el mismo año que los/as hijos/as de los líderes han empezado en el colegio, aunque existen algunas excepciones que tardaron al principio en unirse a la AMPA por diversos motivos (no se sentían identificados con los líderes que había, no tenían tiempo por su trabajo...). La mayoría de los casos indican que siempre, desde el comienzo, han participado activamente en las actividades de la asociación y del colegio y en algunos casos incluso ya formaban parte de la AMPA en la escuela infantil, demostrando esto un interés desde comienzo por la implicación en el centro educativo y en la educación de sus hijos/as.

Empecé a participar de la AMPA desde el momento que entraron mis niños en el colegio, pues empecé a venir a todas las reuniones y entonces como al final siempre quedamos unos cuantos y yo en ese aspecto tengo muy claro que tengo que participar de las actividades de mis hijos, pues venía a todas las reuniones (Relato de vida III).

Entre los antecedentes y circunstancias que han influido en que las personas entrevistadas ocupen las posiciones de liderazgo de sus AMPA destacan que se llegan a hacer constantes dentro de la organización y entran en la Junta Directiva cuando aparece alguna vacante. Muchas de las entrevistadas muestran que han tenido o tienen una relación con la educación o que sus familiares la han tenido (ej. Hijas de maestros, ellas son profesoras, etc.). Las motivaciones de tipo familiar son también las más repetidas en los discursos de los líderes ya que argumentan que lo hacen por sus hijos/as. El principal motivo para su implicación en la Junta Directivas es saber cómo funciona el centro y ser una parte activa de la educación de sus hijos/as. Además,

muchas de estas personas tenían en la Junta Directiva alguna amistad que los/as ha conducido a ocupar un cargo.

Al principio pues no era miembro de la Junta Directiva ni nada, pero todo lo que hiciera falta pues siempre estaba, con lo cual, al final, terminas siendo de la Junta Directiva (Relato de vida III).

A mí siempre me ha gustado participar en las cosas y además, la gente se suele...mi padre es maestro y lo he vivido de cerca (Relato de vida IV).

Pues yo llegué a este colegio...vamos, yo siempre he estado interesada en la educación porque antes he trabajado en una Escuela Infantil y entonces pues yo decidí que después de eso yo iba a dedicarme a ser mamá. Estar pendiente de la educación de mis hijos porque yo ya había estado pendiente de la educación de otros niños. Y entonces pues llegué aquí y yo pues veía que, no sé, este colegio tenía que revivirse (Relato de vida V).

Por último, las características y convicciones más destacadas han sido ser personas participativas en otros ámbitos, con facilidad para las relaciones, con ganas de ayudar y convencidos de la importancia que tiene la participación activa en la escuela para la educación del alumnado:

Yo siempre soy una persona que me gusta cooperar con la gente, ayudar, dentro de lo que puedo y dentro de lo que sé, he de aportar mi pequeño grano a esta sociedad. Nadie nace enseñado y otras ideas pueden abrir y hacer mejoras y es mi pequeña satisfacción personal (Relato de vida VIII).

Mucha gente dice que a mí me gusta y que tengo mucho tiempo. Yo no creo que sea así, el tiempo es una cosa muy subjetiva, uno tiene tiempo para lo que quiere. Si uno quiere un martes se convierte en un sábado y una mañana en una tarde. Entonces es más creerlo y sacar el mínimo rato. Otra cosa también que creo que es muy importante es la falta de conciencia de esa responsabilidad por parte de los padres (Relato de vida I).

2.2. EL CONTEXTO NEOYORQUINO: ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE LÍDERES DE LAS PTA/PA

A continuación se recogen los resultados del análisis de los 12 relatos de vida obtenidos en Nueva York de los/las líderes de las PTA/PA entrevistados. Éstos se han distribuido ordenados por los seis distritos de Manhattan como se indica a continuación, participando un total de 10 mujeres y 2 hombres y habiendo un total de 10 presidentes/as y 1 secretaria y 1 tesorera, entre los cuales hay 5 personas nacidas en EEUU, 3 en México, 2 en República Dominicana, 1 en Japón y 1 en España:

Tabla 209. Distribución de Los relatos de vida en los diferentes distritos de Manhattan (Nueva York)

Nº de relato de vida	Puesto de liderazgo en la PTA/PA	Distrito
XV	Presidenta escuela I	1
XVI	Presidenta escuela I	2
XVII	Presidenta escuela II	2
XVIII	Presidenta escuela III	2
XIX y XX	Presidenta y Tesorera escuela I	3
XXI	Presidente escuela II	3
XXII	Presidenta escuela I	4
XXIII	Presidenta escuela II	4
XXIV	Secretaria escuela III	4
XXV	Presidente escuela I	5
XXVI	Presidenta escuela I	6

METACATEGORÍA: ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida XV: Presidenta PTA Distrito 1 escuela I	Relato de vida XVI: Presidenta PTA Distrito 2 escuela I	Relato de vida XVII: Presidenta PTA Distrito 2 escuela II
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - He estado en esta escuela siete años. - En cuanto mi hija entró en educación infantil fui a las reuniones, pregunté cuándo eran las reuniones. - Honestamente, en ese momento no estaba muy a favor de la PTA pero no estaba contra ellos. - No era bienvenida, eso lo sabía, lo podía sentir porque me hacían muchas preguntas. Y pasó mucho tiempo hasta que pude confiar en ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Me involucré en la PTA sólo porque quería ayudar a mis hijos. - La PTA nos involucró animándonos a apoyar a nuestra escuela, así que eso es lo que hice en muchas ocasiones. - Al principio participaba en algunos eventos de subastas. - La PTA en esta escuela es muy activa, hace un trabajo fantástico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estoy en la PTA desde hace cuatro años.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - No fue hasta que mi hija entró en tercer grado cuando tuvimos elecciones. - Me acuerdo de que muchos profesores asistieron a la reunión de la PTA ese día y así fue como “sentí” a los profesores. Eso significó mucho para mí porque por eso respeto tanto lo que los profesores hacen, porque confiaron un poco en mí. - Los profesores y esos padres que fueron a la reunión son los que me eligieron para ser presidenta de la PTA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vine a Estados Unidos cuando tenía aproximadamente 23 años. Soy madre de dos niños. - Mi marido y yo decidimos que nuestros hijos debían venir a esta escuela porque era una escuela muy buena que se centraba en el arte, y eso es lo que hicimos. - Básicamente enviamos a nuestros hijos del Distrito 1 al Distrito 2, por lo que tuvimos que traspasar los límites del distrito; no queríamos mandar a nuestros hijos a las escuelas del Distrito 1 porque buscamos todos los datos de las escuelas en términos de cursos de inglés, cursos de arte, nivel 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi madre tenía algunas tareas durante la comida en mi escuela y sin duda tengo recuerdos muy divertidos de mi madre repartiendo los cartones de leche. - Creo que todos los niños se sienten orgullosos, o por lo menos yo me sentía orgullosa cuando mi madre estaba en la escuela.

		<p>de asistencia... y decidimos que ninguna de las escuelas del Distrito 1 reunía nuestros criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decidimos que queríamos enviar a nuestros hijos a una buena escuela del Distrito 2, escogimos esta y lo logramos, por lo que fue fantástico. - Pasé de participar en subastas a ser la presidenta. 	
<p>Características y convicciones personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intenté que se conociera mi presidencia porque creo que a veces no se habla lo suficiente o que la escuela no se hace responsable algunas veces. - Intento asegurarme de que el dinero que viene a nuestra escuela llegue hasta los niños y la escuela esté haciendo que los servicios estén disponibles para ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy importante para nosotros estar implicados en actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - No estoy trabajando realmente, bueno sí tengo un pequeño trabajo a tiempo parcial pero tengo demasiada energía y necesito un proyecto. - A mi marido también le gusta la familia tradicional y quiere que yo esté ocupada y no me aburra. - Esto ha sido bueno para mi autoestima porque cuando tienes hijos ya no trabajas tanto como antes y piensas “¿qué puedo hacer?”. Le das muchas vueltas a la cabeza y cuando te implicas en la PTA estás haciendo cosas, ganando dinero y ayudando a la escuela, por lo que sientes un cierto orgullo. - También es genial poder ver a mis hijos y estar ahí con ellos y que se sientan orgullosos de mí.

METACATEGORÍA:ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida XVIII: PresidentaPTADistrito 2 escuela III	Relato de vida XIX: Presidenta PTA Distrito 3 escuela I	Relato de vida XX: TesoreraPTA Distrito 3 escuela I
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - He sido miembro de la PTA durante cuatro años. - Todos los padres se convierten en miembros de la PTA desde el momento en que entran por la puerta. - Todos forman parte de la PTA solo que eligen cómo quieren participar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estando en PTA puedo ver de primera mano lo que está pasando donde mis hijos pasan seis horas todos los días. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentí la necesidad de implicarme para conseguir lo que mi hijo necesitaba.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Yo empecé con las clases para padres, organizando eventos participativos... y ahora soy la presidenta y me encargo cada vez de más y más. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi madre no estaba... Es decir, cuando yo estaba en el colegio se dejaban a los hijos en el colegio y no había que hacer nada, no se esperaba y no tenías por qué hacer nada. - No sé si es porque yo crecí en las afueras y ahora he elegido educar a mis hijos aquí en la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo me involucré porque sentía que no se estaban tratando las necesidades de mi hijo con el programa de la educación general, pero la escuela me decía que no era un candidato adecuado para ningún otro programa como el de educación especial ya que él estaba demasiado capacitado. - Mi hijo se gradúa este año en quinto grado y yo sigo implicada porque muchas de mis oportunidades se me han dado por estar involucrada en las clases de mis hijos, por compartir mi conocimiento, experiencia o historias interesantes con ellos.
Características y convicciones personales	<ul style="list-style-type: none"> - Formo parte de la PTA de esta escuela porque le escuela trabaja en interés de todos los niños. - Me gusta participar e intentar hacer de la escuela un lugar mejor para 	<ul style="list-style-type: none"> - Siento que cuanto más estoy aquí, cuanto más sé y más veo lo que está sucediendo puedo ayudar más a mis hijos, ver lo que pasa en la escuela y conocer a los padres y 	<ul style="list-style-type: none"> - Es bueno para los niños, para mis hijos es una especie de fórum en el que lo experimenten ellos pero también en el que ayudar a otros niños. - Es fantástico venir a la escuela y que,

	<p>todo niño que vaya allí.</p>	<p>administradores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta estar involucrada. - Quiero saber lo que está ocurriendo. - Pienso que es una parte de mi comunidad y está bien conocer a los padres de los amigos de mi hijo porque sí se siente que somos una comunidad y nosotros hemos elegido vivir aquí. - Mis hijos obtienen la mejor educación posible... 	<p>no solo mis hijos, sino que sus compañeros de clase me reconozcan y vengan a darme un abrazo. Es algo muy bonito.</p>
--	---------------------------------	---	--

METACATEGORÍA: ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida XXI: PresidentePTADistrito 3 escuela II	Relato de vida XXII: Presidenta PTA Distrito 4 escuela I	Relato de vida XXIII: PresidentaPTA Distrito 4 escuela II
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Mi hijo mayor tiene ocho años y ha estado en la escuela desde los cuatro, por lo que he participado como padre durante cuatro años. - Antes de eso trabajé con la PTA en cientos de escuelas por mi trabajo durante 13 años. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando llegué a mi PTA me dio un poco de miedo pero al mismo tiempo había tenido experiencia trabajando para organizaciones populares que dirige mi marido. - Era capaz de organizar recaudaciones de fondos y comités; tenía mucha experiencia en eso. - Fue aterrador porque nunca había estado en una PTA, y sabía que era algo positivo pero no sabía cómo iban a reaccionar mis hijos. Ahora están contentos de verme. Todos mis 	<ul style="list-style-type: none"> - El PTA sería como lo que... yo creo que es esencial, y yo creo que así como yo piensan muchos más de los que se han puesto... de los que han estado en este cargo y cuando uno llega aquí uno ve lo que falta y uno está dispuesto a ayudar ahí en ese poquito.

<p>Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vine a Estados Unidos cuando tenía 18 años después de terminar el instituto en Inglaterra, me mudé a Inglaterra desde España cuando tenía 12. Viví siete años en Miami y allí fui a la universidad, trabajé unos años y ahorré un poco de dinero. Después vine aquí para graduarme en la universidad y el dinero se acabó muy rápido. - Empecé a trabajar aquí, he tenido algunos trabajos desde que estoy aquí, siempre relacionados con la educación. - Siempre he estado atraído por enseñar, compartir y aprender. - He trabajado en educación y literatura para adultos, he estado involucrado en diferentes comunidades organizando y en también en trabajos de justicia social. 	<p>temores se han ido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecí aquí en Nueva York. Mis padres son de México, emigraron a mediados de los 60 o principios de los 70. - Automáticamente me inculcaron la importancia de la educación. - Afortunadamente la educación fue siempre importante para mí. - Crecí y me di cuenta del valor de su punto de vista. Recuerdo que cuando era niña hacíamos “escuela de verano en casa”. Mi hermana mayor era la maestra de la tabla de multiplicar. Y es gracioso porque, ahora que soy madre, hago las mismas cosas con mis hijos. - Recuerdo venir a casa, y no tener a mi madre y mi padre allí porque estaban trabajando. - A pesar de que tengo muy buenos recuerdos también tengo la ausencia de ese apoyo en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - En Venezuela yo fui maestra suplente. - Después empecé a estudiar psicología, no terminé, porque me enamoré y me vine. - Cuando yo llegué aquí empecé a estudiar el idioma.
<p>Características y convicciones personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vi estos trabajos como algo que me permitía encajar trabajar con la escuela y la educación pública pero también movilizar a la gente para que luche por lo que necesita y para que lo hagan ellos mismos en vez de pedirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando tuve mi primer hijo estaba trabajando en una compañía, ganaba mucho dinero y mi marido también. Cuando tuve mi segundo hijo mi marido estaba enfermando, tuvo un accidente en la espalda y estuvo en esa situación varios meses, casi un año de hecho. Eso me hizo reflexionar acerca de lo que era importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo tiene que ver con la vocación que tú sientas. - A los hijos se les enseña qué es el amor no diciéndoles: <i>I love you</i>, no, se les demuestra, como yo le muestro a mi hijo. - A mi hijo le encanta que yo esté aquí y esa es una parte positiva que

		<p>Entonces decidí dejar de trabajar y estar en casa. Nunca te das cuenta del gran esfuerzo y de lo importantes que son los padres hasta que eres padre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando veo a mis hijos crecer e ir a la escuela viendo sus necesidades, esto me hace sentir esta responsabilidad de, no solo de hacer lo que hicieron mis padres, sino también lo que no hicieron. Darles a ellos el apoyo que yo no tuve, porque yo no tengo excusas. - Quiero tener impacto en la escuela de mis hijos porque quiero asegurarme de que sus vidas, las vidas de mis hijos, son diez veces mejores que la mía. Por eso que estoy contenta de hacerlo. Esa es mi meta. 	<p>él se lleva y él se empuja a estudiar, a ser mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta eso y me gusta ayudarlo a ser mejor, que tiene que ser mejor que uno. - Uno como padre para saber la necesidad tiene que ir a donde está para saber qué hace.
--	--	---	--

METACATEGORÍA:ASPECTOS INFLUYENTES EN LA OCUPACIÓN DE PUESTOS DIRECTIVOS EN LA AMPA/PTA/PA			
Categorías	Relato de vida XXIV: SecretariaPTADistrito 4 escuela III	Relato de vida XXV: Presidente PA Distrito 5 escuela I	Relato de vida XXVI: Presidenta PA Distrito 6 escuela I
Inicio o tiempo en la organización y hechos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> - Lo primero que yo aprendí es que había los <i>Learning Leaders</i>, que eran voluntarios en la escuela, de ahí yo vi que yo quería saber un poquito más, para poder ayudar a mi niño, saber que estaba seguro en la escuela, saber qué estaba aprendiendo... - Yo estuve en varias escuelas, con mis niños y vi que a veces no se puede uno comunicar con ciertas escuelas, con ciertos maestros, yo no sabía que había la asociación de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acudía a las reuniones de padres, en las que era el único hombre, todas eran mujeres salvo yo pero no me importaba porque estaba allí por mis hijos. - Al principio mi mujer participó en la PA, en un nivel más bajo, y yo me involucré cuando empezaron la media y la secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo soy mamá de tres hijas y un varón, entonces el varón mío era terrible pero en el sentido de que era inquieto y a la vez muy excelente educacionalmente pero un día mi hijo me dijo: "<i>I don't want to come back to school</i>", y desde ahí traté de conocer el sistema antes de que mi hijo lo conociera, participando en la PTA.
Antecedentes (educativos/ familiares/ sociales/ culturales) y circunstancias que supusieron la implicación en la Junta Directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Nací en Méjico, me vine aquí como con dieciocho años. En mi país no existe la asociación de padres, nada de eso..., tal vez si exista pero no es como aquí, porque aquí se puede uno involucrar y saber y hablar con los maestros, conocerlos mejor y allá no. - Cuando yo me vine a esta escuela, la Coordinadora de Padres nos ayudó mucho. - A veces en uno de los ciertos países digamos latinos uno aprende que en su país el maestro, sólo es el maestro y nada más, educa a los niños y no se puede hablar con él, es como un cierto respeto por el maestro, pero 	<ul style="list-style-type: none"> - Nací y crecí aquí en Nueva York y soy resultado del sistema escolar público, por lo que lo conozco muy bien. Por ello me preocupé de estar involucrado en la vida de mis hijos. - Tengo seis hijos, no chicas solo chicos, y los niños en este país, especialmente de minorías, "chicos de color", son etiquetados por el departamento de policía, por la sociedad. - Quería asegurarme de que mis hijos supieran que yo estaba en el edificio, porque si lo sabían no se portarían portarse mal. - Tras participar acudiendo a las reuniones, tras uno o dos años se 	<ul style="list-style-type: none"> - Yo nací en la Republica Dominicana, en un pequeño pueblo, pero mi padre era jefe de reforma agraria y vivimos en diferentes pueblos. - Mi educación temprana fue muy linda, yo fui a colegio privado mis padres eran solventes, podían darme una buena educación. Mi padre murió, en 1970 mi madre me trajo a vivir aquí a la ciudad de New York, pero a mi mamá no le gustó cómo era el sistema de educación aquí y me mandó de nuevo a allá. - Yo estudiaba en un colegio de padres, lo cual yo nunca había estado en una escuela pública. Pero a los trece años

	<p>aquí yo he aprendido que, si uno les habla a los maestros, puede uno digamos sentir esa confianza, cualquier problema ellos van a estar disponibles para ayudarnos.</p>	<p>dieron cuenta de que estaba interesado y me pidieron que me presentara para ser el presidente de la asociación.</p>	<p>mi mamá decidió traerme, ella no ganaba suficiente para yo continuar mis estudios privados, me puso en una escuela pública y ahí yo vi cómo mi mamá tenía que estar envuelta en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ella iba a las reuniones y siempre me hablaba: “enfócate en los estudios”; y yo leía a mi mamá en inglés las cartas que le mandaban. - Cuando yo me casé y estaba embarazada, comencé a investigar con las amigas que ya tenían hijos en la escuela. Entonces antes que mi hijo comenzara el maternal, ya yo sabía mi hijo donde iba a estar, ya yo conocía su escuela de maternal. - En la posición de liderazgo, si se ofrece la oportunidad, a la próxima escuela que voy a ir, voy a estar de nuevo y si se ofrece la oportunidad de que yo soy elegida, voy a participar.
<p>Características y convicciones personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quiero que muchos padres se enteren que uno, puede aprender aquí mucho, estando en la asociación de padres y también a veces cuidar de sus niños. - En muchas escuelas a veces los niños tienen problemas que los molestan y no pueden estudiar bien, entonces yo estando aquí en la asociación de 	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre he sido muy consciente gracias a mi madre de que la educación es el verdadero camino hacia la libertad. - Siempre he estado involucrado en la vida de mis hijos porque no quería que la sociedad los atrapara y los metiera en la cárcel. - He estado implicado siempre en sus 	<ul style="list-style-type: none"> - Me dio una inquietud porque vi cuántos jóvenes están entrando en la escuela, los maestros trataban de hacer la diferencia, pero no tenían apoyo en la casa y la lucha fue muy grande cuando comenzaron a llegar las quejas de mis hijos. - Estar envuelta en la educación de mis hijos y en la PTA me costó el

	<p>padres, los niños ven que yo estoy aquí que cualquier cosa, que las maestras pueden acudir a mí.</p> <ul style="list-style-type: none"> - He aprendido muchas cosas a nivel de la escuela y a relacionarme con otras personas. - He ido a muchos lugares y he aprendido que hay muchos otros servicios afuera que uno puede traer de otro lugar para esta escuela, para las necesidades de los padres también. 	<p>vidas, en el béisbol, en el baloncesto, el fútbol... siempre estaba.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me aseguré de que mis hijos tuvieran espacio en casa para hacer sus deberes, una buena iluminación, que no hubiera música ni tuvieran la televisión encendida. Cuando llegaban del colegio no tiraban su mochila y salían a jugar sino que tenían que sentarse en la mesa, comer algo y hacer los deberes. - El resultado es que cada uno de mis hijos, y tengo seis, se ha graduado en alguna de las mejores universidades de Estados Unidos gracias a que me involucré en sus vidas. - Si te desentendes de su educación, si no compruebas sus deberes y les dejas que salgan a jugar, si no estudian entonces están condenados al fracaso. - Tenían que aprender que hay consecuencias negativas tras un mal comportamiento, debían saberlo y muchos niños no lo saben. - Cuando se graduaron en la universidad todos vinieron a decirme "Papá, te queremos. Sabemos por qué hiciste lo que hiciste y por eso mira dónde estamos hoy". 	<p>trabajo, mis amistades y la universidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le he dedicado el tiempo: no tengo una vida social normal, estoy dedicada en cuerpo y alma a la educación de mis niños, porque si yo hice bien y mis hijos hicieron bien... mis niños tienen que hacer mejor. - Yo planifico continuar porque es necesario, porque puedo ofrecer algo más. - Voy a estar cien por ciento en comunicación con los principales, con el asistente principal, con todo el personal que trabaja, para hacer lo mejor para mi niña y los demás.
--	---	---	---

Al igual que en el caso de Granada, la metacategoría explicada por los relatos de vida viene a describir “los aspectos influyentes en la ocupación de puestos directivos en la AMPA/PTA/PA” y está dividida en las categorías mencionadas anteriormente.

En primer lugar el inicio de todos/as los líderes en su organización viene predeterminado por la Disposición A660 por la que todos los padres y madres son automáticamente miembros de su PTA/PA desde el momento que su hijo/a entra en la escuela. Por este motivo, los/as entrevistados se refieren a su inicio en la organización como miembro activo. En la mayoría de los casos se iniciaron de manera activa nada más llegar al centro educativo, participaban en casi todas las actividades propuestas por la asociación, demostrando de esta forma un interés desde comienzo por la implicación para la mejora del centro educativo y en la educación de sus hijos/as.

Me involucré en la PTA sólo porque quería ayudar a mis hijos. Es muy importante para nosotros estar implicados en actividades y la PTA nos involucró animándonos a apoyar a nuestra escuela, así que eso es lo que hice en muchas ocasiones (Relato de vida XVI).

Formo parte de la PTA de esta escuela porque la escuela trabaja en interés de todos los niños. Me gusta participar e intentar hacer de la escuela un lugar mejor para todo niño que vaya allí (Relato de vida XVIII).

Entre los antecedentes y circunstancias que han influido en que las personas entrevistadas ocupen las posiciones de liderazgo de sus PTA/PA destacan la importancia que le dan a la educación y suelen presentarse para formar parte de la Junta Directiva después de llevar unos años participando activamente. En algunas entrevistas se indica que han tenido o tienen un fuerte vínculo con la educación (ej. Se dedican a ello o sus familias desde su infancia han promovido esta importancia de la educación en sus hogares...) Además las motivaciones de tipo familiar son también las más repetidas en los discursos de los líderes ya que argumentan que lo hacen por ayudar a sus hijos/as a tener éxito. El principal motivo para su implicación en la Junta Directivas es saber cómo funciona el centro y ser una parte activa de la educación de sus hijos/as.

Estoy en la PTA desde hace cuatro años... [...] mi madre tenía algunas tareas durante la comida en mi escuela y sin duda tengo recuerdos muy divertidos de mi madre repartiendo los cartones de leche. Creo que todos los niños se sienten orgullosos, o por lo menos yo me sentía orgullosa cuando mi madre estaba en la escuela. Además, tampoco estoy trabajando realmente, bueno sí tengo un pequeño trabajo a tiempo parcial pero tengo demasiada energía y necesito un proyecto (Relato de vida XVII).

Yo empecé con las clases para padres, organizando eventos participativos... y ahora soy la presidenta y me encargo cada vez de más y más (Relato de vida XVIII).

Finalmente, las características y convicciones más destacadas han sido ser personas participativas, que sus hijos/as viesen que su familia está pendiente de su educación y que eso es algo importante, son personas que sienten la escuela como parte de la comunidad y creen en el cambio para la mejora, con ganas de aprender, entre otras:

Siempre he sido muy consciente gracias a mi madre de que la educación es el verdadero camino hacia la libertad. Siempre he estado involucrado en la vida de mis hijos porque no quería que la sociedad los atrapara y los metiera en la cárcel. Por lo tanto, he estado implicado siempre en sus vidas, en el béisbol, en el baloncesto, el fútbol... siempre estaba ahí porque, como he dicho, mi madre predicaba que la educación es el verdadero camino hacia la libertad (Relato de vida XXV).

Así que estando en PTA puedo ver de primera mano lo que está pasando donde mis hijos pasan seis horas todos los días. Además, me gusta estar involucrada y quiero saber lo que está ocurriendo. Pienso que es una parte de mi comunidad y está bien conocer a los padres de los amigos de mi hijo porque sí se siente que somos una comunidad y nosotros hemos elegido vivir aquí (Entrevista XIX).

III. DISCUSIÓN Y TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez presentados los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación, se realiza a continuación la discusión y la triangulación o contrastación de los mismos. El proceso de triangulación se caracteriza por contrastar los resultados que se han obtenido mediante las diferentes técnicas para comparar y completar los datos y obtener conclusiones más fundamentadas, “es la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (Denzin, 1990, p. 11).

De esta forma, varias técnicas de medida y fuentes heterogéneas de datos, tanto por su origen como por los procedimientos utilizados, pueden contribuir en la preparación de un constructo teórico más ajustado al tema en estudio (Donolo, 2009), pudiéndose así obtener resultados más ricos y completos sobre los objetivos de nuestra investigación.

El proceso de triangulación se realizará sobre las tres técnicas de recogida de datos utilizadas (cuestionario, entrevista y relato de vida) y se hará de forma conjunta para los dos contextos (Granada y Nueva York) con el fin de establecer inferencias y comparaciones de los resultados obtenidos. A partir de este análisis se podrán formular las conclusiones de la investigación.

A continuación se muestran las inferencias extraídas de las principales coincidencias del análisis e interpretación de cada técnica.

a) Triangulación de la primera unidad de análisis: “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela”

En este apartado diferenciaremos entre dos aspectos: por un lado hablaremos de los sentimientos y convicciones de los/as participantes con respecto a la escuela multicultural, de lo que sienten o piensan que debería ser, sus ideales, y en segundo lugar abordaremos el estado actual de las familias extranjeras en el centro educativo en cuestión, es decir si están o no realmente integradas en la vida escolar. Aunque el proceso de triangulación se haga de manera conjunta para las dos ciudades, también se extraerán especificidades de cada contexto cuando sea conveniente.

En general, y para los dos aspectos señalados, los porcentajes han sido altamente positivos en todos los ítems de la primera unidad de análisis en ambas ciudades (i8=95,3%; i13=87,9%; i15=87%; i16=79,4%; i20=84,8%; i22=91,6%; i23=90,5%; i25=96,3%; i38=89,3%; i39=95,5%) salvo en el caso de los ítems 9 y 40 que presentan porcentajes positivos pero no tan elevados (i9=59,4%; i40=69,1%). Todos estos porcentajes se han referido al acuerdo con educar a los hijos/as en un ambiente multicultural, con diversidad cultural en las aulas tanto de alumnado como de profesorado y donde se aprenda también sobre otras realidades diferentes a las del país de la escuela, promoviendo la educación inclusiva o “educación para todos” (Ainscow & Sandill, 2010; Jordán 1995; Vitello & Mithaug, 1998). También han apoyado la implantación de programas y medidas (como la traducción de los documentos) para promover la participación de las familias extranjeras en organizaciones tan relevantes como las AMPA/PTA/PA manifestando la necesidad de que éstas participen en su organización y Junta Directiva ocupando puestos de liderazgo.

La gran mayoría ha corroborado también los beneficios que estas acciones tienen para la educación de la totalidad del alumnado y del resto de la comunidad educativa (Abad, 1993; Aguado & Del Olmo, 2009, Leiva, 2008); . En concreto algunos aspectos destacados por los/as participantes fueron la apertura de la mente hacia otras costumbres, el enriquecimiento recíproco de las culturas, la motivación, “las ideas de hacer cosas nuevas”, el aumento de la diversidad, la ayuda a quitar el miedo y la discriminación a lo desconocido, el acercamiento de las diferentes culturas, el respeto hacia opiniones diversas, el conocimiento de las culturas de la escuela como elemento de mejora la convivencia, etc.:

Yo creo que eso es bueno para ellos y bueno para todos porque fomenta la integración de todos en nuestro colegio (Entrevista XIII, Granada).

También están mezclando a los compañeros de clase y de colegio y se oye “tu padre es de México, mi familia es puertorriqueña. Tú eres de Finlandia”. ¿Sabes? Mi padre es español y mi madre norteamericana, ya sabes, de Nueva York; así que esa diversidad en la clase también se presenta entre los padres, ¿sabes? Y hacemos mucho

con eso. Es divertido estar alrededor de tanta gente diferente que puede exponerte a idiomas y culturas (Entrevista XXI, Nueva York).

Hemos hecho ya la primera jornada de familia de diversidad de culturas y al juzgar lo que se habló de ella después, ha tenido éxito y después hemos hecho el té de bienvenida marroquí. La gente quedó encantada al ver esto, era un desayuno compartido, es un desayuno muy completo y a la gente le gustaba (Relato de vida IX, Granada).

En concreto, según los resultados que arrojan los cuestionarios (ítem 8) vemos que la mayor parte de las personas implicadas (61,9% en Granada y 78,3% en Nueva York) están totalmente de acuerdo con la idea de educar a su hijo/a en un ambiente multicultural y el porcentaje de la muestra que indica su desacuerdo con esta afirmación es mínimo (3,1% en Granada y 0,4% en Nueva York). En ambas ciudades el porcentaje que está de acuerdo (opiniones de acuerdo y totalmente de acuerdo en ambos contextos) es de 95,3%, como observamos, un porcentaje muy próximo a la totalidad de la muestra que ha participado. Por tanto, la tendencia general es de agrado hacia la presencia de otras culturas en las aulas y por ende en el centro educativo (el alumnado viene acompañado de sus familias):

Vivimos en una sociedad multicultural, con lo cual los niños tienen que aprender desde el colegio que la sociedad no es monocultural sino multicultural. Igual que no todos los niños de la clase son españoles de origen y conviven con niños de diferentes culturas, esos niños también tienen familias con lo cual también son multiculturales y parte del centro educativo (Entrevista XII, Granada).

Sí, totalmente. Es una escuela multicultural. Hay afroamericanos, hispanos, chinos, japoneses, también hay blancos... ¿sabes? Es muy mixta. (Entrevista XVI, Nueva York).

Todos estos sentimientos favorables hacia la integración de las culturas en el centro educativo y la conciencia de los efectos positivos que produce, contrastan con las realidades actuales de algunos colegios, sobre todo en la ciudad de Granada. El ítem 20 nos ofrece información sobre si las personas entrevistadas perciben que las familias extranjeras están totalmente integradas en la escuela de su hijo/a y el ítem 40 hace referencia a la presencia de madres y padres extranjeros en la Junta Directiva de

la AMPA/PTA/PA y nos servirán para poner de manifiesto si efectivamente es “real” esta integración.

Respecto al ítem 20, en primer lugar encontramos que en la ciudad de Granada se percibe una menor integración de estas familias en los centros educativos (Bueno & Belda, 2005; Garreta, 2008; González Falcón, 2007a, 2007b) reflejada en los porcentajes, que aunque muestre que una mayoría opine que sí lo están (25,9% y 46,3%), son destacables las proporciones que indican que no se percibe una integración real de las familias extranjeras en la escuela a la que asisten sus hijos/as (22,8% y 4,9%). En segundo lugar, en la muestra neoyorquina, se presenta una situación de la cuestión más deseable, ya que una rotunda mayoría expresa que es verdadera esta integración (60,2% y 35,5%), frente a una minoría que estima que ciertamente estas familias no están integradas (3,5% y 0,8%). Vemos que en general se percibe una integración real de las familias extranjeras en ambos contextos aunque es más acusada en Nueva York, pensamos, por motivos inherentes a su naturaleza de diversidad cultural:

Nueva York es un lugar con tanta diversidad que es difícil saber quién es inmigrante y quién no (Entrevista XVI, Nueva York).

Queremos hacer, a ver si sale, para el Día de la Convivencia, una experiencia que ya hicieron otros miembros de la AMPA en la guardería suya, y es, bueno, todos los niños de diferentes culturas y países que hay, queremos hacer una especie de reunión entre todos y cada uno aporta lo que es de su cultura y de su país. Pues bueno, pues para hacer una especie de convivencia a ver si así, poco a poco van entrando a formar parte de lo que es el AMPA y de la vida de aquí de España en el colegio (Entrevista XIV, Nueva York).

No es un colegio, y yo creo que eso es un hándicap del colegio negativo, en que haya excesiva heterogeneidad, multiculturalidad. Es decir, hay pocos extranjeros para lo que a mí me habría gustado. Me hubiese gustado que hubiese más porque esto habría repercutido positivamente en general sobre todo el colegio pero también sobre la educación de mis hijos. El educarse en una mayor multiculturalidad. No hay muchos pero los que hay sí que se implican (Entrevista XIII, Granada).

Sin embargo, al centrar nuestra atención en el ítem 40, encontramos algunas diferencias. Como analizamos anteriormente, los porcentajes observados nos hablan, en una primera aproximación, de una diferencia muy acusada entre ambos contextos. Recordamos que por un lado, en el contexto granadino, se aprecia que solo en un 47,9% de los casos estas familias ocupan posiciones de liderazgo, porcentaje que puede resultar escaso pero que si lo comparamos con el porcentaje que ya se ha presentado en este capítulo referido al número de madres y padres extranjeros que forman parte de la Junta Directiva de su centro educativo que presenta de media un 9,16% (DT=12,32) y sin embargo la moda es de 0, observamos que difieren. Esta diferencia puede ser debida a que en general las familias tienen la percepción de que las madres y padres extranjeros ocupan posiciones de liderazgo y de que participan, pero en realidad, tal y como hemos visto, no las ocupan en la mayoría de las ocasiones en Granada. Es importante la distinción que se hace entre ser socio/a y estar en la Junta Directiva, porque según las personas entrevistadas, el número de familias extranjeras que son socias sí es algo más elevado. Como se ha mencionado anteriormente, es un aspecto muy interesante a destacar, cuando lo deseable sería que en la mayoría de los centros hubiese una representación de las diferentes culturas (Essomba, 2006) que componen el centro educativo en la Junta Directiva:

De estos veinte que he mencionado, más activamente hay unos tres o cuatro que son de fuera, pero de los que están aquí afincados (Entrevista I, Granada).

Hay uno y esa persona no...pero también porque ha llegado hace poco, se está intentando adaptar al colegio y claro no...pero es que no hay otras culturas (en la AMPA) (Entrevista II, Granada).

Les cuesta trabajo. Hay pocos que sí, que se integran mucho, los que son de una clase cultural más elevadilla a lo mejor personas que vienen a hacer tesis y demás. Ese tipo de personas sí suelen implicarse más. Al inmigrante le cuesta mucho, quizás por el tema del idioma, culturalmente no están acostumbrados...y les cuesta. Con el tiempo si se terminan por integrar; pero, al principio, les cuesta mucho. . Los inmigrantes son de los que menos suelen ser socios también (Entrevista III, Granada).

Más bien, no, pero al mismo nivel que los de aquí. Porque los de aquí hay unos que sí y otros que no y los extranjeros hay unos que sí y otros que no. Más bien no, pero en general. Todos siendo extranjeros o españoles (Entrevista IV, Granada).

En el Día de Andalucía fue cuando tuvimos problemas entre comillas. Porque nosotras para preparar los desayunos tenemos muy en cuenta que son musulmanes. Entonces me acuerdo que compramos choped de pavo y entonces ellos se pensaron que era choped de cerdo y entonces hubo madres que entraron a las clases diciéndoles a los niños que no comieran. No, recuerdo que no fue eso sino que preguntaron si estaba matado mirando a al Meca, que si era "halal"... Luego hubo madres que se disculparon. Entonces les decíamos que si tuviéramos a una musulmana que nos ayudase...(Entrevista IV, Granada).

Por otro lado, en el caso de Nueva York, observamos que el porcentaje casi se duplica, aumentando hasta un 87,6%. De nuevo, si lo contrastamos con el número exacto de extranjeros que hay en la Junta Directiva de la PTA/PA (recogido en el punto 1.2.1), se aprecian diferencias en las percepciones de las familias como en el caso de Granada aunque algo menores, ya que de media hemos obtenido un valor de 40,95% (DT=31,38) aunque la moda es 100%. A continuación se muestran fragmentos de entrevistas que ponen de manifiesto las realidades de diferentes escuelas de Manhattan en lo referente a la participación de familias extranjeras en las posiciones de liderazgo de las PTA/PA:

A pesar de que tengo muy buenos recuerdos también tengo la ausencia de ese apoyo en casa. Por muchas razones: porque eran inmigrantes, porque no hablaban el idioma y era más difícil para ellos ayudarme con los deberes. Por lo que cuando veo a mis hijos crecer e ir a la escuela infantil y a la escuela primaria viendo sus necesidades, esto me hace sentir esta responsabilidad de, no solo de hacer lo que hicieron mis padres, sino también lo que no hicieron. Darles a ellos el apoyo que yo no tuve, porque yo no tengo excusas. Conozco el idioma, sé dónde puedo estar para ayudarles. Y ahora que tengo este tiempo, ¿cómo no voy a estar ahí y apoyarlos? Así que ese fue mi gran empuje, y pienso, ahora que tengo esta oportunidad, quiero tener impacto en la escuela de mis hijos porque quiero asegurarme de que sus vidas, las vidas de mis hijos, son diez veces mejores que la mía. Por eso que estoy contenta de hacerlo. Esa es mi meta (Relato de vida XXII, Nueva York).

No todos ellos participan. Solo un grupo de padres muy dedicados están siempre involucrados en todas las actividades. Y otros padres como, ¿sabes? los que aman los libros participan en actividades de venta de libros aunque no en otras actividades. Pero yo diría que sí, un porcentaje muy pequeño de padres está completamente dedicado durante todo el año. Otros padres ayudan cuando se pide ayuda pero son más temporales; ayudan si hay algún tipo de festival, como el festival de primavera, pero cuando termina se van. Una fracción de padres está ahí todo el tiempo haciendo la mayor parte del trabajo (Entrevista XVI, Nueva York).

No es elevado. Creo que los locales aún son mayoría, pero diría que... creo que unas 20 personas. En nuestra Junta Directiva probablemente tengamos dos o tres padres realmente internacionales (Entrevista XVII, Nueva York).

Sí, todos son bienvenidos para formar parte de la PTA. Algunas veces las familias de otras culturas no se involucran pero otras sí (Entrevista XVII, Nueva York).

Si hablamos de los miembros de la PTA en general...[...] si hablamos del trasfondo interracial... Sí, hay un miembro afroamericano en nuestra Junta Directiva, de hecho dos, uno es afroamericano y el otro es de Costa Rica. Pero el coordinador del programa Dual-Language es puertorriqueño, creo que tenemos una buena cantidad de personas de diferentes etnias en la PTA. Creo que en general nuestra escuela es variada racial y étnicamente. Tenemos gente del este en Europa, ya sabes, también un padre escocés. Sí, es una escuela muy mixta. Mi marido es dominicano y aunque yo sea claramente europea, ya sabes, mi marido es dominicano. Así que también tenemos mucha gente que ha sido siempre americana pero se ha casado con alguien que viene de una cultura diferente, ¿sabes? Creo que personas de diferentes culturas están en muchas de nuestras familias (Entrevista XIX, Nueva York).

Como se puede apreciar, tanto en Granada como en Nueva York, existen realidades muy diferentes que animan a seguir luchando por una mayor implicación de estas familias en las escuelas (Motoso, 2010; Santos Rego, 2008; Trotman, 2001). Aparecen ejemplos de centros educativos en los que sí están totalmente involucradas que se deberían tomar como modelos y metas a alcanzar. Como aspecto clave a trabajar, además de un mayor conocimiento y diálogo de las diferentes culturas y el uso de las TIC, se ha destacado la traducción de la información y los documentos

oficiales del centro para que estén disponibles para todas las familias y superar, en parte, la importante barrera idiomática subrayada por los participantes.

b) Triangulación de la segunda unidad de análisis: “Participación de los padres en la escuela y en la educación de sus hijos/as”

La siguiente unidad de análisis muestra las percepciones de las madres y padres sobre la participación de las familias en la educación de sus hijos/as, tanto en la escuela como en el hogar. Este grupo de cuestiones nos proporcionará información sobre las preferencias y convicciones que tienen las familias acerca de la importancia de una implicación activa en el proceso educativo del alumnado. En primer lugar nos referiremos a aspectos relacionados con las convicciones de las familias sobre su involucración en el contexto escolar y los asuntos organizativos del centro para su puesta en práctica, haciendo especial alusión al proceso de comunicación entre ambas entidades. En segundo lugar abordaremos cuestiones relativas a posibles actividades o implicaciones de las familias en la educación de sus hijos/as y los puntos de vista que vierten al respecto. Al igual que en el caso anterior, aunque el proceso de triangulación se haga de manera conjunta para las dos ciudades, también se extraerán especificidades de cada contexto cuando sea conveniente.

En general las opiniones recogidas indican en las dos muestras una evidente convicción de la importancia de la participación de las familias de forma activa en la educación, observándose porcentajes muy elevados en la totalidad de los ítems en ambos contextos (i1=98,2%; i6=96%; i7=91,7%; i11=81,3%; i17=91,6%; i18=80,3%; i26=78,3%; i32=86,2%; i36=75,5%; i37=87%) a excepción del ítem 4 (ítem invertido) que muestra que los entrevistados están en desacuerdo con la afirmación con un 86%, que presentan valores opuestos debido a que son elevados y que ponen de manifiesto que la labor educativa en la escuela no es una tarea exclusiva del profesorado y que, por tanto, las familias deben involucrarse en este contexto (Carbonell & Martí, 2002; Hiatt, 1994; Wehlburg, 1996; Weissbourd, Weissbourd, & O’Carroll, 2010; Yermanock, 2010).

Destacamos a continuación el ítem 6, con el porcentaje más elevado de personas a favor (96%), y que subraya la idea de que las familias tienen mucho que

aportar a la formación escolar de sus hijos/as (transmisión del currículum, formación moral y en valores, convivencia, etc.). Los resultados dan a conocer las fuertes convicciones de las familias sobre la importancia de su implicación en el proceso educativo del alumnado en la escuela y su repercusión positiva sobre este colectivo (Davis & Yang, 2005). Además de reconocer que su participación es importante, piensan que la aportación de sus ideas, conocimientos, habilidades, entre otros aspectos, es muy relevante en este proceso compartido:

Cuando los padres están involucrados sí, los estudios lo demuestran. Me refiero a que hay muchas investigaciones sobre eso, cuando los padres están implicados los niños rinden mejor en el colegio, su asistencia a clase es mejor, obtienen mejores notas y lo hacen un poco mejor. Pero no se trata solo de que los padres los traigan sino también de que comprendan el entorno, el papel que juegan apoyando lo que intentan hacer los profesores en la clase para poder trasladarlo a casa (Entrevista XV, Nueva York).

Creo que es mi responsabilidad implicarme en todo lo que tiene que ver con la educación de mis hijos y una de las principales maneras que yo vi de implicarme pues era a través de la asociación de padres. También estoy en el Consejo Escolar. En cierto modo es que las dos cosas en nuestro colegio van muy de la mano: todos los que estamos en el Consejo Escolar salen a su vez de la asociación de padres (Entrevista I, Granada).

En este mismo sentido encontramos que en la mayoría de los centros educativos se toman medidas para favorecer la implicación de las familias de manera activa en las decisiones que influyen en su escuela (normalmente como miembros de las AMPA/PTA/PA) (ítem 26) aunque con un porcentaje algo menos elevado (78,3%) que en los casos anteriores. En este ítem las diferencias entre las dos ciudades son destacables ya que para la ciudad de Granada encontramos que el porcentaje de los participantes que están totalmente de acuerdo es de 26,4% mientras que en Nueva York es de 46,2%, apreciándose aquí una tendencia más positiva en la ciudad estadounidense, reflejando esto quizá un papel más activo del centro a la hora de potenciar la participación de las familias. Para ello se destaca la relevancia de una comunicación fluida entre profesorado y centro educativo con las familias (Chuang, 2005; Comellas, 2009a):

Yo creo que la AMPA de nuestro colegio en eso contribuye bastante, en el sentido de establecer una convivencia, un buen clima, unas relaciones en el colegio... pues eso es bueno para tu hijo y para la educación de tu hijo y es bueno en definitiva para todos. También yo creo que las formas de intentar hacerlo lo mejor posible (Entrevista XIII, Granada).

Que los padres sean conscientes de la necesidad de comunicación entre ellos y el profesorado. Informar a los padres, que no tengan miedo, que sepan que tienen apoyo aquí. Creo que nuestra clave es abrir las puertas a la comunicación entre padres, profesores y estudiantes (Entrevista XXII, Nueva York).

Igualmente, para la mejora de la comunicación y de la convivencia en la comunidad escolar, que aunque se describen como buenas, se señala la necesidad de mejorarlas con un 86,2%. Seguidamente se hace referencia a algunas estrategias para favorecerlas:

Se pueden hacer muchas más cosas, por supuesto, pero claro esto es cuestión de la disposición de cada uno y de las ganas de hacer cosas. Aunque el colegio hasta ahora no nos ha puesto ningún impedimento y nos ha recibido con los brazos abiertos y siempre se ha podido hacer todo lo que se ha querido hacer, cuando se hacen fiestas por las tardes, los maestros no están, yo lo entiendo, no es su horario de trabajo. Pero a lo mejor sería mucho más interesante que estuvieran para que los niños vieran más que los padres se relacionan con los maestros, que los maestros se relacionan con los niños fuera de clase, etc. (Relato de vida XII, Granada).

Una de las maneras es ofreciendo eventos familiares. Nosotros organizamos la noche de la película, es una noche de cine en familia. También tenemos la noche de la lectura en familia, donde el director lee a los padres, estudiantes y personal, por lo que la noche de lectura en familia también es importante. Donde se quiera tener más participación con el personal, los maestros y los estudiantes, siempre es bueno realizar un evento familiar y que el director participe en él (Entrevista XXV, Nueva York).

Por otro lado, se identifican las relaciones, tanto con los miembros como con la Dirección del centro y el resto de familias, como un factor esencial para el desarrollo de un clima que propicie el buen funcionamiento y la consecución de las metas de las asociaciones de madres y padres (Edwards & Redfen, 1988; Epstein, 1994). Las familias

participan con la esperanza de mejorar el centro educativo de sus hijos y contribuir a la educación de calidad para el conjunto del alumnado:

Yo creo que la convivencia es importante. La comunicación. Hay que reconocer que en nuestro colegio, al menos en la experiencia que yo tengo, lo que yo he conocido, los directores y los equipos directivos han sido muy buenos, han estado muy abiertos a la participación de los padres y yo creo que eso ha fomentado que haya una buena relación. Los padres tenemos que entender que la figura de los profesores y los directivos de los colegios es fundamental para la educación de nuestros hijos, tenemos que respetarlos muchísimo, y a su vez, yo creo que los profesores y los equipos directivos también nos deberían ver a los padres como una importante ayuda en su labor. Si esto lo tenemos claro, la cosa va a funcionar bien. Repito, convivencia, comunicación, relación... Los padres tenemos que tener esto claro y tratar de fomentar buenas relaciones con los profesores y los profesores también... (Entrevista XIV, Granada).

He tenido una relación muy fluida con los maestros y yo veo que eso es una cosa muy positiva y entonces es un estar en un contacto directo con la educación de mis hijos. Yo creo que eso enriquece mucho y luego las actividades con los niños, que hay épocas que estás más en el colegio que fuera de él y los niños siempre enriquecen muchísimo (Relato de vida III, Granada).

Por otra parte, respecto a las posibles actividades o implicaciones de las familias en la educación de sus hijos/as y los puntos de vista que vierten al respecto, encontramos que se les reconoce una elevada importancia y un elevado ofrecimiento para participar (como por ejemplo en la redacción del periódico del colegio, en las actividades del alumnado en clase o fuera de ella, colaborando económicamente, actividades para familias, etc.). En concreto, el ítem 17, denota una predisposición de las familias entrevistadas a participar activamente en las actividades del alumnado, ya que un 86,3% en Granada y un 96,3% en Nueva York están de acuerdo con la participación en las actividades propuestas. Como hemos visto, se destacan las que son más beneficiosas para la educación del alumnado, como las que fomentan una buena convivencia, las de concienciación social, el conocimiento de otras culturas, juegos, actividades fuera del colegio, aprendizajes de cómo ayudar al alumnado, subvenciones

y recaudación de fondos (Nueva York). Las AMPA/PTA/PA realizan un amplio abanico de actividades.

Todas (las actividades) son esenciales, porque unas van dirigidas por ejemplo a los niños y otras van dirigidas a los papás, pero a través de los papas nosotros alcanzamos a los niños, por eso todas son importantes (Entrevista XXII, Nueva York).

Sobre todo fomentar mucho el tema de la convivencia, que es donde más participamos y la verdad es que es importante que haya buena relación entre padres y profesores y los alumnos (Entrevista III, Granada).

Aún así el ítem 11 pone de manifiesto la necesidad de promover más actividades (Lim, 2012; Webster, 2004) en las que participen todos los miembros de la comunidad educativa (83,6% en Granada y 79,3% en nueva York). En ocasiones resulta complicado compatibilizar los horarios de profesorado, personal del centro y familias como se aprecia en el siguiente fragmento:

Las actividades que se hacen por la mañana como la fiesta del otoño o la semana cultural, se invita a los padres a que vayan por la mañana pero entonces van menos padres y los padres que trabajan no pueden. Por lo cual no todos los padres conocen a los maestros, a lo mejor solamente en el horario de tutorías o cuando recogen las notas. Digamos que eso es lo que veo que falta, un poquito más de integración entre las tres partes, pero yo creo que es difícil. En general funciona bastante bien. Por supuesto se podría hacer muchas más cosas si hubiera más medios económicos, sobre todo si hubiera más que medios económicos, si hubiera más participación de los padres y de los maestros. Porque padres hay muchos pero participan muy pocos, realmente son siempre los mismos. Pero así ocurre también en la vida real (Relato de vida XII, Granada).

Como se ha señalado antes, las personas entrevistadas suelen realizar actividades diversas dentro de la organización, adaptándose al día a día de la escuela en cuestión e intentando ofrecer y recabar toda la información útil necesaria para el seguimiento y mejora de la educación del alumnado.

c) Triangulación de la tercera unidad de análisis: “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”

Esta última unidad temática se presenta como la más amplia de las tres y recoge aspectos, tal y como se ha mencionado, relativos a la participación de las familias mediante AMPA/PTA/PA, reuniendo cuestiones relativas al liderazgo y funcionamiento de estas organizaciones y relaciones de sus miembros. Se pretende también conocer las motivaciones que llevan a estas personas a ocupar los puestos de liderazgo de su Junta Directiva. Dividiremos este proceso de triangulación en cuatro apartados que pretenden aunar todos los datos recopilados mediante las diversas técnicas (cuestionarios, entrevistas y relatos de vida) y que serían en primer lugar los referidos a las funciones, expectativas y objetivos de las AMPA/PTA/PA, en segundo lugar, relaciones establecidas y funcionamiento de la organización, en tercer lugar todo lo que tiene que ver con el tipo de actividades, su organización y planificación y en cuarto y último lugar, los apartados relativos al estilo de liderazgo, el proceso de selección de líderes y otros aspectos del liderazgo en las AMPA/PTA/PA. Nuevamente, aunque el proceso de triangulación se haga de manera conjunta para las dos ciudades, también se extraerán especificidades de cada contexto cuando sea necesario.

En general, y para los cuatro aspectos señalados, los porcentajes han sido altamente positivos en todos los ítems de la tercera unidad de análisis en ambas ciudades (i2=96,9%; i3=86,4%; i5=88,6%; i10=91,7%; i14=85,2%; i19=93,3%;i21=95,1%;i24=93,9%; i27=95,4%; i28=78,5%; i29=94,4%; i30=90,6%; i31=84,1%; i33=70,7%; i34=80,3%; i35=93,1%) salvo en el caso del ítem 12 (19,2%), que se trata de un ítem inverso y que presenta sus máximos porcentajes en las opciones de desacuerdo. Los porcentajes, en líneas muy generales, indican un alto grado de acuerdo con las mejoras que aportan las AMPA/PTA/PA al centro educativo, con la participación y finalidad de la asociación y sus diversas actividades, con la necesidad de un liderazgo distribuido en la Junta Directiva, con la importancia de una buena relación con el equipo directivo del centro y con el compromiso de mejora mediante sus acciones de la totalidad de la comunidad escolar.

En primer lugar, en referencia a las funciones, expectativas y objetivos de las AMPA/PTA/PA, se destaca que las familias que participan activamente en estas organizaciones esperan mejorar el funcionamiento del colegio. Este aspecto viene definido, entre otros, por el ítem 2 que con un 96,9% de los encuestados señala la convicción de casi la totalidad de los mismos de que las AMPA/PTA/PA mejoran la escuela. De hecho entre los principales motivos y expectativas que se han señalado en las entrevistas y relatos de vida para formar parte activa de estas asociaciones se destaca la ayuda y aportación de cada miembro enfocadas a procesos de cambio y mejora tanto de la educación del alumnado como del centro educativo en su conjunto:

Pues hacer un bien para el colegio, para los niños sobre todo, que tengan más cosas, más actividades, más participación. Eso es lo que esperamos, que se hagan más cosas por los niños (Entrevista IV, Granada).

Yo quiero que el colegio de mi hijo sea el mejor. Entonces yo pues hago todo lo que tengo que hacer porque sea el mejor (Relato de vida V, Granada).

Quiero hacer de la escuela un mejor lugar para cada niño que acude a ella (Entrevista XVIII, Nueva York).

Mi meta principal trabajando en la PTA es que ese impacto proporcione a cada estudiante un mejor almuerzo, obtener apoyo en clase, un buen gimnasio... Cosas que sé como madre que pueden impactar, que pueden hacer que vayan mejor, que pueden proporcionar más cosas...(Entrevista XXII, Nueva York).

He sido miembro de la PTA durante cuatro años, todos los padres se convierten en miembros de la PTA desde el momento en que entran por la puerta, ¿sabes? todos forman parte de la PTA solo que eligen cómo quieren participar. Formo parte de la PTA de esta escuela porque le escuela trabaja en interés de todos los niños. Me gusta participar e intentar hacer de la escuela un lugar mejor para todo niño que vaya allí. Yo empecé con las clases para padres, organizando eventos participativos... y ahora soy la presidenta y me encargo cada vez de más y más (Relato de vida XVIII, Nueva York).

En segundo lugar, al referirnos a las relaciones establecidas y funcionamiento de la organización, destacamos el ítem 14, donde apreciamos que la mayoría de los encuestados, un 85,2%, señalan que la Dirección del centro mantiene una estrecha

relación con la Junta Directiva de la AMPA. Como se ha señalado en el marco teórico, es de vital importancia que las relaciones entre la Dirección del centro educativo y la AMPA/PTA/PA sean positivas y fluidas para poder conseguir los objetivos de ambas partes. Estas opiniones se ponen de manifiesto en algunas contestaciones a las preguntas de la entrevista en ambas ciudades.

La Junta Directiva es muy cercana, entonces cuando eres cercana... la directora la encuentras ahí, en el patio, se acerca a los padres, a las madres, todo el mundo la conoce (Entrevista IX, Granada).

Se intenta colaborar con la dirección del centro para mejoras a nivel estructural, de infraestructuras (Entrevista XII, Granada).

También tenemos la noche de la lectura en familia, donde el director lee a los padres, estudiantes y personal, por lo que la noche de lectura en familia también es importante. Donde se quiera tener más participación con el personal, los maestros y los estudiantes, siempre es bueno realizar un evento familiar y que el director participe en él (Entrevista XXV, Nueva York).

También destacaremos el ítem 28, referido a la necesidad de la participación de todas las madres y padres del colegio en la AMPA/PTA/PA. En el caso de Nueva York encontramos que ya por ley todas las familias forman parte de su PTA/PA mientras que en Granada es una elección voluntaria. Un 84% en Granada defiende esta postura frente a un 73,6% en Nueva York. Aunque no se aprecian unas diferencias muy notorias, puede que el porcentaje en Granada sea más elevado por la cuestión de que identifiquen pocos socios en sus organizaciones (a diferencia de Nueva York donde todas las familias forman parte de ellas aunque no por esto sea una participación activa).

La manera en que funciona nuestra escuela es que cada familia es miembro de la PTA, no es algo a lo que te unas, ¿sabes? El primer día de preescolar estás automáticamente en la PTA (Entrevista XX, Nueva York).

Otra cosa también que creo que es muy importante es la falta de conciencia de esa responsabilidad por parte de los padres. El AMPA no soy yo, somos todos (Relato de vida I, Granada).

Además, el ítem 30 va más allá y propone que dicha participación en las AMPA/PTA/PA venga regulada desde el centro educativo y que éste tome las medidas oportunas para asegurarla. Al ser la participación de las familias una prioridad en el sistema educativo de ambos contextos por las mejoras que conlleva, la escuela debería preocuparse por conseguir que las familias se impliquen activamente (Houtenville & Conway, 2008). Los porcentajes obtenidos en cada ciudad han sido 88% en Granada y 92,8% en Nueva York, observando un amplio respaldo de la propuesta.

En tercer lugar, en lo referente al tipo de actividades, su organización y planificación, destacamos una gran variedad de actividades en ambos contextos (gestión de actividades extraescolares, reuniones periódicas, organización de charlas, salidas, *workshops* y excursiones, cuidado y mejora de la infraestructura del centro, actividades de recaudación de fondos, etc.), que han sido señaladas en los comentarios de las entrevistas y que ponen de manifiesto la importante labor que lleva a cabo la organización. En cuanto a su organización y planificación el ítem 19 señala un elevado porcentaje de encuestados que apoyan que la planificación de las actividades sea mediante un proceso democrático de toma de decisiones en grupo (93,3% en Granada y un 93,2% en Nueva York) y que no corra a cuenta de una sola persona (ítem 12), es decir, las propuestas suelen pasar por la Junta Directiva y estar abiertas a todos los padres y madres que quieran presentar sus ideas y, también pasando por la aprobación de la Dirección del centro y del *Parent Coordinator* en su caso. Por su parte, se indica que el proceso de selección de madres y padres para llevarlas a cabo es totalmente voluntario, intentando, cuando sea posible, aprovechar las habilidades personales y profesionales de cada miembro:

Todo es voluntario pero si yo sé que hay alguien con más facilidades para alguna actividad se le pide pero si alguien se ofrece nunca se le niega (Entrevista I, Granada).

Generalmente la idea suele venir de las familias que tenemos ciertas inquietudes y cuando organizamos, evidentemente o es un profesional que contratamos, si es un taller de música o el taller de palmas o el de danza y entonces el monitor te trae su proyecto y nosotras ya lo supervisamos y si necesitamos algo del centro, evidentemente se comunica al Equipo de Dirección. El Equipo de liderazgo es el que planifica (Entrevista VII, Granada).

No hay selección, todo es voluntario. A nadie se le fuerza para hacerlo, se les pregunta y si quieren participan. La mayoría de las cosas surgen... La PTA propone muchas ideas y se las comunicamos a todo el mundo. Se organizan mediante el seguimiento de la PTA, ¿verdad? Tenemos que seguir lo que los padres ven, cuál es su interés. Así que no hay selección (Entrevista XV, Nueva York).

(La planificación de las actividades) Es conjunto, entre la dirección y nosotros. Cuando se nos ocurre una idea se la decimos al otro y si nos parece bien tiramos hacia delante y si no pues nada, normalmente siempre tiramos para adelante, tanto si lo proponemos nosotros como si lo proponen ellos (Entrevista II, Granada).

Pues, las planeamos el AMPA, procuramos reunirnos todos, es decir, tanto la directiva como los socios y tomamos decisiones, pero procuramos tomarlas por mutuo acuerdo, no por uno, uno o dos aportamos las ideas, o cada uno aporta sus ideas y luego se vota lo que sea más favorable (Entrevista VIII, Granada).

Trabajamos de cerca con el consejo de la PTA, con el presidente, vicepresidente, y Junta Directiva. También trabajamos estrechamente con la administración de la escuela para intentar equilibrar las actividades y que se desarrollen durante todo el año escolar en beneficio de la escuela (Entrevista XVIII, Nueva York).

Es importante destacar, por otro lado, que el número de madres y padres que participan de manera activa en los centros, tanto en Nueva York como en Granada, en la mayoría de los casos (salvo algunas excepciones), suele ser un grupo reducido de personas que siempre hace todas las tareas y acciones de la AMPA/PTA/PA. Se reclama una mayor implicación regular y constante de las demás familias del centro (Cakiroglu, 2004; Davis & Yang, 2005) que permitiría un mejor funcionamiento de la asociación y poder llevar a cabo más iniciativas con mayores recursos. Incluso se aprecia una necesidad por parte de los encuestados de que, en el caso de que no lo hagan, la AMPA/PTA/PA incluya entre sus miembros a familias, profesorado y alumnado, siendo este porcentaje más elevado en el caso de Nueva York que ya presenta este modelo mediante su PTA (65,2% en Granada y 75,5% en Nueva York).

Pues participar directamente así, de momento, estamos tres, cuatro. Pero la verdad es que luego hay padres que si se les llama y se les dice: hace falta esto en

concreto...responden. Es decir, diariamente no están pendientes pero cuando se les avisa normalmente responden (Entrevista II, Granada).

Espero que se impliquen más padres en la educación de sus hijos. Espero que los profesores vean que hay padres a los que les importa y también deberían formar parte de la Asociación de Padres (Entrevista XV, Nueva York).

En cuarto y último lugar haremos alusión a los apartados relativos al estilo de liderazgo, el proceso de selección de líderes y otros aspectos del liderazgo en las AMPA/PTA/PA. Se señala la importancia de un liderazgo distribuido (Gronn, 2010; Leithwood, 2009; Spillane & Orlina, 2005) en el que las decisiones sean tomadas en grupo. En el ítem 5, que pone de manifiesto las opiniones de los encuestados con respecto a la necesidad de que las decisiones en las AMPA/PTA/PA sean tomadas de manera grupal, observamos unos elevados porcentajes que lo apoyan (95,2% en Granada y 82,9% en Nueva York). Se destaca el uso de una reflexión crítica y análisis para evaluar ideas y problemas. Preocuparse del bienestar de los otros y de lo que es bueno para los demás, tomando así conciencia de la dignidad y derechos de los demás. Se trata de desarrollar y negociar una dirección para la organización a través de las relaciones de liderazgo entre el contexto de dentro y de fuera. Sin embargo, debemos recordar que en Nueva York encontramos que una importante parte de los entrevistados concedían el poder de las decisiones más importantes a la persona que estuviese en la presidencia. Aún así, resalta la figura de un líder democrático:

Es una decisión de grupo, nunca se toma de forma individual (Entrevista XVIII, Nueva York).

La presidenta con la Junta Directiva. Nunca se hace nada aquí sin que todas nosotras estemos de acuerdo, todas hemos estado de acuerdo a un nivel y a otro (Entrevista XXVI, Nueva York).

El presidente toma las decisiones pero tienen que ser aprobadas por la Junta Directiva. Hay una Junta Directiva. Todos los padres son miembros de la PA, solo por tener un niño en la escuela te conviertes automáticamente en miembro de la PA. Y en esta Asociación elegimos una Junta Directiva que está compuesta de entre seis u ocho personas. Esa Junta toma las decisiones, el presidente propone la idea y ésta tiene que

aprobarla. Cuando la han aprobado, entonces es un objetivo (Entrevista XXV, Nueva York).

Pues normalmente ese grupo o por lo menos siempre hay dos o tres personas. Ese grupillo, normalmente. Estamos siempre en comunicación y nos decimos las cosas (Entrevista III, Granada).

Quien las tiene que tomar es la directiva. La directiva es la que luego tiene el voto final, teniendo en cuenta el resto de voces. Yo por mucho que yo quiera aportar, es decir, querer hacer algo, si no están de acuerdo los otros, no vas a nadar contra corriente (Entrevista VIII, Granada).

Todos. Entre todos. De verdad. Aquí no hay uno, somos todos. Lo comentamos, las opiniones de todos valen y ya pues decidimos por votos (Entrevista X, Granada).

El proceso de selección de líderes se contempla también como democrático y se lleva a cabo por votación o por consenso. Todo el procedimiento debe estar detallado en los estatutos de la AMPA/PTA/PA. Por este motivo, los responsables entrevistados aludieron a una aceptación de los líderes por parte de las demás familias del centro educativo. Además se describe la Junta Directiva como un grupo abierto a nuevas incorporaciones e ideas, incluso destacando que en muchas ocasiones no hay candidatos y tienen que tomar el puesto las personas que participan más asiduamente:

Pues este año a mí me preguntaron...como el año pasado yo era vicepresidenta, la presidenta se fue y ya me comentaron en una reunión aquí la directora que si yo aceptaría el cargo y lo hacemos en consenso entre el grupillo de personas que estamos y participamos en todas las fiestas, preparando todo. Somos casi siempre las mismas. Entonces como fui vicepresidenta, pues...y lo acepté (Entrevista X, Granada).

Cada año hay una elección y los padres votan a quienes quieren como sus líderes: el presidente, vicepresidente, tesorero, secretario, los comités... Muchas posiciones son elegidas mediante votación. Tenemos elecciones (Entrevista XXV, Nueva York).

Por último, encontramos que en la mayoría de los casos los líderes se iniciaron de manera activa nada más llegar al centro educativo, participaban en casi todas las actividades propuestas por la asociación, demostrando de esta forma un interés desde

el comienzo por la implicación para la mejora del centro educativo y la educación de sus hijos/as. Suelen ser personas muy comprometidas con la educación de sus hijos/as y, como hemos podido ver anteriormente, en muchos casos se encuentran vinculados con la educación de alguna manera y suelen ser personas participativas:

Pues a mí siempre me ha gustado participar en las cosas y además, la gente se suele...mi padre es maestro y lo he vivido de cerca. La gente se queja de que no se hace esto, no se hace lo otro. Entonces, no es sólo quejarse, hay que hacer las cosas. Es muy fácil quejarse. Yo había oído que en los colegios públicos podía hacer muchas cosas el AMPA y dije, mira, la mejor manera es meterse y aquí estamos (Relato de vida IV, Granada).

Quando veo a mis hijos crecer e ir a la escuela infantil y a la escuela primaria viendo sus necesidades, esto me hace sentir esta responsabilidad de, no solo de hacer lo que hicieron mis padres, sino también lo que no hicieron. Darles a ellos el apoyo que yo no tuve, porque yo no tengo excusas. Conozco el idioma, sé dónde puedo estar para ayudarles. Y ahora que tengo este tiempo, ¿cómo no voy a estar ahí y apoyarlos? Así que ese fue mi gran empuje, y pienso, ahora que tengo esta oportunidad, quiero tener impacto en la escuela de mis hijos porque quiero asegurarme de que sus vidas, las vidas de mis hijos, son diez veces mejores que la mía. Por eso que estoy contenta de hacerlo. Esa es mi meta (Relato de vida XXII, Nueva York).

d) Triangulación de las variables “cercanía al centro educativo” y “tipo de trabajo de los padres y madres”

En este apartado hemos estimado conveniente resaltar la importancia de estas dos variables debido a la frecuencia con las que han sido nombradas en las tres técnicas de recogida de datos usadas. Por un lado encontramos que la cercanía del centro educativo al domicilio de la familia es un factor que se menciona por numerosos entrevistados como motivo de elección del centro y por los beneficios que ello conlleva. En los cuestionarios se destacan los porcentajes que indican que la distancia entre su domicilio y su centro educativo es inferior o igual a 15 minutos (Granada presenta un 67,8% y Nueva York un 69,9%). Aunque no sea una de las variables predictoras más significativas para ocupar posiciones de liderazgo en estas asociaciones, en el caso de Nueva York encontramos que la probabilidad más baja de

ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA (39,5%) se da entre las madres y padres cuya distancia entre su hogar y el centro educativo es superior a 15 minutos, tienen menos de 40 años y poseen titulaciones universitarias y si estas familias viviesen a 15 minutos o menos, reduciendo así la distancia de su domicilio a la escuela, la probabilidad de ocupar estas posiciones aumenta hasta el 59,1%. En el caso conjunto de Nueva York y Granada, por otro lado, entre las madres y padres que poseen estudios universitarios y se encuentran trabajando en el momento de responder al cuestionario, las probabilidades de ocupar las posiciones de liderazgo en su AMPA/PTA/PA viviendo a 15 o menos minutos del centro son de 43,4% mientras que si viven más lejos son de 30,3%. Vemos que en ambos casos aumenta la posibilidad de ocupar posiciones de liderazgo si se disminuye la distancia entre el hogar y la escuela. Además los participantes encuentran otros motivos relevantes relacionados con la cercanía entre escuela y hogar:

Yo vine al barrio y tengo unos vecinos íntimos amigos míos que tienen hijos más mayores que los míos, compartimos la escuela infantil que es la cantera de este colegio, y el padre de esa familia, cuando tiene que cambiar a su hija a primaria, opta por este colegio en el que había cuatro niños en primero de primaria. El colegio estaba a punto de cerrar con 70 niños. Entonces yo, que soy su vecina y su amiga, cuando salíamos por la noche solo oía hablar de AMPA, comedor..., aunque yo no tenía aquí a los niños conocía todo (Relato de vida I, Granada).

No sé si es porque yo crecí en las afueras y ahora he elegido educar a mis hijos aquí en la ciudad pero siento que cuanto más estoy aquí, cuanto más sé y más veo lo que está sucediendo puedo ayudar más a mis hijos, ver lo que pasa en la escuela y conocer a los padres y administradores. Así que estando en PTA puedo ver de primera mano lo que está pasando donde mis hijos pasan seis horas todos los días. Además, me gusta estar involucrada y quiero saber lo que está ocurriendo. Pienso que es una parte de mi comunidad y está bien conocer a los padres de los amigos de mi hijo porque sí se siente que somos una comunidad y nosotros hemos elegido vivir aquí. Mis hijos obtienen la mejor educación posible... (Relato de vida XIX, Nueva York).

Nosotros vivimos justo ahí al lado del colegio. Vamos, que está muy cerca de nuestra casa y entonces por eso fue, por la proximidad (Entrevista V, Granada).

Respecto al puesto de trabajo de las familias, encontramos que aquellas profesiones que están relacionadas con la enseñanza y la educación son las más recurrentes en nuestro análisis. Como hemos visto, la posesión de estudios universitarios ha sido una de las variables predictoras de más importancia a la hora de ocupar posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA en ambos contextos. En los cuestionarios observamos que un 30,4% en Granada y un 28,3% en Nueva York ocupa posiciones de cuestionario “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza”, según la clasificación ya mencionada. Como podemos apreciar se trata de un porcentaje importante en ambas ciudades.

Por otra parte, observamos que un 61,2% de las personas cuyo último puesto de trabajo desempeñado entra dentro de la categoría de puestos de trabajo especificada en la codificación del cuestionario “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” está en la actualidad ejerciendo cargos en la Junta Directiva de su AMPA/PTA/PA. Esta es la categoría de trabajos donde entran todos los profesionales de la enseñanza y está formada por personas con un elevado nivel de estudios. En el caso de llegar a la presidencia se identifica que si los líderes tienen este tipo de ocupaciones su porcentaje es de 12,4% mientras que si tienen otros trabajos es de 3,4%. De nuevo vemos cómo influye positivamente el que las familias estén relacionadas con el ámbito educativo y más concretamente que ejerzan sus ocupaciones dentro de éste:

Empecé a trabajar aquí, he tenido algunos trabajos desde que estoy aquí, siempre relacionados con la educación, he tenido también otros trabajos y he usado las manos pero siempre he estado atraído por enseñar, compartir y aprender. Así que he trabajado en educación y literatura para adultos, he estado involucrado en diferentes comunidades organizando y en también en trabajos de justicia social. Vi estos trabajos como algo que me permitía encajar trabajar con la escuela y la educación pública pero también movilizar a la gente para que luche por lo que necesita y para que lo hagan ellos mismos en vez de pedirlo. En mi caso, mi hijo mayor tiene ocho años y ha estado en la escuela desde los cuatro, por lo que he participado como padre durante cuatro años y ahora soy el presidente. Antes de eso trabajé con la PTA en cientos de escuelas por mi trabajo durante 13 años (Relato de vida XXI, Nueva York).

Yo siempre he estado interesada en la educación porque antes he trabajado en una Escuela Infantil y entonces pues yo decidí que después de eso yo iba a dedicarme a ser mamá. Estar pendiente de la educación de mis hijos porque yo ya había estado pendiente de la educación de otros niños (Relato de vida V, Granada).

e) Triangulación de los resultados desde la perspectiva de género

Como se ha observado a lo largo del estudio, la superioridad en número de mujeres frente al de hombres en las Juntas Directivas de las asociaciones de madres y padres es muy notoria y, sin embargo, como hemos señalado anteriormente, no aparece esta variable como predictora (apartado 5.2) a la hora de ocupar posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA (tan solo se hace referencia a ella en el caso de Granada como comentaremos más adelante). Por este motivo, creemos que debe darse una interpretación de algunos aspectos significativos relacionados con el enfoque de género ya que reproducen algunas inequidades de género presentes en el ámbito de la familia y en la sociedad en general.

A lo largo de la historia a las mujeres se les ha atribuido el papel de madres y cuidadoras, es decir, se ha producido una sectorización de las ocupaciones femenina y masculina, estando la ocupación femenina, aún en nuestros tiempos, más ligada a los empleos relacionados con el “cuidado”. Este aspecto ha propiciado que el proceso educativo de sus hijos/as también se les atribuya a ellas como propio y encontremos menos hombres involucrados en las AMPA/PTA/PA. La educación, agente primordial en el desarrollo de las personas, refleja en éstas los proyectos de personas ideales establecidos por la sociedad. A pesar de que en la actualidad las normas educativas promueven la igualdad de género, en la realidad aún existen diferencias. Estos cambios han sido muy rápidos, y sin embargo los códigos culturales en torno a las vidas de las mujeres apenas empiezan a cambiar (Cuevas, García & Leulmi, 2014). Por ejemplo, podemos ver cómo en los niveles educativos más bajos como Educación Infantil y Educación Primaria la presencia de mujeres, tanto de profesoras como de alumnas, es mucho más elevada que la de los hombres. Sin embargo, conforme avanzamos a niveles superiores, como puede ser

la Educación Secundaria y Universitaria, se invierten los datos (Cáceres, Lorenzo, & Sola, 2008).

En esta investigación hemos encontrado que aún se le sigue atribuyendo, en numerosos casos, el papel de la educación de los hijos/as, al menos el de la participación en la escuela, a las madres. Por supuesto que este hecho vendrá determinado por factores como incompatibilidad horaria del trabajo del padre u otras razones familiares, pero el caso es que la realidad que se vive en casi la totalidad de los centros educativos, tanto en Granada como en Nueva York, en esta última ciudad con mayor porcentaje, es el predominio de la mujer en estas organizaciones. Son muy significativas las palabras de la presidenta de la AMPA del distrito Norte de una de las escuelas (escuela II) procedente de Marruecos, al respecto:

Intentamos hacer lo que podemos, lo que nos da el dinero y también el tiempo porque hay familias que la mujer es la que trabaja.

Las que hacen el AMPA es verdad que son mujeres más que padres. Los padres yo creo que tienen un poco vergüenza, creo que también porque si hay una Junta Directiva que hay más mujeres que hombres, a un hombre le da un poco... aunque no somos machistas, pero le da un poco ya de menos impulso en venir y todo eso. Porque yo he visto dos colegios diferentes de Junta Directiva donde había solamente hombres, no había ninguna mujer en la Junta, el AMPA era tremendamente masculina. En este sentido creo que somos personas muy femeninas.

En el caso de Granada, observábamos cómo son relevantes las diferencias existentes en cuando al número y porcentajes miembros de la Junta Directiva de la AMPA hombres y mujeres, ya que la presencia de estas últimas es mucho mayor que la de los hombres, hecho que podemos corroborar con el valor de la moda (100% para las mujeres y 0% para los hombres), aunque sí es preciso destacar que la presencia de hombres es pequeña y no inexistente (las mujeres representan un 76,96% y los hombres un 23,03% de media en cada uno de los colegios encuestados). Sin embargo, al realizar el análisis de las variables implicadas en la posesión o no de cargos directivos en las AMPA mediante los árboles de decisión, encontramos que a pesar de la gran

mayoría de mujeres que conforman la AMPA se aprecia que los hombres ocupan más estas posiciones. Este hecho se relaciona con lo indicado en el estudio llevado a cabo por Lorenzo Delgado, Sola Martínez y Cáceres Reche en el año 2007 sobre el liderazgo femenino en los cargos directivos en la Universidad de Granada, donde se concluye señalando el “dominio mayoritario del hombre en el poder en los cargos directivos más altos del conjunto de facultades que conforman la Universidad de Granada, en general, y en los departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación, en particular” (Lorenzo Delgado, Sola Martínez & Cáceres Reche, 2007, p. 193).

En Nueva York de nuevo encontramos importantes las diferencias observadas en cuanto a número y porcentajes de estos representantes hombres y mujeres, ya que la presencia de estas últimas es mucho mayor que la de los hombres, hecho que podemos corroborar con el valor de la moda (100% para las mujeres y 0% para los hombres). En este caso también destacamos que la presencia de hombres es pequeña pero no inexistente (las mujeres representan un 87,32% y los hombres un 12,74% de media en cada uno de los colegios encuestados), incluso inferior a la de Granada.

Al comparar ambos contextos (Granada y Nueva York) en cuanto al porcentaje de mujeres y de hombres, se muestran ciertas diferencias estadísticamente significativas entre ambas ciudades. En el caso de Nueva York el porcentaje de mujeres (87,324%) es aún más acusado que en Granada (76,969%) y, por tanto con el de hombres ocurre lo contrario puesto que el porcentaje de Nueva York (12,740%) es menor que en Granada (23,030%) que ya de partida muestra un escaso porcentaje.

Hay un grupo que son fijas, que son muchachas, mujeres, que no cambian. Ya llevo con ellas tres años, que siempre están, que siempre quieren dar. Entonces hay madres que tienes ahí, para qué buscar otra (Entrevista X, Granada).

Así que cuando mis hijos empezaron el colegio no cambió nada. Estaba involucrado en sus vidas, en el béisbol y el baloncesto y ahora sería la educación. Acudía a las reuniones, a las reuniones de padres, en las que era el único hombre, todas eran mujeres salvo yo pero no me importaba porque estaba allí por mis hijos. Quería asegurarme de que supieran que yo estaba en el edificio, porque si lo sabían no se portarían portarse mal (Relato de vida XXV, Nueva York).

Tan palpable es este elevado número de mujeres con respecto al de hombres, que en muchas ocasiones en las entrevistas las referencias son casi exclusivas a las madres, en otras aparecen madres y padres, pero no existen las referidas a los padres. En este panorama, teniendo en cuenta la evidencia de la vida diaria de los centros educativos, no resultaría extraño hablar de “Asociaciones de Madres” más que de “Asociaciones de Madres y Padres” en la mayoría de los casos. Algunos ejemplos que encontramos son:

En las reuniones, en donde le comentas de qué iría la actividad, las madres se apuntan. Somos casi siempre las mismas (Entrevista X, Granada).

La Junta Directiva anterior se fueron todos y entonces, un grupo de madres decidimos que podíamos hacernos cargo y nos pusimos. Estamos ocho en la Junta Directiva y...pon diez. Hombre, siempre hay cinco o seis madres porque también los ocho para todo no podemos estar, entiendes, trabajamos, como trabajamos, también es difícil estar en todo. Entonces siempre hay madres que te echan una mano (Entrevista XI, Granada).

Por otro lado, Cuevas, García y Leulmi (2014) señalan que la educación es una profesión en donde predomina el número de mujeres, pero sin embargo las estadísticas demuestran que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de lo que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión. Según los datos de “Mujeres en cifras” publicados por el Instituto de la Mujer, durante los años 2009 y 2010 la educación es un sector feminizado, ya que las mujeres representan el 64,06%, y especialmente en las enseñanzas de régimen general, en las que se incluye Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato y FP y Educación Especial, donde las mujeres suponen, en total, un 69,65% de la docencia.

En esta línea encontramos los cinco indicadores representativos de la discriminación de género del I Consejo de la Juventud de España (2001), citados por Ribas Bonet (2004) de los que el tercero se relaciona con el hilo argumental que venimos siguiendo en este apartado y que señala una fuerte segregación tanto vertical (pocas mujeres en los niveles jerárquicos superiores), como horizontal (feminización

de algunos sectores productivos que precisamente son aquellos que están relacionados con las actividades tradicionalmente desempeñadas por las mujeres).

Este es exactamente el caso que encontramos en nuestro estudio aplicado a las AMPA/PTA/PA. A pesar del elevado número de mujeres que según los informantes clave entrevistados acuden a las reuniones de las AMPA/PTA/PA, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo a la hora de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA. Claro está, y los datos así lo corroboran, que existe un número elevado de mujeres líderes en estas organizaciones pero la poca población masculina en las AMPA/PTA/PA activa suele formar parte de las Juntas Directivas. Es importante matizar que hay que tener en cuenta que cuando una familia se hace socia (caso de Granada) o es socia según lo dispuesto en la ley (caso de Nueva York) el padre y la madre por igual lo son. Pero al hablar de participación activa en las posiciones de la Junta Directiva es cuando encontramos estas diferencias. Un dato anecdótico puede ser que durante las visitas a los diferentes centros educativos que han participado en la investigación, tanto en Granada como en Nueva York, en la gran mayoría de los casos solo se han visto mujeres preparando las actividades u organizando las tareas de la asociación.

Al hablar de una feminización de las AMPA/PTA/PA, también podríamos hacer referencia a una feminización de las opiniones de estas organizaciones. Aunque teniendo en cuenta los datos con respecto a la ocupación de puestos de liderazgo podríamos pensar en que los hombres sí influirían de manera importante no en todas (como se ha visto) pero sí en algunas de estas organizaciones (más en Granada que en Nueva York). Este hecho conlleva ciertas controversias. Pongamos el ejemplo de Granada. Por un lado hemos visto que en Granada aparece el sexo no como la variable más importante predictora pero aún así aparece (en proporciones bajas) como influyente a la hora de ser líder o no en la AMPA. Este hecho, si lo observamos desde la perspectiva de igualdad, sería positivo ya que los hombres participan activamente en la educación del alumnado en su centro educativo, sin embargo, si contemplamos que la gran mayoría de los miembros activos de estas organizaciones son mujeres, estaríamos destapando ciertas desigualdades (los pocos hombres activos ocupan las posiciones de liderazgo). En el caso de Nueva York apreciamos una elevada

feminización de las Juntas Directivas de las PTA/PA y las líderes son mujeres en su mayoría.

En el contexto español, en el primer estudio sobre “Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo” realizado por el Instituto de la Mujer (2004), se obtienen resultados relevantes en cuanto a la participación de las mujeres en el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares Autonómicos, que tienen mucha relación con nuestra investigación y que corroboran nuestros argumentos. Algunos de ellos son los siguientes:

- a) En el Consejo Escolar del Estado se observa una significativa desproporción en la distribución porcentual por sexo, con casi un 87% de hombres frente a poco más de un 13% de mujeres.
- b) En ninguna de las modalidades de mayor responsabilidad (Presidencia, Vicepresidencia, y Secretaría) existe representación femenina, en las únicas categorías donde existe representación femenina (profesorado, padres y madres, administración educativa, personalidades de reconocido prestigio y centrales sindicales), es decir cinco de las trece categorías existentes, la proporción no es equilibrada, llegando incluso a quintuplicarse (en el caso del profesorado) y cuadruplicarse (en el de padres y madres) siendo dicha proporción a favor de la representación masculina, en categorías que tradicionalmente son consideradas como “típicamente femeninas”.
- c) Son especialmente significativas algunas cifras como las de representación de los padres y madres y la del profesorado, si se tienen en cuenta aspectos como la participación mayoritaria de las madres en las AMPA de los centros, y el número superior de profesoras respecto al de profesores.

Más adelante, en el segundo estudio de “Mujeres en cargos de representación del sistema educativo” del Instituto de la Mujer (2011), la distribución porcentual según sexo de los representantes de madres y padres en los Consejos Escolares subraya que los hombres continúan desempeñando mayoritariamente la representación familiar fuera del ámbito meramente escolar con un 57,63% frente a un 42,37% de madres. No obstante, la representación de las madres se incrementó un

11,66% respecto a los datos del curso 2000/01. Esta categoría es una de las que cuenta con mayor presencia de mujeres debido, según el informe, probablemente a la mayor participación de las madres en las AMPA, espacio éste donde se elige la representación en los Consejos Escolares Autonómicos. Sin embargo, los hombres mantienen una mayor representatividad a nivel general. “Esta mayor representación de los padres se manifiesta en el Consejo Escolar del Estado que con una presencia de 3 mujeres frente a 9 hombres vuelve a marcar el desequilibrio que reproducen los Consejos Autonómicos” (Instituto de la Mujer, 2011, p. 33).

A partir de todos los resultados presentados, tanto de la presente investigación, como de diferentes autores y estudios, no parece ser posible dar interpretaciones que partan de la composición por sexo de los colectivos como argumento explicativo, ya que, como hemos visto, la educación en general (profesorado, madres, etc.) tiene mayor presencia femenina y no por esto las mujeres ocupan las posiciones de liderazgo en las mismas proporciones con respecto a los hombres.

Por otro lado, nos gustaría resaltar algunas opiniones que se han podido encontrar en los resultados cualitativos de la presente investigación y que podemos interpretar como diferenciadoras por razones de sexo y, por tanto, que no promueven igualdad. Hallamos a la mujer como protagonista en las AMPA/PTA/PA provocando esto diferencias con respecto a los hombres (que están menos presentes en la vida diaria de la escuela pero que sí asumen puestos de liderazgo), e incluso en alguna ocasión encontramos que se les atribuye a ellas, en concreto, las responsabilidades de la organización o de determinadas actividades. Estos son algunos ejemplos:

Se hace para que las mujeres enseñen a leer a sus hijos en una hora fija (Entrevista IX, Granada).

Algunas veces no saben que existe el AMPA ni qué hace ni para qué sirve ni que ellas tienen derecho a esa AMPA o no saben que las actividades también pueden hacerlas ellas (Entrevista IX, Granada).

Intentas ir a las clases de kindergarden y primer grado lo más pronto posible para que esas madres se involucren porque con suerte estarán ahí unos cuantos años y podrán mantener su puesto durante más de un año (Entrevista XVII, Nueva York).

Hay actividades, por ejemplo la del Huerto, que entendemos que a lo mejor es cosa más de hombres que de mujeres, pero que no se limita que puedan entrar mujeres, de hecho ayudar con los niños a bajarlos...en fin, pero el trabajo de estar allí en la tierra pues sí, lo llevamos a cabo los hombres, pero por ejemplo, lo del Belén que era trabajo de coser..., pues lo llevaron mujeres más que hombres, pero si se les ha de ayudar en el tema de colocar cosas...en fin vamos viendo la disponibilidad de cada uno (Entrevista XIV, Granada).

Por todos los motivos señalados resulta imprescindible que los modelos femeninos y masculinos que se ofrecen en la práctica habitual, en la vida rutinaria de la escuela, sean referentes de igualdad. La comunidad escolar debe promover en todos sus ámbitos valores de igualdad que impregnen la totalidad de las acciones educativas ya sean formales mediante el currículum e informales en las relaciones de todos sus componentes y recordar que la escuela es un espacio educativo en su totalidad.

Por último, destacar las palabras de Martínez López que abren ventanas esperanzadoras en el ámbito educativo y que ponen de manifiesto que aún queda mucho por hacer. *La ambición por una sociedad más justa e igualitaria exige que la escuela sea, en verdad, auténtica escuela de igualdad entre mujeres y hombres. Este debe de ser un aspecto central del sistema educativo democrático, y, por tanto, debe atravesar todos sus presupuestos y sus prácticas, y acometerse con una acción decidida por parte de las administraciones y del conjunto de la comunidad educativa (Martínez López, 2009, p. 129).*

CAPÍTULO VI

Conclusiones
y perspectivas.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

INTRODUCCIÓN

Una vez finalizado el proceso de investigación, se procede a sintetizar toda la información recabada y analizada dando a conocer los hallazgos más importantes de este estudio. En este último apartado de la tesis doctoral, se expondrán las principales conclusiones obtenidas así como las futuras líneas de investigación que nacen del progreso y finalización de esta investigación.

En primer lugar se expondrán las conclusiones que dan respuesta a cada uno de los objetivos de investigación propuestos e hipótesis de partida planteadas para finalizar, en segundo lugar, con la prospectiva de la investigación, con el establecimiento de futuras líneas de investigación y mejoras que puedan incrementar los logros del presente estudio.

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS PLANTEADOS

Objetivo 1. Determinar y comparar la proporción de madres y padres extranjeros que ocupan posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA. (Confirmación hipótesis “a”, “h”, “j”).

- Los porcentajes observados nos hablan de una diferencia muy acusada entre ambos contextos (Nueva York y Granada).
- En el contexto granadino, las percepciones de las familias indican que solo en un 47,9% de los casos estas familias ocupan posiciones de liderazgo, mientras que el porcentaje referido al número real de madres y padres extranjeros que forman parte de la Junta Directiva de la AMPA presenta de media un 9,16% (DT=12,32) y una moda de 0. Observamos que difieren y esta participación es incluso menor en la realidad.
- Existen diferencias entre las percepciones de las familias (más elevadas) y la realidad de las asociaciones (menos elevada) de participación de las familias extranjeras en posiciones de liderazgo en Granada.

- Es importante la distinción que se hace entre ser socio/a y estar en la Junta Directiva ya que el número de familias extranjeras que son socias sí es algo más elevado (Granada). Lo mismo ocurre en el contexto neoyorquino ya que todas las familias pertenecen a la PTA/PA pero no por eso son miembros de la Junta Directiva.
- En el caso de Nueva York, observamos que el porcentaje casi se duplica, aumentando hasta un 87,6% y si lo contrastamos con el número exacto de extranjeros que hay en la Junta Directiva de la PTA/PA se aprecian diferencias en las percepciones de las familias, ya que la media es de 40,95% (DT=31,38) aunque la moda es 100%.
- En Granada la participación de las familias extranjeras en las AMPA todavía sigue siendo un reto en el que seguir trabajando, ya que en la mayoría de los casos la participación de estas familias de forma activa presenta niveles mínimos, salvo excepciones. Algunas reflexiones que ofrecen los informantes al respecto son: depende de la persona, se necesita tiempo, destacan diferentes factores por los que no se participa, les cuesta trabajo, la participación depende de la cultura...
- Tanto en Granada como en Nueva York se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los distritos que las constituyen.
- Se señala que los extranjeros con un nivel socioeconómico más elevado sí se implican más y se denuncia que existe una baja participación es de familias extranjeras pero también de familias autóctonas.
- Como aspecto clave a trabajar, además de un mayor conocimiento y diálogo de las diferentes culturas y el uso de las TIC, se ha destacado la traducción de la información y los documentos oficiales del centro para que estén disponibles para todas las familias y superar, en parte, la barrera idiomática subrayada por los participantes.

Objetivo 2. Evaluar y comparar la aceptación e integración de las familias extranjeras por el resto de los miembros de las AMPA/PTA/PA.

- La tendencia general es de agrado hacia la presencia de otras culturas en las aulas y por ende en el centro educativo (el alumnado viene acompañado de sus familias). En casi la totalidad de los casos se apuesta por un apoyo e integración de todas las familias que conforman el centro educativo con indiferencia de su procedencia o raíces.
- Los sentimientos favorables por parte de las familias hacia la integración de las culturas en el centro educativo y la conciencia de los efectos positivos que produce, contrastan con las realidades actuales de algunos colegios, sobre la implicación de estas madres y padres, sobre todo en la ciudad de Granada.
- Encontramos que en la ciudad de Granada se percibe una menor integración de estas familias en los centros educativos reflejada en los porcentajes, que aunque una mayoría opine que sí lo están (72,2%), son destacables las proporciones que indican que no se percibe una integración real de las familias extranjeras en la escuela a la que asisten sus hijos/as (27,7%).
- En el caso de Nueva York se presenta una situación de la cuestión más deseable, ya que una rotunda mayoría expresa que es verdadera esta integración (95,7%), frente a una minoría que estima que ciertamente estas familias no están integradas (4,3%).
- En general los miembros de las AMPA/PTA/PA perciben una integración real de las familias extranjeras en ambos contextos aunque es más acusada en Nueva York y a su vez se perciben diferencias estadísticamente significativas entre los distritos de las dos ciudades.

Objetivo 3. Comparar las percepciones de los componentes de las AMPA/PTA/PA sobre la importancia de la participación de las familias extranjeras en estas organizaciones.(Confirmación hipótesis “f”).

- En ambos contextos se subraya que la participación de cualquier padre o madre es positiva, ya sea de una cultura diferente a la que pertenece la escuela o semejante.
- En Granada, los padres y madres pertenecientes a estas asociaciones, conscientes de los beneficios que supone la participación de las familias extranjeras en esta organización para el conjunto del alumnado, reconocen los efectos positivos de su implicación. Entre ellos se destaca la apertura de la mente hacia otras costumbres, el enriquecimiento recíproco de las culturas, la motivación, “las ideas de hacer cosas nuevas”, el aumento de la diversidad, la ayuda a quitar el miedo y la discriminación a lo desconocido, el acercamiento de las diferentes culturas, el respeto hacia opiniones diversas, el conocimiento de las culturas de la escuela como elemento de mejora la convivencia, etc.
- En Nueva York, las familias, muy concienciadas de la riqueza que les brinda la diversidad cultural en la que viven inmersas, ponen en relieve los beneficios que supone para las PTA/PA y para el conjunto del alumnado la participación de las familias extranjeras. Los principales beneficios que destacan son que cuando las familias están involucradas el alumnado rinde mejor en el colegio, su asistencia a clase es mejor y obtienen mejores notas y además, el alumnado aprende a que todas las personas son iguales. No hay ninguna duda en que la diversidad cultural en la PTA/PA enriquece el centro educativo en su conjunto, puede hacer que los niños/as se comprometan más y que aprendan diferentes culturas. También la interrelación con personas de culturas diferentes hace que el alumnado adquiera conocimientos y puntos de vista diferentes...

Objetivo 4. Describir la importancia que atribuyen los miembros de las AMPA/PTA/PA a la participación de las familias en la escuela y la educación de sus hijas/os.

- Se pone de manifiesto la idea de que las familias tienen mucho que aportar a la formación escolar de sus hijos/as (transmisión del currículum, formación moral y en valores, convivencia, etc.). Los resultados dan a conocer las fuertes convicciones de las familias sobre la importancia de su implicación en el proceso educativo del alumnado en la escuela y su repercusión positiva sobre el alumnado. También piensan que la aportación de sus ideas, conocimientos, habilidades, etc. es muy relevante en este proceso compartido.
- En la mayoría de las escuelas se toman medidas para favorecer la implicación de las familias de manera activa en las decisiones que influyen en su centro educativo (normalmente como miembros de las AMPA/PTA/PA), No encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los distritos estudiados de Granada y sí entre los de Nueva York.
- Se destaca la importancia de una comunicación fluida entre profesorado y centro educativo con las familias y la mejora de ésta y de la convivencia escolar (que aunque se describen como buenas se señala la necesidad de mejorarlas con un 86,2%) para incrementar la participación de las familias.
- Se identifican las relaciones, tanto con los miembros como con la dirección del centro y el resto de familias, como un factor esencial para el desarrollo de un clima que propicie el buen funcionamiento y la consecución de las metas compartidas. Las familias participan con la esperanza de mejorar el centro educativo de sus hijos y contribuir a la educación de calidad para el conjunto del alumnado.

Objetivo 5. Identificar los tipos más comunes de participación de las madres y padres que forman parte de las AMPA/PTA/PA en la escuela.

- En general existe una predisposición de las familias entrevistadas a participar activamente en las actividades del alumnado, un 86,3% en Granada y un 96,3% en Nueva York están de acuerdo con la participación en las actividades propuestas. Se destacan como más beneficiosas para la educación del alumnado las que fomentan una buena convivencia y el conocimiento de otras culturas, las de concienciación social, juegos, actividades fuera del colegio, aprendizajes de cómo ayudar al alumnado, subvenciones y recaudación de fondos (Nueva York).
- Las AMPA/PTA/PA realizan un amplio abanico de actividades que tienen lugar en su mayoría fuera de las aulas.
- Se detecta la necesidad de promover más actividades en las que participen todos los miembros de la comunidad educativa (83,6% en Granada y 79,3% en Nueva York) e indican que en ocasiones resulta complicado compatibilizar los horarios de profesorado, personal del centro y familias.
- Los miembros y líderes de las AMPA/PTA/PA participan en tareas múltiples, adaptándose así a las necesidades del día a día de la escuela y demostrando la necesidad de una versatilidad y facilidad de adaptación para el seguimiento y mejora de la educación del alumnado.
- Las formas de participación más destacadas por los protagonistas han sido: reuniones periódicas de la AMPA/PTA/PA, ayuda al profesorado, resolución de conflictos, envío de información mediante correos electrónicos, preparación de documentos, hablar con organismos, reclutamiento de voluntarios/as, colaboración con la Dirección del centro, solicitud de subvenciones, talleres para las familias, organización y preparación de actividades para el alumnado... En Nueva York además de estas actividades se destaca la recaudación de fondos, la colaboración mediante *Learning Leaders* y participación en el Equipo de Liderazgo de la Escuela (SLT).

Objetivo 6. Conocer el estilo de liderazgo y proceso de selección de líderes predominantes en las AMPA/PTA/PA. (Confirmación hipótesis “c”, “d”).

- Se señala la importancia de un liderazgo distribuido en el que las decisiones sean tomadas en grupo. Las opiniones de los encuestados con respecto a la necesidad de que las decisiones en las AMPA/PTA/PA sean tomadas en grupo se elevan a porcentajes del 95,2% en Granada y 82,9% en Nueva York. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los distritos de Granada pero sí entre los distritos de Manhattan.
- Se destaca el uso de una reflexión crítica y análisis para evaluar ideas y problemas. Preocuparse del bienestar de los otros y de lo que es bueno para los demás, tomando así conciencia de la dignidad y derechos de los demás. Se trata de desarrollar y negociar una dirección para la organización a través de las relaciones de liderazgo entre el contexto de dentro y de fuera. Sin embargo, en Nueva York encontramos que una importante parte de los entrevistados concede el poder de las decisiones más importantes a la persona que esté en la presidencia.
- En estas organizaciones impera un proceso democrático de toma de decisiones. Las propuestas suelen pasar por la Junta Directiva formada, en la mayoría de los casos, por las figuras del presidente, tesorero y secretario, aunque encontramos algunas figuras más dependiendo de la AMPA/PTA/PA en cuestión, y están abiertas a todos los demás miembros. Las decisiones se toman en grupo y siempre con la aprobación de la dirección del centro, llegando en la mayoría de las ocasiones al acuerdo.
- El proceso de selección de líderes se contempla como democrático y se lleva a cabo por votación o por consenso. Todo el procedimiento debe estar detallado en los estatutos de la AMPA/PTA/PA. Se describe la Junta Directiva como un grupo abierto a nuevas incorporaciones e ideas, incluso destacando que en muchas ocasiones no hay candidatos y tienen que tomar el puesto las personas que participan más asiduamente.

- Las personas que ocupan estos puestos de liderazgo perciben que están aceptadas por el grupo de familias de la escuela aunque son conscientes de que puede haber opiniones diversas sobre sus acciones y que es muy difícil que a todas las madres y padres estén de acuerdo con las mismas actuaciones. Se recuerda que los líderes han sido seleccionados por las familias de la escuela y, por tanto elegidos por la mayoría, significando esto un signo de aceptación y preferencia por los líderes.
- En general, la escasa participación de las familias en la AMPA/PTA/PA hace muy difícil que confluyan variedad de candidatos/as para optar a los puestos directivos de la organización. El caso más común es que siempre es un grupo muy reducido el que se presenta como candidato y es el mismo que sale elegido.

Objetivo 7. Comparar aspectos significativos de las AMPA/PTA/PA a nivel organizativo. (Confirmación hipótesis “e”).

- En Nueva York todos los padres y madres o tutores legales son automáticamente miembros de su PTA/PA por el simple hecho de tener a su hijo/a matriculado/a en el centro educativo mientras que en Granada es ser miembro o no de la organización es una decisión voluntaria.
- El modo de financiación también difiere de un contexto al otro. Mientras que en Granada el funcionamiento de las organizaciones se basa en su mayoría en las aportaciones que realizan sus socios al hacerse miembros de la organización, en Nueva York la mayor parte de ingresos económicos se obtiene de acciones de recaudación de fondos, donaciones, subvenciones, etc. En ambas ciudades se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre sus distritos en cuanto a las cantidades de dinero recaudadas mediante estos procedimientos.
- Se encuentran similitudes en las posiciones de liderazgo establecidas en los dos contextos (presidencia, secretaría y tesorería) observando algunas diferencias en las demás figuras que se adaptan a la realidad de cada centro educativo y

necesidades del mismo. También se observa que, por norma general, las Juntas Directivas de las PTA/PA suelen tener mayor número de miembros que las de las AMPA, aunque encontramos alguna excepción.

- Tanto en el caso de Granada como en el de Nueva York el número de madres y padres que participan de manera activa en los centros (salvo algunas excepciones) suele ser un grupo reducido de personas que siempre hace todas las tareas y acciones de la AMPA/PTA/PA. Por su parte, los protagonistas reclaman una mayor implicación regular y constante de las demás familias del centro que permitiría un mejor funcionamiento de la asociación y poder llevar a cabo más iniciativas con mayores recursos.

Objetivo 8. Conocer las variables que inciden en la posesión o no de posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA. (Confirmación hipótesis “n”, “o”).

- En la muestra conjunta de Nueva York y Granada encontramos que las variables que influyen en ocupar la posición de liderazgo son: “Nivel educativo de las madres y padres”, “Posesión o no de puesto de trabajo” y “Último puesto de trabajo”. La variable “Nivel educativo de las madres y padres” es el mejor predictor para ser líderes en las AMPA/PTA/PA, con dos categorías: tener o no tener titulación universitaria. La probabilidad más alta de ocupar posiciones de liderazgo (61,2%) se da entre las madres y padres que poseen titulación universitaria, no trabajan en la actualidad y cuyo último puesto de trabajo desempeñado ha sido relacionados con la categoría de trabajo “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza”. La probabilidad más baja de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA (15,5%) se da entre las madres y padres que no poseen titulaciones universitarias, tienen una nacionalidad igual a la del país de la escuela y tienen tan solo un hijo/a.
- En el caso de Granada, las variables que más definen el perfil de los líderes de las AMPA son: “Posesión o no de puesto de trabajo” y “Nivel educativo de las madres y padres”. La variable “Posesión o no de puesto de trabajo” es el mejor predictor para ser líderes en las AMPA, con dos categorías: tener o no tener trabajo en el momento de la investigación. La probabilidad más alta de ocupar

posiciones de liderazgo (31,9%) se da entre las madres y padres que poseen titulación universitaria y no trabajan en el momento de la encuesta. La probabilidad más baja de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA (15,7%) atiende a razones de sexo (mujer) y se encuentran trabajando en ese momento. En el caso de los hombres, la probabilidad de ocupar estas posiciones aumenta hasta el 28,4%.

- En Nueva York las variables que más influyen son: “Nivel educativo de las madres y padres” y “Edad”. La variable “Nivel educativo de las madres y padres” es el mejor predictor para ser líderes en las PTA/PA, con dos categorías: tener o no tener titulación universitaria. La probabilidad más alta de ocupar posiciones de liderazgo (63,9%) se da entre las madres y padres que poseen titulación universitaria y con 40 o más años de edad. La probabilidad más baja de ocupar posiciones de liderazgo en la PTA/PA (39,5%) se da entre las madres y padres cuya distancia entre su hogar y el centro educativo es superior a 15 minutos, tienen menos de 40 años y aunque posean titulaciones universitarias. Si estas familias viviesen a 15 minutos o menos, reduciendo así la distancia de su domicilio a la escuela, la probabilidad de ocupar estas posiciones aumenta hasta el 59,1%.
- Las variables “Nivel educativo de las madres y padres” y “Posesión o no de puesto de trabajo” son las variables que más influyen en la ocupación de posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA.
- Aunque la cercanía del centro educativo al domicilio de la familia no sea una de las variables predictoras más significativas para ocupar posiciones de liderazgo, esta variable aumenta la probabilidad de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA.
- Observamos que un 61,2% de las personas cuyo último puesto de trabajo desempeñado entra dentro de la categoría “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” está en la actualidad ejerciendo cargos en la Junta Directiva de su AMPA/PTA/PA. En el caso de llegar a la presidencia

se identifica que si los líderes tienen este tipo de ocupaciones su porcentaje es de 12,4% mientras que si tienen otros trabajos es de 3,4%.

Objetivo 9. Determinar las variables que influyen en que un miembro de la AMPA/PTA/PA ocupe la presidencia.

- En la muestra conjunta de Nueva York y Granada encontramos que las variables que más influyen en la ocupación de la posición de la presidencia de la AMPA/PTA/PA son el “Número de hijos/as” y “Tiempo en AMPA/PTA/PA”. Por su parte, la variable “Número de hijos/as” es el mejor predictor para ocupar la presidencia en las AMPA/PTA/PA, con dos categorías: tener un hijo/a o tener más de un hijo/a (la probabilidad es mayor si tienen más de un hijo/a).
- La probabilidad más alta de ocupar el puesto de presidente se da entre las madres y padres que llevan un año o más en la AMPA/PTA/PA y tienen más de un hijo/a. La probabilidad más baja de ocupar la presidencia de la AMPA/PTA/PA, siendo esta inexistente (0%), se da entre las madres y padres que tienen menos de 40 años, tienen un trabajo o su último puesto de trabajo fue distinto al de la categoría “Profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza” y tienen tan solo un hijo/a.

Objetivo 10. Averiguar los principales hitos señalados por los líderes de las AMPA/PTA/PA como influyentes en su llegada al cargo.

- En la mayoría de los casos el inicio de los líderes en su organización se ha producido en el mismo año que sus hijos/as han empezado en el colegio (en el caso de Nueva York por ley desde el comienzo también pero se entiende aquí como miembro activo). Indican que siempre han participado activamente en las actividades de la asociación y del colegio, demostrando un interés desde comienzo por la implicación en el centro educativo y en la educación de sus hijos/as.
- Entre los antecedentes y circunstancias que han influido en que las personas entrevistadas ocupen las posiciones de liderazgo de sus AMPA/PTA/PA

destacan la importancia que le dan a la educación y suelen presentarse para formar parte de la Junta Directiva después de llevar unos años participando activamente. En muchos casos entran en la Junta Directiva cuando aparece alguna vacante.

- También se indica en numerosas ocasiones que han tenido o tienen un fuerte vínculo con la educación (ej. Se dedican a ello o sus familias desde su infancia han promovido esta importancia de la educación en sus hogares...). Además, las motivaciones de tipo familiar son también las más repetidas en los discursos de los líderes ya que argumentan que lo hacen por ayudar a sus hijos/as a tener éxito.
- El principal motivo para su implicación en la Junta Directivas es saber cómo funciona el centro y ser una parte activa de la educación de sus hijos/as.
- Las características y convicciones más destacadas han sido ser personas participativas en otros ámbitos, con facilidad para las relaciones, con ganas de ayudar y convencidos de la importancia que tiene la participación activa en la escuela para la educación del alumnado. Son personas que sienten la escuela como parte de la comunidad y creen en el cambio para la mejora.

Objetivo 11. Conocer las diferencias existentes entre los diversos distritos en relación al porcentaje de mujeres, hombres y extranjeros que forman parte de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA.

Granada:

- El porcentaje más elevado de mujeres en la Junta Directiva de la AMPA se encuentra en el distrito Norte con un 94,11% de media (DT=7,76), muy seguido del distrito Centro con un 92,5% de media (DT=9,89). Por otro lado, el distrito en el que se presenta un mayor porcentaje de hombres en la Junta Directiva de la AMPA es el distrito Albaicín que presenta un 50% de líderes masculinos entre sus componentes. Los demás porcentajes de hombres son más bajos, incluso existiendo uno del 5,89% (DT=7,76) y otro del 7,5% (DT=9,89). De manera

generalizada se aprecia una elevada superioridad en los porcentajes de mujeres en las Juntas Directivas de las AMPA con respecto a los porcentajes de los hombres.

- Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distritos en relación al número de líderes extranjeros. El porcentaje más elevado se halla en el distrito del Albaicín con un 25% de media (DT=0), seguido del distrito Centro con un 16,43% (DT=2,83) y el menor en el distrito de la Chana donde las madres y padres encuestados es estos centros educativos indican que ninguno de los miembros de la Junta Directiva de su AMPA es extranjero (0%, DT=0%). Este último porcentaje no significa que las familias extranjeras no formen parte de la AMPA sino que no son líderes dentro de la misma. El segundo distrito que presenta el porcentaje más reducido de extranjeros es el distrito Beiro con un 2,5% de media (DT=5,99).

Nueva York:

- En el contexto neoyorquino encontramos diferencias aún más acusadas en cuanto a la predominancia del colectivo de mujeres con respecto al de hombres. Los porcentajes registrados oscilan entre los más elevados de 96,7% (DT=14,03) registrado en el Distrito 4 y de 94,96% (DT=12,03) registrado en el Distrito 6 y los más moderados, aunque muy superiores también, de 77,8% (DT=14,29) del Distrito 1 y 80,92% (DT=18,15) del Distrito 5.
- El porcentaje más elevado de madres y padres extranjeros en las PTA/PA neoyorquinas se observa en el Distrito 6 con un 91,77% de media (DT=17,18), mientras que el distrito con menor porcentaje de extranjeros es el Distrito 2 con un 22,52% (DT=12,73). Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos distritos.

Objetivo 12. Comparar las expectativas sobre la pertenencia a su AMPA/PTA/PA de las familias en Nueva York y Granada. (Confirmación hipótesis “a”).

- Los principales motivos señalados en Granada para formar parte de la AMPA se basan en querer estar informados de lo que ocurre en el centro educativo al que asisten sus hijos/as, para ayudar y aportar a la escuela y la comunidad educativa que en ella cohabita, y todo ello enfocado al alumnado. La mayoría ven la participación en la AMPA como una responsabilidad como padres y madres para la educación de sus hijos/as. También se refieren a procesos de cambio y mejora, tanto de la educación del alumnado, como del centro educativo. El trabajo en la comunidad, el modelo participativo, el trabajo en equipo para conseguir las metas, el apoyo a nuevas iniciativas, la ayuda, el tomar un papel activo en la educación, la colaboración en la educación, el proporcionar actividades no reflejadas en el currículum, etc., son contantes argumentos de los protagonistas.
- En Nueva York los principales motivos destacados para formar parte activa de la PTA/PA de su escuela se basan en el apoyo a la escuela y al conjunto del alumnado. Las razones que mayoritariamente se han señalado han sido: para marcar una diferencia, para influir en la educación del alumnado, para apoyar en las necesidades especiales de alumnado, para convertir la escuela en un lugar mejor, para obtener información sobre lo que está pasando en la escuela y sobre lo que ésta necesita, para aprender y estar envuelto en la comunidad. Además, algunas personas indican que a los/as hijos/as les gusta que las familias se impliquen y resaltan que la ley así lo estipula. Respecto a las expectativas, la mayoría indica el deseo de ayudar para conseguir la mejora de la escuela. Se habla de la unión de las familias para que se escuche su voz y a la vez estar más y mejor informados.

Objetivo 13. Describir y comparar las percepciones de los líderes de las AMPA/PTA/PA respecto a las tres dimensiones. (Confirmación hipótesis “g”).

- Respecto a la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural”, observamos que las familias de la muestra de Nueva York reflejan una

percepción más positiva. Es la única dimensión donde se observan diferencias estadísticamente significativas.

- En cuanto a las dimensiones “Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as” y “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”, las respuestas de las personas que ocupan puestos de liderazgo en ambas ciudades presentan medias muy parecidas y no muestran diferencias estadísticamente significativas. Las respuestas en general se han mostrado positivas con respecto a ambas dimensiones, Aunque existen diferencias en algunos de los distritos estudiados en ambas ciudades.

Objetivo 14. Averiguar las diferencias existentes entre los distritos de cada ciudad en relación a las tres dimensiones. (Confirmación hipótesis “i”, “k”).

Granada:

- Los distritos de Granada presentan diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres dimensiones planteadas, siendo éstas la de “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” y la de “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA”.
- En la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” vemos que las medias que reflejan una actitud más positiva hacia la tolerancia y agrado por la diversidad cultural son las de los distritos Centro y Albaicín. Estos centros educativos presentan una elevada tasa de alumnado extranjero.
- La dimensión “Liderazgo, relaciones y funciones de las AMPA/PTA/PA” también presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo los distritos que más han apostado por un liderazgo compartido y denotan una participación activa en la AMPA de los encuestados el distrito Centro y el distrito Genil.

Nueva York:

- Los distritos de Nueva York presentan diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres dimensiones planteadas, siendo éstas la de

“Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” y la de “Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as”.

- Respecto a la dimensión “Tolerancia y agrado por la diversidad cultural en la escuela” vemos que las medias que denotan una actitud más positiva hacia la tolerancia y agrado por la diversidad cultural son la del Distrito 6 y Distrito 4. Estos centros educativos presentan una elevada tasa de alumnado y familias extranjeras. De hecho, en el Distrito 6, tal y como se ha observado con anterioridad, algunas de las Juntas Directivas de las PTA/PA están formadas íntegramente por miembros de la República Dominicana.
- La dimensión “Participación de las madres y padres en la escuela y la educación de sus hijos/as” también presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo los distritos que más han apostado por un liderazgo compartido y denotan una participación activa en la PTA/PA el Distrito 4 y el Distrito 6.

Objetivo 15. Analizar desde la perspectiva de género los resultados más significativos. (Confirmación hipótesis “l”, “m”).

- La superioridad en número de mujeres frente al de hombres en las Juntas Directivas de las asociaciones de madres y padres es muy notoria y sin embargo no aparece esta variable como predictora más importante a la hora de ocupar posiciones de liderazgo en las AMPA/PTA/PA.
- Al comparar las muestras de Granada y Nueva York en cuanto al porcentaje de mujeres y de hombres, se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambas ciudades. En Nueva York el porcentaje de mujeres (87,324%) es aún más acusado que en Granada (76,969%) y, por tanto, con el de hombres ocurre lo contrario puesto que el porcentaje de Nueva York (12,740%) es menor que en Granada (23,030%). En ambos casos aparece un valor de la moda que corrobora los hechos, 100% para las mujeres y 0% para los hombres.

- En ambos contextos se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distritos que los componen, apareciendo distritos en los que esta diferencia es aun más patente.
- A pesar del elevado número de mujeres que acuden a las reuniones de las AMPA/PTA/PA, no se hallan diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo a la hora de ocupar posiciones de liderazgo en la AMPA/PTA/PA. Claro está, y los datos así lo corroboran, que existe un número elevado de mujeres líderes en estas organizaciones pero la poca población masculina en las AMPA/PTA/PA activa suele formar parte de las Juntas Directivas.
- Se debe tener en cuenta que cuando una familia se hace socia (caso de Granada) o es socia según lo dispuesto en la ley (caso de Nueva York) el padre y la madre por igual lo son. Pero al hablar de participación activa en las posiciones de la Junta Directiva es cuando se encuentran estas diferencias.

Objetivo 16. Indagar sobre el papel del *ParentCoordinator* en la ciudad de Nueva York y sus finalidades.

- Las personas entrevistadas que ocupan el puesto de *Parent Coordinator* han guardado una relación anterior con el ámbito educativo además de otros factores determinantes relacionados con el oficio como tener un segundo idioma y tener la habilidad de saber trabajar con las familias para unirlos y comprometerlos.
- Respecto a las características generales del puesto de trabajo de PC, destaca la necesidad de tener una persona en cada una de las escuelas para que las familias entiendan lo que está pasando en la escuela y con el alumnado. Se subraya que todo repercute en la educación del alumnado y que sus esfuerzos se aúnan para la mejora de ésta y para darles servicio a las familias, proporcionándoles información y la unión que necesitan con el centro educativo.

- Entre las funciones que llevan a cabo destacan la impartición de talleres formativos para las familias, la recepción de llamadas de las familias y la información a las mismas mediante diversidad de medios.
- Se subraya el fuerte vínculo entre PC y la PA/PTA y con la dirección del centro para que se puedan llevar a cabo las actividades planificadas y servir de nexo de unión entre las familias y la escuela.

Objetivo 17. Investigar sobre la organización *Learning Leaders* en la ciudad de Nueva York respecto a su conceptualización y funcionamiento.

- *Learning Leaders* (LL) es descrita como una organización sin fines de lucro cuyas principales misiones son ayudar a las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York a tener éxito mediante la formación de voluntarios y dotar a los padres de las herramientas necesarias para que puedan ayudar a sus hijos académicamente. La organización trabaja para ayudar al estudiantado a tener éxito involucrando a la comunidad y formando a las familias.
- Trabajan mayormente con centros públicos de niveles de primaria e intermedios, siendo las escuelas donde tienen más éxito aquellas situadas en las zonas con promedio económico más bajo, aunque también hay escuelas con mayores niveles económicos en las que funcionan muy bien.
- La financiación se sustenta de donativos, fondos particulares, fundaciones, actividades de recaudación de fondos (teatro, venta de comida...), etc.
- Los coordinadores de LL están en continuo contacto con la dirección del centro, con el PC y con los voluntarios de las escuelas que están a su cargo.
- El perfil de voluntarios de LL, se caracteriza por una alta presencia femenina y de manera general, las personas voluntarias suelen ser personas extrovertidas, divertidas, flexibles, con buena autoestima, que creen firmemente que pueden hacer cambios, suelen conocer otras lenguas y tienen un historial limpio para asegurar un ambiente escolar de seguridad.

- Entre las actividades que realizan destacan: *workshops* de capacitación, entrenamiento y preparación para ser voluntarios, fórum educacional, eventos, conferencias, traducción de lo que dicen las burocracias estatales, federales y municipales sobre la educación, etc.

Objetivo 18. Proporcionar una guía de buenas prácticas para favorecer la participación de las familias en las AMPA/PTA/PA en contextos multiculturales.

- A dar respuesta a este objetivo de investigación dedicaremos el capítulo VII de esta tesis doctoral con el propósito de aunar las recomendaciones ofrecidas por los protagonistas en ambos contextos, las conclusiones del estudio, así como otras aportaciones de autores anteriores a nuestra investigación.

2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS DEL ESTUDIO

Para concluir este capítulo formularemos algunas de las futuras líneas de investigación que surgen a partir de la finalización de este estudio. Entre ellas, destacamos:

- Las TIC como herramienta facilitadora de la participación de las familias extranjeras y autóctonas en la escuela.
- El proceso de evaluación de los líderes de las AMPA/PTA/PA.
- Comparativa de las realidades de las asociaciones de madres y padres en diferentes países.
- Estudio sobre la repercusión de los salarios percibidos por las familias en la participación en las AMPA/PTA/PA.
- Investigación sobre los motivos de las familias que deciden no formar parte de la AMPA en el caso de Granada o que no participan activamente en su PTA/PA en el caso de Nueva York.
- Realización del estudio en centros privados y concertados para comparar resultados.
- Comparación de la participación de las familias en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria o incluso niveles universitarios).

- Investigación sobre la figura del *Parent Coordinator* y la posibilidad de proponerla en otros contextos como el español.
- La conexión del centro educativo y las familias con la comunidad.
- Elaboración de un programa de fomento de la participación de las familias en la escuela para que pueda ser usado por los centros educativos que así lo deseen.
- Diseño, desarrollo y puesta en marcha de talleres formativos sobre participación de las familias en la escuela.
- Etc.

INTRODUCTION

Once the investigation process is finished, the next step is to summarize the collected and analyzed information by revealing the most important discoveries of this study. On this last part of the doctoral thesis, the main conclusions obtained and the future lines of investigation resulting from the progress and finalisation of this research are going to be exposed.

Firstly, the conclusions that answer the research objectives and starting hypotheses are explained. Secondly, the chapter finishes with the proposition of future lines of research and improvements that could strengthen the achievements of this study.

3. CONCLUSIONS OF THE RESEARCH ACCORDING TO THE PROPOSED OBJECTIVES AND HYPOTHESES

Objective 1. To determine and compare the foreign mothers and fathers proportion that occupies leadership positions at the AMPA/PA/PTA. (Confirmation of hypotheses “a”, “h”, “j”).

- The studied percentages say that there is a very noticeable difference between the two contexts (New York City and Granada)
- In the context of Granada, the families' perceptions show that in only 47.9% of these cases the families have leadership positions, while the percentage of the real foreign mothers and fathers quantity who are part of the AMPA Executive Board is 9.16% on average ($SD=12.32$) and a mode of 0. We observe that they differ and that this participation is even smaller in reality.
- There are differences among the families' perceptions (higher) and the reality of the associations (lower) regarding to the foreign families' participation on leadership positions in Granada.
- The difference between being a member and being on the AMPA/PTA/PA Executive Board is very important because the number of foreign families which are actually members is a little higher (Granada). So it happens in the

New Yorker context, where all the families are on the PTA/PA but that does not imply their participation on the Executive Board.

- In the case of New York City we observe that the percentage is almost double, increasing to the 87.6%. If we compare it with the exact number of foreigners on the PTA/PA School Board, we can see variations on the families perceptions since the average is 40.95% (SD=31.38) although the mode is 100%.
- In Granada, the foreign families' participation on AMPA is still a challenge on which to keep working since the majority of the cases these families' active participation presents minimums levels, with a few exceptions. Some of the reflections given by informers in this regard are: depending on the person, time is needed; different factors why people do not participate stand out, it is difficult for them, the participation depends on the culture...
- Both in Granada and in New York we find statistically significant differences among their various districts.
- It is pointed out that the foreigners with a higher socio-economic level are more involved and it is reported that there is a low participation from both foreigner and native families.
- An essential point to mention is that besides a larger knowledge and dialogue of the different cultures and the use of ICT, translating the school' information and official documents so it can be available for every family and allow going beyond the language barrier is important; as it has been underlined by the participants in the study.

Objective 2. To evaluate and compare the foreign families' acceptance and integration by the other members of the AMPA/PTA/PA.

- The general tendency is positive regarding the presence of other cultures in the classroom and therefore in the school (the students come with their families). In almost the totality of the cases there is an effort to support and integrate every family present in the school regardless of their origins or roots.

- The positive feeling by the families towards the cultures' integration in the school and the awareness of its positive effects contrast with the reality of these parents' involvement in some schools, especially in the city of Granada.
- We observe that in the city of Granada the integration of these families in the school has a minor reflection on the percentages, because even if a majority thinks that they are integrated (72.2%), there is a high proportion indicating that a real foreign families' integration on their children's schools is not perceived (27.7%).
- In the case of New York City, the situation of this issue is more agreeable since a clear majority confirms the real integration (95.7%), facing a minority which consider that these families are not integrated (4.3%).
- In general, the members of the AMPA/PTA/PA perceive a real foreign families' integration in both contexts although it is more elevated in New York City. At the same time, there are statistically significant differences between the two cities' districts.

Objective 3. To compare the perceptions of AMPA/PTA/PA members regarding the importance of foreign families' participation in these organizations.

- In both contexts it is pointed that the participation of any mother or father is positive, whether or not they come from the same culture as the school' culture.
- In Granada, the parents that are part of these associations are aware of the benefits resulting from the foreign families' participation in the organization for the student body. For this reason, they recognize the positive effects of this involvement, among which we can underline opening the mind towards other habits, the mutual cultures' enrichment, the motivation, the idea of doing something new, the diversity increase, helping to eliminate the fear and discrimination to the unknown, approaching the different cultures, respecting the different opinions, accepting the knowledge of different cultures as an element that improves the cohabitation, etc.

- The families of New York City, being particularly aware of the wealth coming out from the cultural diversity in which they live, emphasize the benefits of foreign families' participation for the PTA/PA and for the student body. The main benefits mentioned are the improvement of the student performance at school when this involvement exists; the children attend better in class, get better marks and learn the equality of everyone. There is no doubt that the cultural diversity in the PTA/PA enriches the school as a whole and that it can encourage the children to have a higher commitment and to know different cultures. Additionally, the interrelationships among people from different cultures help the student to gain knowledge and different perspectives.

Objective 4. To describe the importance given by AMPA/PTA/PA members to the families' participation at the school and in their children's education.

- It is revealed that the families have a lot to contribute to their children education (curriculum transmission, teaching moral education and values, cohabitation, etc.). The results show the strong conviction of families about the importance of their involvement on the students' educational process at school and its positive effect on the student body. They also think that sharing their ideas, knowledge or skills is essential to this common process.
- The majority of the schools take action to improve in an active way the families' involvement on the decisions affecting their educational institution (usually by being members of AMPA/PTA/PA). In this sense there are not statistically significant differences among the interviewed districts in Granada but we can observe some in the districts of New York City.
- The importance of a fluent communication between the teachers and the school with the families is emphasised, as well as its improvement and that of the scholar cohabitation (this is marked as good but 86.2% say there is a need to improve it) in order to increase the families' participation.
- The relationships, both with the members, the School Board and the rest of the families, are identified as a crucial aspect to develop an environment which

could encourage the good functioning and achievement of shared goals. The families participate hoping to improve their children's educational institution and to contribute to quality education for the whole student body.

Objective 5. To identify the more common participation ways of the parents who are members of a school AMPA/PTA/PA.

- In general, there is an inclination from the interviewed families to participate actively in the student body's activities; 86.3% in Granada and 96.3% in New York City agree to take part on the proposed activities. Those that encourage a good cohabitation and the knowledge of other cultures, social awareness, games, activities outside the school, learning how to help the students, grants and fundraising (New York City) are highlighted as being more beneficial for the children's education.
- The AMPA/PTA/PA organise a high variety of activities that mostly take place outside the classroom.
- The need of promoting more activities in which all the members of the educational community participate is pointed (83.6% in Granada and 79.3% in New York City). It is also revealed that sometimes it is difficult to harmonize the schedule of teachers, other school workers and families.
- The AMPA/PTA/PA members and leaders participate in multiple tasks to adapt themselves to the school quotidian needs and also to prove the necessity of versatility and adaptation capacities required for the monitoring and improvement of the children's education.
- The most underlined ways of participation by the interview people have been the regular AMPA/PTA/PA meetings, helping the teaching staff, solving problems, sending information via e-mail, preparing documents, talking with other organizations, recruiting volunteers, collaborating with the School Board, applying for grants, offering workshops for the families, organizing and preparing activities for the students, etc. In New York City, besides these

activities it has also been stressed the fundraising, the collaboration through *Learning Leaders* and the participation on the School Leadership Team (SLT).

Objective 6. To know the leadership style and the leaders' selection process predominant on the AMPA/PTA/PA. (Confirmation of hypotheses "c", "d").

- Noted is the importance of a distributed leadership in which the decisions are made in group. The opinions of the people interviewed regarding the necessity of making the AMPA/PTA/PA decisions in group rise up to the percentages of 95.2% in Granada and 82.9% in New York City. There are not statistically significant differences among the districts of Granada but there are some in the districts of Manhattan. It is important to have a critical thinking and analysis to evaluate ideas and problems; as well as being concerned about the others' wellbeing and about what is good for them by being aware of their dignity and rights. The key is to develop and negotiate a board for the organization through the leadership relationships among the inside and outside contexts. However, in New York City we observe that an important part of those interviewed give the power of making the most important decisions to the person who occupies the presidency.
- In these organizations prevails a democratic decision-making process. The proposals usually go through the School Board, which is mostly composed by a president, a treasurer and a secretary; although there can be more posts according to each AMPA/PTA/PA and they are also open to any other member. The decisions are made in group and always with the educational institution approval, arriving in the majority of the cases to an agreement.
- The leaders' selection process is conceived as democratic and conducted by vote or consensus. The whole process must be detailed on the AMPA/PTA/PA bylaws. The School Board is described as a group open to new admissions and ideas, and it is even pointed that sometimes there are not enough candidates and the people who participate more often have to take the position.

- The people in these leadership positions feel that they are accepted by the school group of families, although they are aware of the possible difference of opinions about their actions and the difficulty in having all the parents agree with them. It is reminded that the leaders have been selected by the school families and thus by a majority, which implies a sign of acceptance and preference for the leaders.
- In general, the low families' participation on the AMPA/PTA/PA makes it very difficult to have a variety of candidates to be chosen for the direction positions of the organization. The most common situation is that a much reduced group of people presents always as candidates and they are elected.

Objective 7. To compare significant aspects of AMPA/PTA/PA in an organizational level. (Confirmation of hypothesis "e")

- In New York City, every mother, father or legal tutor is automatically a member of his or her PTA/PA just by having his or her children in the educational institutions, while in Granada being a member or not is a voluntary choice.
- The method of funding also changes from one context to the other. While in Granada the organization's operation is mostly based on the partners' contributions once they become members, in New York City the majority of the incomes are obtained by fundraising, donations, grants, etc. In the districts of both cities we appreciate statistically significant differences regarding the money fundraised through these activities.
- There are similarities between the leadership positions (presidency, secretary and treasury) in both contexts, but also some differences in the other positions because they are adapted to the reality and needs of each educational institution. It is also observed that, in general, the PTA/PA Executive Boards usually have a higher number of members than the AMPA Executive Boards, although there could be some exception.
- In Granada as well as in New York City, the amount of parents who participate actively in the schools (with some exceptions) are usually a reduced group of

people who always do every AMPA/PTA/PA task and action. For its part, the participants demand a higher regular and constant involvement from the other school families, which would allow a better organization operation and the possibility of developing more initiatives with more resources.

Objective 8. To know the variables influencing in the possession or not of leadership positions in the AMPA/PTA/PA. (Confirmation of the hypotheses “n”, “o”).

- The pooled sample of New York City and Granada shows that the variables influencing the possession of leadership positions are: “Educational level of the parents”, “Employed or unemployed” and “Most recent employment”. The variable “Educational level of the parents” is the best predictor to be an AMPA/PTA/PA leader, with two categories: having or not having a university degree. The highest probability of occupying a leadership position (61.2%) occurs among the parents who possess university qualifications, are not currently working and their most recent employment is related to the job category “Professional scientists and intellectuals from health and education.” The lowest probability of occupying a leadership position in the AMPA/PTA/PA (15%) occurs among the parents who do not own a university degree, have the same nationality than the school and country in which they serve and have only one child.
- In Granada, the variables defining the AMPA leaders’ profile the most are: “Being employed or unemployed” and “Educational level of the parents”. The variable “Employed or unemployed” is the best predictor to be a leader in the AMPA, with two categories: being employed or not at the moment of the research. The highest probability of occupying a leadership position (31.9%) occurs among the parents who have a university degree and are not working at the moment of the research. The lowest probability of occupying a leadership position in AMPA (15.7%) is due to reasons of sex (female) and employment at that moment. Regarding the men, the probability of occupying these positions rises up to 28.4%.

- In New York City, the variables which influence the most on occupying a leadership position are: “Educational level of the parents” and “Age of the parents”. The variable “Educational level of the parents” is the best predictor of who might become a PTA/PA leader, with two categories: having or not having a university degree. The highest probability of occupying a leadership position (63.9%) occurs among the parents who have a university qualification and who are over 40 years old. The lowest probability of occupying a leadership position in PTA/PA (39.5%) occurs among the parents who lives over fifteen minutes away from the school, are under 40 years old even though they own a university degree. If these families lived closer than fifteen minutes away from the school, reducing the distance between their home and the school, then the probability of occupying these positions rise up to 59.1%.
- The variables “Educational level of the parents” and “Employed or not employed” are those that are most likely to influence who might be in a leadership position in the AMPA/PTA/PA.
- Even if the proximity between the school and the family home is not one of the most significant predictor variables to occupy a leadership position, this variable elevates the probability of being in a leadership position in the AMPA/PTA/PA.
- We observe that 61.2% of people for whom most recent employment belongs to the category “Professional scientists and intellectuals from health and education” are currently occupying a position on its AMPA/PTA/PA Executive Board. In the case of becoming the president, it is identified that if the leaders have these kinds of employments their percentage is 12.4%, while if they have another type of work it is 3.4%.

Objective 9.To determine the variables which influence the fact that an AMPA/PTA/PA member occupies the presidency.

- The pooled sample of New York City and Granada shows that the variables influencing the most being in the AMPA/PTA/PA presidency position are:

“Number of children” and “Time on the AMPA/PTA/PA.” For its part, the variable “Number of children” is the best predictor to occupy the presidency in the AMPA/PTA/PA, with two categories: having a child or more than one child (the probability is higher if they have more than one child).

- The highest probability of occupying the presidency position occurs among the parents that have been occupied for more than one year in the AMPA/PTA/PA and who have more than one child. The lowest probability of occupying the AMPA/PTA/PA presidency, being nonexistent (0%), occurs among those parents under 40 years old who are employed or whose most recent employment was not included in the category “Professional scientists and intellectuals from health and education” and who have only one child.

Objective 10. To discover the main achievements pointed out by AMPA/PTA/PA leaders as being influential to get that position.

- In the majority of the cases, the leaders’ first experience with their organizations took place the same year in which their children started school (in New York City is by law from the beginning but here we talk about an active participation). They say they have always participated actively in the association and school activities, showing an interest from the start on being involved both in the educational institution and in their children education.
- Among the precedents and circumstances that have influenced the interviewed people to occupy the leadership position in their AMPA/PTA/PA, the importance they give to education is emphasized and they usually run for the School Board after a few years of active participation. In many cases they join the board when there is a new vacancy.
- It is also revealed in many occasions that they have had or still have a strong link with the education (for example, they work on the field or their families have encouraged the importance of education in their homes since childhood, etc.). In addition, family motivations are frequently repeated in the speech of these leaders since they explain that they do it to help their children succeed.

- The main reason for their involvement in the Executive Boards is to know how the educational institution works and to be an active agent on their children's education.
- The characteristics and convictions more expressed are that they have participated in other fields, they have a good predisposition for the relationships, they want to help and they are certain about the importance that the active participation has on the school for the student's education. They are people who see the school as a part of the community and they believe in changing to improve.

Objective 11. To find the differences existing between the various districts according to the percentage of women, men and foreigners that are part of the AMPA/PTA/PA Board.

Granada:

- The highest percentage of women being part of the AMPA Executive Board is found in the district *Norte* with an average of 94.11% (SD=7.76); very close to district *Centro* with an average of 92.5% (SD=9.89%). Apart, the district with the highest percentage of men on the AMPA Executive Board is the district *Albaicín* with a 50% of male leaders. The rest of men percentages are lower, with one of 5.89% (SD= 7.76) and another one of 7.55% (SD=9.89). In general, we appreciate a high superiority of percentages of women on the AMPA Executive Boards in relation to percentages of men.
- We observe statistically significant differences between the districts regarding the number of foreigner leaders. The highest percentage is found on district *Albaicín* with an average of 25% (SD=0); followed by district *Centro* with 16.43% (SD=2.83). The lowest is in district *Chana*, where the interviewed parents reveal that any of the AMPA Executive Board member is a foreigner (0%, SD=0). This last percentage does not mean that foreigner families are not part of the AMPA, only that they do not occupy leadership positions. The second

most reduced foreigners' percentage is district *Beiro*, with an average of 2.5% (SD=5.99).

New York City:

- In the New York City context we see even more visible differences regarding the predominance of women collective over men. The registered percentages fluctuate between the highest of 96.7% (SD=14.03) noted in District 4 and 96.96% (SD=12.03) in District 6 and the most moderated, although they are as well very high, of 77.8% (SD=14.29) in District 1 and 80.92% (SD=18.15) in District 5.
- The most elevated foreign parents' percentage on the New Yorker PTA/PA is noticed in District 6 with an average of 91.77% (SD=17.18), whereas District 2 is has the lowest foreigners' percentage, with 22.52% (SD=12.73). We can observe statistically important differences between the various districts.

Objective 12. To compare the expectations about the belonging of families in Granada and New York City to their AMPA/PTA/PA. (Confirmation of hypothesis "a").

- The main reasons pointed out in Granada to be part of the AMPA are based on wanting to be informed about what is happening at their children's school and helping and contributing to the school and the educational community cohabitating in it, all of it focused on the student body. The majority see the participation in the AMPA as a parent responsibility towards their children's education. They also talk about processes to change and improve both the student's education and the school. Among the constant argument of the participants we find working in the community, the participative model, working in team to achieve the goals, supporting new initiatives, helping, having an active role on the education, collaborating with the education, organising activities not established on the curriculum, etc.
- In New York City, the main reasons signalled to be an active member of their PTA/PA are based on the support to the school and the student body. These

are: making a difference, influencing on the children's education, supporting the students' special needs, converting the school on a better place, getting information about what is happening in the school and its necessities, learning and being involved in the community. In addition, some people indicate that the children like having their families involved and they emphasize that it is stipulated by law. As for the expectations, the majority talk about the desire of helping to get the school improvement. They mention the unity of the families in order to make their voices heard and also to be better informed.

Objective 13. To describe and compare the AMPA/PTA/PA leaders' perceptions regarding the three dimensions. (Confirmation of hypothesis "g").

- Regarding the dimension "Tolerance and kindness towards the cultural diversity", we notice that the families from the New York City sample reflect a more positive perception. It is the only dimension in which there are statistically significant differences.
- Regarding the dimensions "Parents' participation on the school and their children's education" and "Leadership, relationships and functions of the AMPA/PTA/PA", the answers of the people occupying leadership positions in both cities present very similar averages and do not show statistically important differences. The answers have been generally presented as positive in both dimensions, although there are a few differences in some of the studied districts of both cities.

Objective 14. To discover the differences existing between the districts of each city in relation with the three dimensions. (Confirmation of hypotheses "i", "k").

Granada:

- The districts of Granada present statistically significant differences in two of the three proposed dimensions, which are "Tolerance and kindness towards the cultural diversity in the school" and "Leadership, relationships and functions of the AMPA/PTA/PA".

- In the dimension “Tolerance and kindness towards the cultural diversity in the school” we see that the averages reflect a more positive attitude towards the tolerance and kindness for the cultural diversity are those of districts *Centro* and *Albaicín*. These schools present an elevated rate of foreign students.
- The dimension “Leadership, relationships and functions of the AMPA/PTA/PA” also presents statistically significant differences, being the districts *Centro* and *Genil* those which have bet the most for a shared leadership and reveal an active participation in the AMPA.

New York City:

- The districts of New York City present statistically important differences in two of the three proposed dimensions, which are “Tolerance and kindness towards the cultural diversity in the school” and “Parents’ participation in the school and in their children’s education”.
- Regarding the dimension “Tolerance and kindness towards the cultural diversity in the school” we can see that the averages show a more positive attitude to the tolerance and kindness towards cultural diversity are those of District 6 and District 4. These schools present a higher rate of foreign students and families. In fact in District 6, as it has been noticed before, some of the PTA/PA Executive Boards are fully composed by members from the Dominican Republic.
- The dimension “Parents’ participation in the school and in their children’s education” also shows statistically significant differences, being the District 4 and District 6 those which have bet the most for a shared leadership and reveal an active participation in the PTA/PA.

Objective 15. To analyze from the gender perspective the most significant results. (Confirmation of hypotheses “l”, “m”).

- The superiority of numbers of women over men on the parents’ associations Executive Boards is very significant yet not the most important predictor variable to occupy a leadership position on the AMPA/PTA/PA.

- When comparing the samples of New York City and Granada regarding the women and men percentages, we observe statistically significant differences among both cities. In New York City the percentage of women (87.324%) is even more visible than in Granada (76.969%) and, therefore, the percentage of men is the opposite since in New York City (12.740%) is lower than in Granada (23.030%). In both cases there is a mode value confirming this fact, 100% for women and 0% for men.
- In both contexts we observe statistically significant differences among their districts, although in some of those districts that difference is even more obvious.
- Despite the high amount of women attending the AMPA/PTA/PA meetings, there are no statistically significant differences regarding the gender to occupy leadership positions on the AMPA/PTA/PA. It is clear, as confirmed by the data, that there exists a high number of female leaders in these organizations, but the low male active population on the AMPA/PTA/PA usually participates in the Executive Board.
- It is important to take into account that when a family joins (in Granada) or is a member as stipulated by law (in New York City) the mothers and the fathers are equal members, so we only find these differences when we talk about active participation on leadership positions on the AMPA/PTA/PA.

Objective 16. To investigate the Parent Coordinator role and its purposes in the city of New York.

- The people interviewed occupying the Parent Coordinator position have had a previous relationship with the educational field as well as other crucial factors linked with its tasks such as speaking a second language or having the ability of knowing how to work with the families to connect with each other and how to procure their involvement.
- Among the general characteristics for the PC position, the necessity of having a person on every educational institution that helps the families to understand

what is happening with the school and the students stands out. It is outlined that everything has effects over the children's education and that the PC joins forces to improve it and to assist the families by giving them the information and the unity they need with the educational institution.

- Among the functions they carry out, organising workshops to train the families, receiving phone calls from the families and informing them through different communication channels are outlined.
- Noted is the strong link between the PC and the PTA/PA with the School Board so they can develop the planned activities as required, as well as its role as a nexus between the families and the school.

Objective 17. To investigate the conceptualization and operation of the Learning Leaders' organization in New York City.

- Learning Leaders (LL) is described as a non profit organization whose main functions are helping the public schools of New York City to succeed by training volunteers and giving the parents the necessary tools so they can help their children with their education. The organization works to help the student body succeed by getting the community involved and training the families.
- They mostly work with primary and intermediate levels public schools. Their best successes take place at the schools located in areas with a lower socioeconomic level, although they also have excellent results in some schools with better socioeconomic levels.
- The financing is based on donations, private funds, foundations, fundraising activities (theatre, food selling), etc.
- The LL coordinators are continuously in contact with the School Board, with the PC and with the schools' volunteers under their responsibility.
- The LL volunteer's profile is characterized by a high female presence and, in general, the volunteers are usually outgoing, fun and flexible people with a high self-esteem who strongly believe they can make changes. They usually speak

other languages and have a clean record to guarantee a secure school environment.

- Among the activities they develop we can highlight: qualification workshops, training and preparing to become a volunteer, educational forums, events and conferences; translating the language of estate, federal and local bureaucracies about education, etc.

Objective 18. To provide a guide of good practices to encourage the families' participation on the AMPA/PTA/PA within multicultural contexts.

- We give response to this objective on the Chapter VII of this doctoral thesis in order to unite the offered recommendations by the participants of both contexts and the conclusions of the study, as well as other contributions from previous authors to this research.

4. FUTURES LINES OF RESEARCH AND PROSPECTIVES OF THE STUDY

To conclude this chapter we are going to formulate some of the future research lines emerging from this study finalisation. Among them we underline:

- Using ICT as a tool facilitating the foreigner and local families' participation in the school.
- The AMPA/PTA/PA leaders' evaluation process.
- Comparing the mothers and fathers associations' realities in different countries.
- Studying the impact of family incomes in participation in AMPA/PTA/PA.
- Researching the different reasons why the families decide not to be part of the AMPA in Granada or not to participate actively in their PTA/PA in New York City.
- Developing the research in private and charter schools in order to compare the results.

- Comparing the families' participation in different educational levels (primary, secondary or even university levels).
- Researching about the Parent Coordinator's figure and the possibility of developing it in other contexts as the Spanish one.
- The connection between the educational institution and the families with the community.
- Developing a program to encourage the families' participation in the school so it can be used by any educational institution that wishes it.
- Creating, developing and operating training workshops about the families' participation in the educational institution.
- Etc.

CAPÍTULO VII

Guía para el fomento
de la participación
de las familias en
las asociaciones
de madres y padres.

.....

30 ideas clave para
atraer a las familias
extranjeras y
autóctonas.

CAPÍTULO VII: GUÍA PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES. 30 IDEAS CLAVE PARA ATRAER A LAS FAMILIAS EXTRANJERAS Y AUTÓCTONAS.

Después de las numerosas visitas a los diferentes centros educativos, y tras mostrarnos las madres y padres, el profesorado y la dirección del centro su preocupación por la baja participación de las familias en las AMPA/PTA/PAy sus actividades,, tanto de las extranjeras como de las autóctonas, pensamos que podemos ofrecer, a modo de **“Guía para fomentar la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres”**, las siguientes 30 ideas clave:

1. Utilizar las primeras semanas del curso escolar para publicitar la asociación mediante diferentes medios.
2. Realización de reuniones informativas periódicas con el fin de mantener informadas a todas las familias de lo que está pasando en su escuela y de los objetivos propuestos por la asociación.
3. Creación de una web propia (o apartado de la web del centro) para dar a conocer los aspectos más importantes de la asociación (ver recomendaciones de la información a incluir en capítulo tercero)

También abrí una página de Facebook, para poner ahí información, recordatorios de las fechas de los eventos, información a los padres, los flyers, teléfonos... Hay que buscar diferentes maneras de buscarlos, de atraerlos para que vengan y se vuelquen, es duro, pero si uno no pone fuerza, no logra algo. Tú tienes que estar seguro de que en el e-mail sale toda la información para que ellos vean que no es nada más que eso (Entrevista XIII).

4. Facilitar que las familias tengan un acceso fácil y directo a la Junta Directiva de la asociación. El establecimiento de un horario semanal es un factor de ayuda.
5. Tener conciencia del papel fundamental que adquieren los tutores para incentivar que las familias de su curso participen en la asociación.
6. Informar a todas y cada una de las familias del porqué de la implicación en las actividades de la asociación de su centro educativo (ofrecer información sobre los beneficios de éstas, sus repercusiones...).

Mayor información: no saben verdaderamente lo que nosotros hacemos aquí y piensan que ellos no van a poder aportar nada y no se presentan o no vienen a ayudar (Entrevista VI).

7. Utilizar diferentes canales de comunicación. En la sociedad actual en la que vivimos las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel clave para posibilitar la comunicación de manera rápida y eficaz. Se propone su uso para facilitar la información continua y promover la participación activa de las familias.

Trabajamos mucho para involucrar a todas las familias comunicándonos con ellas por carta, por correo electrónico y también a través de los profesores, que los animan a que se unan y sean miembros de la PTA (Entrevista XVIII).

8. Favorecer desde la dirección del centro un papel activo de las familias. Creer en la implicación de las mismas como factor de éxito para el conjunto del centro educativo.
9. Tener especial atención con las familias extranjeras y hacer más hincapié en la importancia que su implicación conlleva para la comunidad educativa.

Hay que hacer una Junta que sea de todos los colores, que no sea solamente de España, para que la madre se sienta que está reflejada en ella (Entrevista IX).

10. Se recomienda la traducción de las informaciones a las diferentes lenguas que sean utilizadas por las familias del centro.

Creo que una de las maneras sería trabajar con las traducciones ya que pienso que realmente es la traducción la que ayuda a hacer funcionar e integrar más la participación de padres que provienen de otros países (Entrevista XXII).

Bueno, intentar tener los avisos en sus lenguas, lo que es un poco difícil pero es la mejor manera de unirse a las voces de la población internacional. Intentar conseguir los avisos en tantas lenguas como sea posible (Entrevista XXV).

11. Respetar las particularidades de cada centro educativo, las características de las personas que lo componen y su contexto.

12. Promover la existencia de la figura del Coordinador de Padres para dar respuesta a las diferentes problemáticas de las familias e impulsar la participación activa de las mismas.

En nuestra escuela tenemos siempre el Coordinador de Padres, que envía correos electrónicos. Llega a todos, por lo que realmente no importa el ser inmigrante o no. Tú recibes el mensaje y si te quieres unir, te unes (Entrevista XVI).

13. Ampliar la conexión del centro educativo con la comunidad. Que el centro abra sus puertas a la comunidad y que la comunidad se vea implicada en la educación del alumnado.
14. En la medida de lo posible, los estatutos deben estar disponibles en idiomas diferentes al idioma del país donde se halle la escuela y que sean los idiomas nativos de las familias.

Creo que dentro de la AMPA se tendría que dar la lengua española para las mujeres que no saben hablarla, gratuitamente (Entrevista IX).

Si no hablan inglés intentar ayudarles con clases de inglés (Entrevista XV).

15. Utilizar metas a corto plazo mejor que a largo, puesto que son más motivantes y favorecerán la implicación de las familias extranjeras en las asociaciones.
16. Promover desde los centros educativos un plan de participación de las familias en la escuela.
17. Aumentar la comunicación entre profesorado, estudiantado y demás miembros de la comunidad educativa.

Hay muchos eventos escolares que funcionan alrededor de las charlas, las culturas, las actuaciones musicales... La gente hace mucho por sus hijos así que cuando los niños hacen algo invitas a todo el mundo a que vaya a verlo. Si es un evento grande es genial, pero también tenemos una política de puertas abiertas y si quizás no puedes ir a ese evento grande puedes pasar en cualquier momento por la escuela (Entrevista XXI).

18. Realización de actividades en común que favorezcan una convivencia fluida y el trabajo en equipo de las personas que integran el centro educativo.

Cualquier cosa alrededor de la comida, sin duda. Nos aseguramos de que haya café en todo momento cuando la gente viene a hacer algo. La comida es un buen rompehielos. Le estás dando algo a la gente, así que representa hospitalidad más allá de lo que es la comida en sí. Supone que todos hacemos lo mismo, ponemos cosas en nuestra boca y comemos, y eso crea una atmósfera muy buena (Entrevista XXI).

19. Flexibilidad de horarios para las reuniones y actividades (contacto continuo familia-escuela mediante las TIC).

Luego hay muchos casos de gente que se apuntaría pero luego no vendría, porque son madres que a lo mejor trabajan internas, que tienen un horario de trabajo bastante draconiano, entonces no tienen tiempo (Entrevista XI).

20. Promoción de actividades de fomento de la diversidad cultural en la escuela.

Plantear actividades en las que ellos puedan enseñar a los niños su cultura básicamente (Entrevista XII).

Buscándoles el protagonismo a partir de lo que ellos puedan aportar, precisamente por proceder de otras partes del mundo. Animarles para que nos hablen de los lugares de dónde vienen, de dónde han venido, cuáles son sus culturas y sus costumbres, qué tipo de juegos, qué tipo de recursos hay en los sitios en los que viven, si hay diferencias religiosas... Mostrarles apertura, haciéndoles ver que aportan mucha riqueza, otras visiones, otras culturas (Entrevista XIII).

21. Promover en los centros escolares una cultura participativa.

Para que otras familias se integren, lo primero sería dar información, de qué va la cosa... y yo creo que no se negaría ninguna (Entrevista X).

22. La dirección del centro y el profesorado deben crear un clima de bienvenida para las familias basado en el diálogo y el respeto entre familias y centro educativo.

Los profesores también deben impulsar estas cosas, que su administración lo sepa (Entrevista XV).

23. Hacer una llamada específica a las familias extranjeras a participar, personalizar su reclamo.

Intentar acercarnos un poco a ellos, a sus costumbres y a sus ideas. Que ellos también aporten ideas, aunque sean distintas a las nuestras (Entrevista VIII).

Algunas veces no saben que existe el AMPA ni qué hace ni para qué sirve ni que ellas tienen derecho a esa AMPA o no saben que las actividades también pueden hacerlas ellas (Entrevista IX).

24. Conocer más las culturas que conviven en el centro educativo.

Tendría que haber más conocimiento de ambas culturas: ponernos ambas culturas en el puesto de la otra para entendernos un poco mejor (Entrevista V).

La noche internacional fue excelente para nosotros. Unió mucho a las comunidades entre ellas y también las comunidades con la escuela. Ha ayudado a que la gente deje de ser tímida. Hemos intentado crear un grupo internacional (Entrevista XVII).

25. Realizar sondeos sobre los intereses y necesidades de las familias para poder realizar actividades dentro de las asociaciones que les motiven y por lo tanto participen.

Creo que lo que habría que encontrar es cómo motivamos a estos padres y madres (Entrevista XI).

Creando actividades que les puedan interesar a ellos (por ejemplo un taller con una madre marroquí de pintura de henna) (Entrevista XII).

Hacer una encuesta a los padres para averiguar qué ideas tienen (Entrevista XIX).

Ahorita la tecnología, todo lo que es social network, eso trabajo. Aquí no había un correo electrónico y no se había hecho un cuestionario pidiéndole a los padres su opinión (Entrevista XXIII).

26. Crear espacios de convivencia para la totalidad de la comunidad escolar en el centro educativo.

27. Mejorar los presupuestos de las asociaciones mediante actividades de recaudación de fondos que se basen en la participación de toda la comunidad educativa, para de esta manera conseguir atraer a más personas a la asociación para formar parte activa de la misma y poder llevar a cabo más actividades.
28. Fomentar las relaciones con otras asociaciones de madres y padres de colegios vecinos para intercambiar experiencias y crear actividades conjuntas.
29. Incorporar la posibilidad de realizar acciones de voluntariado (relacionadas con la educación del estudiantado) por las familias en la escuela.
30. Se trata de conseguir una asociación de madres y padres viva, que colabore en el proceso de educación del alumnado para su éxito escolar y que forme una parte imprescindible del centro educativo en cuestión.

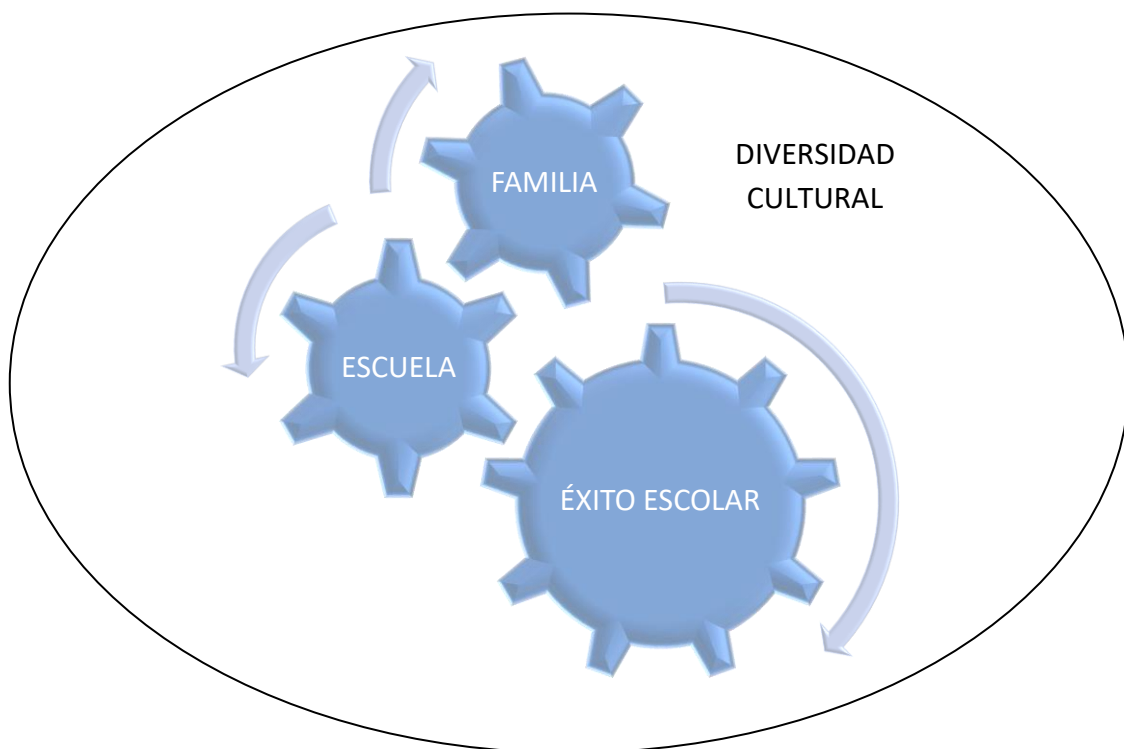


Figura 140. Representación gráfica de las relaciones familia-escuela. Fuente: Elaboración propia.

A las propuestas mencionadas en la guía, no nos gustaría dejar de añadirles algunas de las sugerencias publicadas en cuatro interesantes investigaciones, entre las existentes al respecto y diferentes a las ya mencionadas en el marco teórico de la investigación, y que vienen a completar nuestro enfoque:

a) En primer lugar, recordamos algunas conclusiones del estudio de Essomba (2006, p. 42) que también facilitan el aumento de la participación en estas asociaciones:

- Incrementar la capacitación y la formación de todos los miembros de la comunidad educativa en materia de diversidad cultural, como condición básica para poder impulsar un proyecto educativo intercultural.
- Buscar las sintonías y las complicidades entre los distintos miembros de la comunidad educativa con respecto a la diversidad cultural.
- Reforzar el sentido y la coherencia entre los discursos –reflejo de valores- y las prácticas que se les asocian (sobre todo entre padres y madres, una vez identificada la inconsistencia entre su discurso y sus prácticas reales en la mayoría de los casos).
- Comprender que la diversidad cultural va más allá de la presencia de ciudadanos extranjeros en las escuelas.

b) A continuación, destacamos algunas de las propuestas sugeridas por Martín Bris (2007), para la mejora de la participación de las familias en la escuela:

- Comenzar por devolver la confianza en la participación. Poner en valor el hecho participativo en educación. Para ello hay que informar sobre la relevancia y las posibilidades que conlleva, formar en la participación y mostrar vías y alternativas de participación.
- Implicar a todos los sectores de la comunidad educativa en programas conjuntos.
- Partir de los elementos, experiencias y datos positivos, exitosos y motivadores. “Actitud positiva sobre la participación”.

- No segmentar ni estratificar las acciones, esto es, plantear acciones claras y concretar, pero siempre que se pueda, integrales, dando la opción a que se comuniquen y trabajen juntos todos los sectores.
 - Apoyar a las AMPAS con actividades de difusión.
 - Plantear iniciativas sobre información y formación para la participación eficaz y responsable.
 - Acercarse con propuestas diversas e interesantes para los padres y profesores, que suponga apoyo y colaboración.
 - Afrontar el tema de los horarios de atención a padres, y flexibilizarlos.
 - Mejorar las condiciones de trabajo de las AMPAS en los centros, sus espacios y equipamientos.
 - Trabajar sobre la importancia de hacer efectiva la colaboración entre padres y profesores, como una necesidad prioritaria.
 - Impulsar la revisión de los Proyectos Educativos de Centro como base de actuación en materia de participación.
 - Impulsar la incorporación expresa de los temas de participación en los demás proyectos, planes y programas elaborados en los centros.
 - Replantear la organización interna de los centros como elemento básico para la implantación de propuestas participativas: apertura, flexibilidad, implicación, corresponsabilidad, autonomía, compromiso, definición de roles...
- c) Otras propuestas para la mejora de la participación de las familias en los centros escolares mediante AMPA las encontramos en el trabajo de Sarramona (2007, p. 32):
- Crear mecanismos de coordinación entre los equipos directivos de los centros y la Junta de las AMPAS y entre éstas y los representantes de los padres en el Consejo Escolar.
 - Establecer mecanismos que garanticen la difusión de las actividades realizadas por las AMPAS.
 - Federar el AMPA con las correspondientes organizaciones de Asociaciones de Padres, como elemento dinamizador y renovador de su vida interna.

- Vincular el AMPA con otras organizaciones sociales del entorno del centro, para así potenciar su capacidad de comprensión y de actuación extraescolar.
 - Tomar el AMPA un papel activo en la promoción de las elecciones de representantes de los padres en los Consejos Escolares de los centros.
- d) Por último subrayamos las propuestas de acciones para fortalecer la relación familia-escuela desde la escuela ofrecidas por Jiménez León (2008):
- Crear espacios de reflexión-acción de docentes y directivos sobre los estilos de relación que establecen con las familias.
 - Promover el acercamiento en los espacios habituales.
 - Participación de las familias en el interior de las clases para que comuniquen sus saberes.
 - Crear espacios informativos y formativos.
 - Cultivar áreas de interés de los padres.

Estas aportaciones generan una puerta abierta al diálogo familia-escuela que responde a las demandas de una sociedad actual y globalizada donde la diversidad cultural impregna las paredes de los centros educativos. El fomento de la participación de las madres y padres y las acciones de sus líderes mediante las asociaciones de madres y padres en la escuela serán sinónimo de éxito educativo, por lo que deben convertirse en prioridad para la dirección del centro, el profesorado y las familias que lo componen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abad, L. (1993). La Educación intercultural como propuesta de integración. En L. Abad, A. Cucó, & A. Izquierdo (Eds.) *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia* (pp. 9-70). Madrid: Editorial Popular / Jóvenes Contra la Tolerancia.
- Afifi, A. A., & Clark, V. (1990). *Computer-aided multivariate analysis*. New York: Van Nostrand.
- Aguado, T., & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Aguilar Ramos, M. C., & Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En A. Aguirre (Ed.) *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural* (pp. 171-180). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Ainscow, M., & Fox, S. (2005). *Leadership, behavior and learning: a study of the development of practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal, Canada.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Ainscow, M., & Southworth, G. (1994). *School Improvement: A study of the Roles of Leaders and External Consultants*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, M. (1988). *El equipo directivo, recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular.

- Álvarez, M. (2002). La dirección y funcionamiento de los centros. En AA.VV. *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo* (pp. 189-217). Madrid: Santillana, Fundación del Hogar del Empleado.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, J. L., & Batanaz, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ancheta Arrabal, A. (2009). *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: un estudio comparado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Recuperada de <http://www.ugr.es/~javera/pdf/Doc%2011.poli.pdf>
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Colección Cuadernos de Educación. Barcelona: Horsori.
- Ares Parra, A. (2007). Liderazgo de los equipos de trabajo. En R. De Diego Vallejo & R. De la Fuente Anuncibay (Coords.) *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones* (pp. 167-175). Madrid: Pirámide.
- Arias Gago, A. R., & Cantón Mayo, I. (2005). *El liderazgo y la dirección de Centros Educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Armengol, C., & Gairín Sallán, J. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnal, J., Del Rincón, D; Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona: Dykinson.

Autry, J. A. (2003). *El líder con vocación de servicio: cómo formar un equipo creativo, fomentar una magnífica moral y mejorar los resultados*. Barcelona:Urano.

Ayuntamiento de Granada (2003). *Diagnóstico del distrito Albaicín*. Granada: Equal Granada. Recuperado de [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/albayzin.361%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/albayzin.361%20(1).pdf)

Ayuntamiento de Granada (2008). *Diagnóstico territorial del distrito Norte de Granada*. Granada: Ayuntamiento de Granada. Recuperado de http://almanjavar.org/assets/55a1f49b/diagnostico_territorial_final.pdf

Ayuntamiento de Granada y Asociación de Mujeres Politólogas (2008). *Informe diagnóstico de la situación de las mujeres en Granada*. Granada: Ayuntamiento de Granada. Recuperado de [http://www.granada.es/inet/wmujer8.nsf/b8aed10edab670f1c12573f3003a253e/9bfa34d6a50e4c2bc12575150048c781/\\$FILE/Informe%20Diagn%C3%B3stico%20sobre%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20las%20mujeres.pdf](http://www.granada.es/inet/wmujer8.nsf/b8aed10edab670f1c12573f3003a253e/9bfa34d6a50e4c2bc12575150048c781/$FILE/Informe%20Diagn%C3%B3stico%20sobre%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20las%20mujeres.pdf)

B

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.

Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Barbero, M. (2003). *Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas*. Madrid: UNED.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bardisa, T., & García, C. (1994). *Dirección de centros escolares*. Barcelona: PPU.

Bas Peña, E., & Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y la comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 41-68.

- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: industrial, military and educational impact*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York, NY: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *The implications of transactional and transformational leadership for individual, teams and organizational development*. London: JAI Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage.
- Bauch, P. A., Vietze, P., & Morris, V. (1973). What makes the difference in parental participation? *Childhood Education*, 50, 47-53.
- Bauleo, A. (1969). El grupo operativo. *Cuadernos de psicología concreta*, 1, 1-8.
- Baz Lois, F., Bardisa Ruiz, T., & García Abós, C. (1994). *La dirección de Centros Escolares*. Zaragoza: Edelvives.
- Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman.
- Bennis, W. (1989). *The Leadership Challenge: Skills for Taking Charge*. New York: Macmillan.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York, NY: Harper and Row.
- Bennis, W. Spreitzer, G., & Cummings, T. (2000). *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Berlanga Silvente, V., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Reire Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 65-79.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Best, J. W. (1970). *Research in Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bielick, S., Chandler, K., & Broughman, S. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001033.pdf>
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bolman, L., & Deal, T. (1994). Looking for Leadership: Another Search Party's Report. *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- Bolman, L., & Deal, T. (1995). *Organización y liderazgo*. Addison- Wesley.Wilmington. Delaware.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Bray, M., & Murray, M. T. (1996). Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures, and the value of multilevel analyses. *CIES Newsletter*, 112 (1), 6-7.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buendía Eisman, L. (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones.

Buendía Eisman, L. (2001). La investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina (Eds.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp.119-156). Madrid: McGraw-Hill.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F. (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buendía Eisman, L., Berrocal de Luna, E., & Olmedo Moreno, E. M. (2009). Competencias técnicas para la recogida de información. En P. Colás Bravo, L. Buendía Eisman, & F. Hernández Pina (Eds.) *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 141-162). Barcelona: DaVinci.

Bueno, J. R., & Belda, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universidad de Valencia.

Burger, J. M., Webber, C. F., & Klinck, P. (2007). *Intelligent leadership. Constructs for thinking education leaders*. Netherlands: Springer.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

C

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2010). Percepciones del e-learning desde la perspectiva de los responsables técnicos de universidad. *TESI*, 11 (3), 363-395.

Cáceres Reche, M. P., Lorenzo Delgado, M., & Sola Martínez, T. (2009). El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una dimensión introspectiva. *Bordón*, 1 (61), 109-131.

Cáceres Reche, M. P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1685/1/17006533.pdf>

Cáceres, M. P., Lorenzo, M., & Sola, T. (2008). Evaluación de la representación estudiantil en la Universidad desde un enfoque de género: diseño de un cuestionario. *Enseñanza & Teaching*, 26, 137-164.

- Cakiroglu, S. (2004). *Parental involvement and expectations: Comparison study between immigrant and american-born parents*. Retrieved from www.utdallas.edu/sme/files/PARENTAL_INVOLVEMENT_EXPECTATIONSC.pdf
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carbonell, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis, & M. A. de Prada), J Funes, & I. Vila (Eds.) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundació la Caixa.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94. Recuperado de http://hezkuntza-premiak.wikispaces.com/file/view/Decalogo_F_Carbonell.pdf/74108701/Decalogo_F_Carbonell.pdf
- Carbonell, R., & Martí, J. (2002): La relación familia-centro educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32-34.
- Carbonell, F. (2003). ¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumnado extranjero?. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 35-39.
- Cardona, P., & García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Navarra: EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra.
- Cardona, J. (2003). *Organización de programas de participación docente*. Mesa redonda del Congreso Internacional sobre Interculturalidad, Formación del profesorado y Educación. UNED. Madrid, 28, 29 y 30 de abril de 2003.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assesment*. London: Sage.
- Carrascosa, M. J. (1979). *Las asociaciones de padres de alumnos. Organización y dinámica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Carrillo, D. (1999). *Escuela para padres y educación popular*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

- Cerro, S., & Mañú, J. M. (2013). *Un liderazgo basado en valores. Materiales para tutores de secundaria*. Madrid: CCS.
- Cervera, J. M., & Alcázar, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Ediciones palabra.
- Chancellor's Regulation A-660, February, 17, 2006. Parent Associations and the Schools. New York City Department of Education.
- Chancellor's Regulation A-660, April, 21, 2010. Parent Associations and the Schools. New York City Department of Education.
- Chancellor's Regulation A-660, June, 27, 2012. Parent Associations and the Schools. New York City Department of Education.
- Chuang, H. P. (2005). *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet*. Navarra: Eunsa.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colás, P. (2001). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Psicopedagogía. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina (Eds.) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp.252-285). Madrid: McGraw – Hill.
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., & Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Da Vinci.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland J., Wood A., Weinfeld F., & York R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: U. S. Government Printing Office.
- Comas Sàbat, M., Escapa Solanas, S., & Abellán Cano, R. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Comellas, M. J. (2009a). *Educación en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Libres.
- Comellas, M. J. (2009b). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comellas, M. J. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Conde, F. (1987). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas. *Reis*, 39 (87), 213-224.
- Cook, T.D., & Reichardt, C.S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Conde Lacárcel, A., & García Carmona, M. (2013). El liderazgo ético en las instituciones educativas como criterio de eficacia organizativa. En J. M. González y C. García-Guiu (Coords.) *Líderes al servicio de la sociedad. Liderazgo en entornos internacionales* (pp. 79-92). Granada: Universidad de Granada.
- Cuadras, C. M. (1981). *Análisis multivariante*. Barcelona: Eudeba.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Cuevas López, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Madrid: UNED.
- Cuevas López, M., García Carmona, M., & Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: controversias en el ámbito educativo. *JETT Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (3), 79-92.
- Cunningham, L., & Mitchell, B. (1990). *Educational Leadership and Changing Contexts in Families, Communities, and Schools*. Chicago: National Society for the Study of Education.

D

- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-88). Barcelona: Pomares.
- Davis, C., & Yang, a. (2005). *Parents & Teachers working together*. Turners Falls (MA): Northeast Foundation for Children.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q. Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Londres: Open University Press.
- De Diego Vallejo, R. (2008). Trabajo en equipo. En R. De Diego Vallejo & R. De la Fuente Anuncibay (Coords.) *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones* (pp. 111-125). Madrid: Pirámide.
- De la Fuente Anuncibay, R., & De Diego Vallejo, R. (2008). *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- De Vicente, P. S. (2001). La dirección como ejercicio de liderazgo. En P. S. De Vicente (Coord.) *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 21-46). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado-Gaitán, C. (1990). *Literacy for empowerment: the role of parents in children's education*. New York: The Falmer Press.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1990). Triangulation. En J. P. Keeves (Ed.) *Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook* (pp. 511-513). Oxford: Pergamon Press.

- Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 17, de 1 de marzo de 1988.
- Departamento de Educación de EEUU (2003). *Que ningún niño se quede atrás. Guía para los padres*. Jessup, MD: ED Pubs.
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnerships for general and special education at the secondary level. *Exceptional Children*, 65 (4), 496-506.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dimmock, C. (2010). La comparación de organizaciones educativas. En M. Bray, B. Adamson, & M. Manson (Eds.) *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 343-362). Buenos Aires: Granica.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm>
- Duda R., Hart P., & Stork, D. (2001). *Pattern Classification* (2nd ed.). Nueva York, NY, EE. UU.: John Wiley & Sons.
- Dwyer, J. H. (1983). *Statistical models for the social and behavioral sciences*. New York: Oxford University Press.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaug, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Research Report, 578. London: Department for Education

and Skills. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf>

Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: context, disadvantage and “urban schools”. In M. Ainscow & M. West (Eds.) *Improving urban school: leadership and collaboration* (pp. 117-129). Maidenhead: Open University Press.

E

Economic Opportunity Act of 1964. August, 20, 1964. Public Law (P.L.) 88-452.

Edwards, V., & Redfern, A. (1988). *At home in School. Parent participation in Primary Education*. New York: Routledge.

Education of the Handicapped Act of 1974 (EHA), Public Law (P.L.) 94-142.

Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA). April, 11, 1965. Public Law (P.L.) 89-10.

Epstein, J. (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In C. L. Fagnano & B. Z. Werber (Eds.) *School, family, and community interaction: A view from the firing lines* (pp. 39-52). Boulder: Westview.

Epstein, J. L. (1996). Improving school-family-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, 28 (2), 43-48.

Escobar, M. (2007). *El análisis de segmentación: técnicas y aplicaciones de los árboles de clasificación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, colección Cuadernos Metodológicos, 39. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/157/158>

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. A. (2007). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

Etxeberria Murgiondo, J., & Tejedor Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

F

Feito Alonso, R. (1992). CONCAPA y CEAPA: dos modelos de participación de los padres en la gestión de la enseñanza. *Educación y Sociedad*, 9, 35-58.

Feito Alonso, R. (1999). Participación. *Trabajadores de la enseñanza*, 208 (1), 38.

Feito Alonso, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Madrid: Ariel.

Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Ferrer Juliá, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22 (2), 175-198.

Font, J., Perez Testor, C., & Romagosa, A. (1995). Família i salut mental. En Departament de Sanitat i Seguretat Social (Eds.) *Atenció sanitària i entorn familiar* (pp. 83-98). Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social, Generalitat de Catalunya.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Freire, P. (1993). *The pedagogy of the city*. New York: Continuum.

Fuentes Mayorga, N. (2007). The Immigrant Experiences of Dominican and Mexican Women in the 1990s. Crossing Class, Racial and Gender Boundaries or Temporary Work Spaces in New York City. In C. Brettel (Ed.) *Crossing Borders*

and Constructing Boundaries: Immigration, Race and Ethnicity (pp. 94-119).
New York: Lexington Books Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

G

Gairín Sallán, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE-MEC.

Gairín Sallán, J. (1998). La función directiva en el contexto español. En A. Villa et al., (Eds.) *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Gairín Sallán, J. (2003). La dirección escolar a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 84-90.

Gairín Sallán, J. (2008). Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Gairín Sallán, J., & Villa, A. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En A. Villa (Coord.) *Dirección Participativa y Evaluación de centros docentes* (pp. 489-555). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Gallardo, P., & Del Coral, S. (2008). *Inmigración, educación y trabajo*. Sevilla: Wanceulen educación.

García Carmona, M., & Conde Lacárcel, A. (2013). Liderazgo y calidad en las organizaciones educativas. En J. M. González & C. García-Guiu (Coords.) *Líderes al servicio de la sociedad. Liderazgo en entornos internacionales* (pp. 93-103). Granada: Universidad de Granada.

Gardner, H. (1995). *Leading minds: an anatomy of leadership*. New York: BasicBooks.

- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología, 43*, 115-122.
- Garreta (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación, 345*, 133-155.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Gento, S. (1997). La Participación. En Lorenzo Delgado, M. (coord.) *La Organización y gestión del centro educativo: Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Universitas.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gondar, J. E. (2002). *Segmentación con Answertree*. Madrid: Data Mining Institute.
- González, J. M. ,& García-Guiu, C. (2013). *Líderes al servicio de la sociedad. Liderazgo en entornos internacionales*. Granada: Universidad de Granada.
- González Falcón, I. (2007a). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI, Revista de Educación, 9*, 155-169.
- González Falcón, I. (2007b). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. (Tesis Doctoral). Departamento de Educación. Universidad de Huelva.
- Goodson, L. F. (1996). *Representing teachers. Set in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teacher College Press.
- Gordon, I. J. (1977). Parent education and parent involvement: Retrospect and prospect. *Childhood Education, 54*, 71-78.
- Gordon, J., & Breivogel, W. F. (1976). *Building effective home-school relationships*. Boston: Allyn and Bacon.

Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.

Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History, 42* (4), 405-435.

H

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32* (1), 5-44.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan, 84* (9), 693-700.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Harris, A. (2005). Leading or misleading?: Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies, 37* (3), 255-265.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: integrating unidirectional –and reciprocal– effects models. *Elementary School Journal, 111*, (2), 226-252.

Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools.

- Hernández Pina, F. (2001). Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina (Eds.) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-61). Madrid: McGraw – Hill.
- Hernández Pina, F., & Cuesta Sáez de Tejada, J. C. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En P. Colás Bravo, L. Buendía Eisman, & F. Hernández Pina (Eds.) *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 63- 96). Barcelona: Da Vinci.
- Hiatt, D. B. (1994). Parent involvement in American public schools: A historical perspective 1642-1994. *The School Community Journal*, 4 (2), 27-38.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik: Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. Munich: Hueber.
- Hinojo Lucena, F. J. (2006). *Percepción de los Equipos Directivos de los centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Hoerr, T. R. (2005). *Art of School Leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hofman, E. (2009). *Abraham Maslow: vida y enseñanzas del creador de la psicología humanista*. Barcelona: Kairós.
- Hoinville, G., & Jowell, R. (1978). *Survey Research Practice*. London: Heinemann Educational Books.
- Hohl, J. (1996). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Lien social et politiques. *RIAC*, 35, 51-62.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental effort, schools resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43 (2), 437-453.

I

Iles, P., & Hayers, P. (1997). Managing diversity in transnational project teams: a tentative model and case study. *Journal of Managerial Psychology*, 1 (2), 95-117.

INE (2009). Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. En busca de trabajo y una mejor calidad de vida. *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0109.pdf>

Instituto de la mujer (2004). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: CNIIE, Serie mujeres en la educación.

Instituto de la mujer (2011). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Núm. 14. Madrid: CNIIE, Serie mujeres en la educación. Madrid: CNIIE. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/MujeresCargosRepresentacion.pdf>

Izquierdo, A. (coord.) (2008). *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación Foessa.

J

Jaap, T. (1991). *Desarrollo del Liderazgo*. Colombia: Legis Editores

Jasso, J. (2007). *African American and non-Hispanic White parental involvement in the education of elementary school-aged children*. Syracuse, NY: Syracuse University.

Jiménez León, I. (2008). *La relación familia escuela*. Jaén: Íttakus.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Jones, H. (2010). *Effective home-school partnerships*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Jordán, A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

K

Kanoute, F., & Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43 (1), 28-31.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquire: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. En National Convention of Association for Educational Communications and Technology. Dallas, U.S.A.

L

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 126, de 3 de julio de 2006.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Boletín Oficial del Estado, 154, de 27 de junio de 1980.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. Boletín Oficial del Estado, 73, de 26 de marzo de 2002.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., & Szabo, M. (2002). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College.

Lau, E. Y., Li, H., & Rao, N. (2011). Parent involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53 (1), 95-113.

Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.

Lee, V. E., Croninger, R. G., & Smith, J. B. (1994). Parental choice of schools and social stratification in education: The paradox of Detroit. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 16, 434-457.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.) *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.) (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Mascal, B. Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 37-67.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. J. (2003). *What do we already know about successful school leadership? AERA Division: A Task Force on Developing Research in Educational Leadership*. Chicago, IL: AERA.

- Leithwood, K. A., & Riehl, C. J. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone (Ed.) *A new agenda for research in educational leadership* (pp.12-27). Columbia, NY: Teachers College Press.
- Leiva, J. (2005). La participación comunitaria en la escuela como fundamento en la construcción de una sociedad intercultural. En S. Peiró (Ed.) *Nuevos desafíos de la educación* (Vol. II) (pp. 211-219). Alicante: ECU.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en las escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2008). La interculturalidad como principio clave de la educación para la ciudadanía: la participación de las familias inmigrantes en las escuelas interculturales. En E. Soriano & A. J. Jiménez (Eds.) *Ciudadanía, democracia y participación* (pp. 457-463). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Leiva, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes en la escuela y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos*, 14, 119-133.
- León, G. L., & Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Levicki, C. (2000). *El gen del liderazgo*. México: Panorama.
- Lim, S. Y. (2012). Family involvement in Education. En G. Olsen & M. L. Fuller (Eds.) *Home and school relations. Teachers and parents working together* (pp. 130-155). New Jersey: Pearson.
- López, M. (2000). Ideología, diversidad y cultura: construyendo una escuela contrahegemónica. En J. I. Rivas (Coord.) *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 81-100). Málaga: Aljibe.
- López Vicent, P., & Solano Fernández, I. M. (2012). Las TIC para la inclusión en las escuelas multiculturales. En F. Martínez Sánchez (Coord.) *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad* (pp. 87-105). Sevilla: MAD.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes: técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. Madrid: La Muralla.

Lorenzo Delgado, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Lorenzo Delgado, M. (1996a). La participación de la comunidad educativa en la gestión y planificación de los centros: Autonomía y liderazgo democrático, *Actas VIII Jornadas estatales del fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Murcia.

Lorenzo Delgado, M. (1996b). Perfil organizativo del nuevo centro educativo. En A. Medina & S. Gento, S. (Coords.). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: Colección Cuadernos de la UNED.

Lorenzo Delgado, M. (1996c) Reconstruyendo la dirección escolar: El Director como función clave de la eco-organización educativa, Ponencia VI Jornadas de Estudio sobre el Sistema Educativo, abril, Granada.

Lorenzo Delgado, M. (1997). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

Lorenzo Delgado, M. (1998). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lorenzo Delgado, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En M. Lorenzo Delgado, M. D. García Fernández, J. A. Torres González, J. A. Ortega Carrillo, S. Debón Lamarque. & A. Ontoria Peña (Eds.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (pp. 185-120). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lorenzo Delgado, M. (2001). Visiones actuales del liderazgo en el Sistema Educativo Español. En L. Batanaz (Ed.) *Actas del I Congreso Nacional sobre el liderazgo en el sistema educativo español*. Universidad de Córdoba.

Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.

Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 232, 367-388.

- Lorenzo Delgado, M. (2010). Dirección y liderazgo: posibilidades y límites. En M. Martín Bris (Dir.) *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 34-55). Madrid: Ministerio de Educación.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48 (1), 9-21.
- Lorenzo Delgado, M. (2013). Las comunidades del liderazgo como espacio de cultivo emocional de líderes educacionales. En B. A. Valenzuela, F. R. Gonçalves, M. C. Domínguez Garrido, & M. Guillén Lúgigo (Coords.) *Modelos y Prácticas para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje universitario* (pp. 281-289). México: Pearson.
- Lorenzo Delgado, M., Sola Martínez, T., & Cáceres Reche, M^a. P. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos de la Universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y Educadores*, 10 (2), 177-194.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstorm, K. L., Anderson, S. E. et al. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota, Centre for Applied Research and Educational Improvement; University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education; and the Wallace Foundation. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org>.
- Lumby, J., Walker, A., Bryant, T. B., & Björk, L. (2009). Research on Leadership Preparation in a Global Context. In M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.) *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 157-194). New York: Routledge.
- M**
- Máiquez, M. (2010). Cien claves de la inmigración en España. *20 minutos*. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/612187/0/inmigrantes/claves/padron/>

- Manzanos, C. (2004). *Trabajo social y educación social con inmigrantes en países receptores y de origen*. Málaga: Aljibe.
- Martín Bris, M., & Gairín Sallán, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.
- Martín Bris, M., & Pérez-Valiente, P. J. (2007). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Participación educativa*. Monográfico Participación de padres y madres en la educación, 4, 34-40.
- Martín Bris, M., & Muñoz Martínez, Y. (2011). Liderazgo y desarrollo profesional. En M. Martín Bris & N. Zaitegui de Miguel (Dir.) *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar* (pp. 61-82). Madrid: Ministerio de Educación.
- Martinez, J. (2004). *Developing a framework to increase parental involvement in schools*. Presented at the Colorado Accountability Conference. Retrieved from <http://www.schoolengagement.org/TruancypreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/2004ParentalInvolvementWorkshop.pdf>.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez López, C. (2009). Escuelas de igualdad. *CEE Participación Educativa*, 11, 128-131.
- Martínez Muñoz, M., Badia Pujol, J., & Jolonch Anglada, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Sánchez, F. (2012). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Sevilla: MAD.
- Massachusetts School Law of 1642.
- Mateo, J., & Valdano, J. (2000). *Liderazgo*. México: Aguilar.
- McCaleb, S. P. (1995). *Building communities of learners: a collaboration among Teachers, Students, Families, and Community*. New York: Routledge.

- McLaughlin, M. W., & Shields, P. M. (1986). *Involving parents in the schools: Lessons for policy*. Washington, DC: Designs for Compensatory Education: Conference Proceedings and Papers (ERIC Document Reproduction Service No. ED 293-290).
- Medina, A. (1997). *El liderazgo en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Meliá, J. L. (2001). *Teoría de la fiabilidad y la validez*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Méndez Morales, M. (2011). La formación de padres y madres y su relación con el nivel de participación en la escuela. En J. J. Maquillón Sánchez, A. B. Mirete Ruiz, A. Escarbajal Frutos, & A. M. Giménez Gualdo (Coords.) *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 39-49). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/141-21-241-2-10-20130621.pdf>
- Miles, S. (2002). *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester: Enabling Education Network (EENET).
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp 428-444). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Millman, J., & Greene, J. (1989). The specification and development of test of achievement and ability. In R. L. Linn (Ed.) *Educational Measurement* (pp. 335-366). London: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección de estudios CREADE. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2012-2013. Datos Avance*. Madrid. Recuperado

de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013--Datos-Avances/Nota_avance_12_13.pdf

Moles, O. (1992). Synthesis of recent research on parent participation on children's education. *Educational Leadership*, 40 (2), 44-47.

Molinar Varela, M. C., & Velázquez Sánchez, L. M. (2005). *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.

Moos, L. (2012). From Successful School Leadership Towards Distributed Leadership. In M. Preedy, N. Bennett, & C. Wise (Eds.) *Educational Leadership, Context, Strategy and Collaboration* (pp. 25-37). London: The Open University SAGE.

Morales, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.

Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Universidad de Comillas.

Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B., & Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

Morris, V.G., & Taylor, S. I. (1997). *Family involvement in education: The role of teacher education*. Paper presented at the 1997 Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.

Motoso, J. (2010). *Relaciones entre familia y escuela desde la diversidad cultural y social*. Bilbao: Departamento de empleo y asuntos sociales del Gobierno Vasco. http://www.gizartelan.eigv.euskadi.net/r45-continm/es/contenidos/informacion/2499/es_2212/adjuntos/Familias%20inmigrantes%20C%20PR3.pdf

Munn, P. (1993). *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* London: Routledge.

Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems. Cuadernos de estadística, 30*. Madrid: La Muralla.

Murillo Torrecilla, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM.

N

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1983). *Belmont Report: ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Washington, DC: Government Printing Office.

National PTA (1998). *National Standards for Parent/Family Involvement Programs*. Chicago: National PTA.

National PTA (2000). *Building Successful Partnerships: a guide for developing parent and family involvement programs*. Bloomington, IN: National Education Service.

National PTA (2007). *PTA national standards for family-school partnership: an implementation guide*. Alexandria, VA: Author.

National PTA (2010). *PTA Annual Report. An enduring voice for parents and children*. Retrieved from http://www.pta.org/2010AnnualReport_updated.pdf

New York City Department of Education (2012). *Measuring Parent Engagement in New York City. Guidance for Parent Is*. Retrieved from http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/16EDB84A-0C89-47B4-A555-46A7037D93C1/0/PCAR_Instructions_Powerpoint.pdf

New York City Department of Education (2013). *Parent Coordinator Resource Guide Toolkit*. Retrieved from http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/CA820566-86F5-42BC-91F7-E43806D5AB74/0/Toolkit_final.pdf

No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). January, 8, 2002. Public Law (P.L.) 107-110.

Norte, E. (1999). "Structures beneath the skin": how school leaders use their power and authority to create institutional opportunities for developing positive interethnic communities. *Journal of Negro Education*, 68 (4), 466-485.

Novak, J. M. (2002). *Inviting Educational Leadership. Fulfilling potential & applying an ethical perspective to the educational process*. London: Pearson Education.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

O

OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.

Oiberman, I. (2010). La producción y el uso de los datos para la investigación educativa. En C. Wainerman & M. M. Di Virgilio (Comp.) *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 225-244). Buenos Aires: Manantial.

Olivos, E. M. (2010). *The Power of Parents. A critical perspective of bicultural parent involvement in Public Schools*. New York: Peter Lang Publishing.

Olsen, G., & Fuller, M. L. (2012). *Home and school relations. Teachers and parents working together*. New Jersey: Pearson.

OPAM Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2013). *Informe anual 2012 Andalucía e Inmigración*. Consejería de Andalucía. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/sites/default/files/DOC/Informe_Anual2012.pdf

Ortiz, M. (2006). Escuela y familias inmigrantes: agentes de aproximación. En M. M. Osorio, A. J. González, A. J. & E. Soriano (Eds.) *Interculturalidad y género* (pp. 152-160). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.

P

- Palomares Ruiz, A. (2011). Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) y participación comunitaria. En M. Lorenzo Delgado (Coord.) *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos* (pp. 171-202). Madrid: Universitas.
- Parrellada, C. (2008). ¿Se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 47-51.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patrikakou, E.N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H.J. (2005). *School-family partnership for children's success*. New York, NY: Teacher College Press.
- Pattnaik, J., & Rajalakshmi, S. (2010). Father/Male Involvement in the Care and Education of Children: History, Trends, Research, Policies, and Programs Around the World. *Childhood Education*, 86 (6), 354-359.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, C. (2011). *Técnicas de segmentación. Conceptos, herramientas y aplicaciones*. Madrid: Gaceta Grupo Editorial.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación – Acción: Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Plowden, B. (1967). *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- Preedy, M., Bennett, N., & Wise, C. (2012). *Educational Leadership, Context, Strategy and Collaboration*. London: The Open University SAGE.
- Price, H. B. (2002). *Achievement matters: Getting your child the best education possible*. New York: Kensington Press.

Pujadas Muñoz, J J. (1992). *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos, nº 5. Madrid: CIS.

Pulpillo, A. (1982). *La participación de los padres en la escuela. Estudio pedagógico y legal*. Madrid: Escuela española.

R

Ramírez Castillo, M. A., & Sola Martínez, T. (2006). El papel educativo de los padres. *Bordón*, 58 (2), 233-245.

Ramírez-Flores, L. E., Vega Miranda, J. C., Quintanilla-Montoya, R., Valencia-Albundiz, S., & Soltero-Avear, R. (2013). El rol del coordinador en la escuela para padres. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 65-71.

Raso Sánchez, F. (2013). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.s.): estudio evaluativo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/20771666.pdf>

Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de alumnos. Boletín Oficial del Estado, 180, de 29 de julio de 1986.

Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. Boletín Oficial del Estado, 180, de 29 de julio de 1986.

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 44, de 20 de febrero de 1996.

Reher, D., & Sánchez, M. I. (2009). *La inmigración en Andalucía: principales resultados de la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía.

Ribas Bonet, M. (2004). *Desigualdades de género en el mercado laboral: un problema actual*. Departament d'Economia Aplicada- Universitat de les Illes Balears. Recuperado de http://dea.uib.es/digitalAssets/136/136587_w6.pdf

- Rich, D. (1987). *Schools and Families: Issues and Actions*. Washington, DC: National Education Association.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 151-161.
- Riley, K. A., Edge, K., Jordan, J., & Reed (2007). *Thriving and surviving as an urban leader: Reflective and analytical tools for leaders of our city schools*. London: Esmée Fairbairn Foundation and London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on students outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sabiote, C., Gallardo Vigil, M. A., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en Educación. Análisis descriptivo básico: teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Sabiote, C., Gutiérrez Pérez, J., & Pozo Llorente, T. (2007). *Fundamentos conceptuales y desarrollo práctico con SPSS de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rojas Moreno, I., & Navarrete Cazales, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En M. A. Navarro (Ed.) *Educación comparada. Perspectivas y casos* (pp. 53-63). México: Planeta.
- Romero Picazo, A. (2002). *Guía para asesorar sobre el funcionamiento de las asociaciones de madres y padres*. Albacete: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Ciencia.

- Rost, J. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York, NY: Praeger.
- Rueda García, M. M. (2003). *Muestreo I. Teoría, problemas y prácticas de ordenador*. Granada: Plácido Cuadros S. L.
- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M. A. Navarro (Ed.) *Educación comparada. Perspectivas y casos* (pp. 23-51). México: Planeta.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107 (9), 1999–2045. Retrieved from <http://education.ucr.edu/pdf/faculty/palardy/Palardy5.pdf>
- Rus, A. (2007). *Convivencia y educación. Ideas y pautas para mejorar la convivencia en la comunidad educativa*. Granada: Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos de Granada.

S

- Sáenz, A. A. (2007). Las TIC y la formación del profesorado: descripción de una experiencia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 271-281. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_saenzcastillo.pdf
- Saézn Barrio, O., & Lorenzo Delgado, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sáenz Barrio, O., & Fernández Nares, S. (1994). *Los cargos directivos en la universidad*. Granada: ICE.
- Salinas, J. (2003). *Culturas en las aulas. Planteamientos alternativos ante el reto de la multiculturalidad*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre interculturalidad: educar en las aulas. Murcia, 20 de octubre de 2001. Recuperado de http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/archivos/ponencias_def.ref

- Sánchez Reyes, J. B. (2009). Las escuelas eficaces y el liderazgo escolar. En A. Barraza Macías (Coord.) *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* (pp. 112-121). México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/tendencias-y-modelos-para-la-escuela-del-siglo-XXI.pdf>
- Santamaría González, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. *TELOS Cuadernos de Innovación y Comunicación*, 76. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo%3D7&rev%3D76.htm>
- Santos Rego, M. A. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela ¿cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa?. En J. García & J. Lacomba (Eds.) *La inmigración en la sociedad española* (pp. 483-505). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. M. (2006). Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes. En M. A. Santos Rego (Ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural* (pp. 67-99). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de investigación educativa*, 29 (1), 97-110.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en Investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57 (1), 99-115.

- Sarramona, J., & Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación educativa*. Monográfico Participación de padres y madres en la educación, 4, 25-33.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership. A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer & F. Pedró (Eds.) *Teorías, investigaciones y perspectivas* (pp. 25-83). Barcelona: PPU.
- Segovia, J. (1995). Las escuelas para padres en los centros escolares: catalizadores de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 183-192.
- Sevillano, M. L., Pascual, M. A., & Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Singuan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Smith, P. B., & Peterson, M. F. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Pirámide.
- Sola Martínez, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En M. Lorenzo Delgado, M. López Sánchez, F. J. Hinojo Lucena, J. A. López Núñez, I. Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, & D. Guerrero Ramos (Coords.) *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 89-108). Granada: Ediciones Adhara.
- Sola, T., Cáceres, M. P., Hinojo, F. J., & Aznar, I. (2006). Educación Infantil y participación familiar desde la legislación educativa española. *Revista de la Universidad de Granada (REUGRA)*, 19, 219-234.

- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Spillane, J. P. (2010). Educational leadership & management: taking a distributed perspective. En A. Manzaneres Moya (Coord.) *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 21-37). Madrid: Wolters Kluwer.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 157-176.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-12. Retrieved from <http://immi.se/intercultural/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- T**
- Tabachnick, B. G., & Fidell, E. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teles, L., Alves, D., Giuliani, A. C., Oste, G., & Rueda, V. (2010). Desarrollo de liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio*, 13 (24), 101-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87714453008>
- Terrén, E., & Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- The Bilingual Education Act of 1968 (BEA). Public Law (P.L.) 90-247.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Tornatzky, L., Cutler, R., & Lee, J. (2002). *College knowledge: what latino parents need to know and why they don't know it*. Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute.
- Torres Sánchez, M. (2004). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24724/1/MonicaTorres.pdf>
- Trechera, J. L. (2003). *El liderazgo en la dirección del centro*. VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid. Recuperado de <http://www.evg.es/>
- Trotman, M. F. (2001). Involving African American parents: Recommendations to increase the level of parent involvement with African American families. *The Journal of Negro Education*, 70, 275-285.
- Trujillo Torres, J. M., Sola Martínez, T., & García Carmona, M. (2012a). Redes colaborativas 2.0 familia, escuela y sociedad. En M. Cotrina García & M. García García (Coords.) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (pp. 1213-1220). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Trujillo Torres, J. M., Sola Martínez, T., & García Carmona, M. (2012b). Potenciar comunidades de aprendizaje a través de entorno familia-escuela inclusivos. M. Cotrina García & M. García García (Coords.) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (pp. 74-80). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Tschorne, P., Villata, M., & Torrente, M. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.
- Tur, R. (2009). *La integración de la población inmigrante en el marco europeo, estatal y autonómico español*. Madrid: Iustel.
- Turner-Vorbeck, T., & Miller Marsh, M. (2007). *Other kinds of families. Embracing diversity in schools*. New York: Teachers College, Columbia University.

U

UNESCO (2001). *The open files on inclusive education*. París: UNESCO.

U.S. Department of Health and Human Services (2006). Early Head Start benefits children and families: research to practice. Retrieved from http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/ehs_resrch/index.html

V

Valdés, A. A., Martín, M., & Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22.

Verma, G. K., & Mallick, K. (1999). *Researching Education. Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.

Vexliard, A. (1970). *Pedagogía Comparada. Métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En C. Alfonso (Ed.) *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-37). Barcelona: Graó.

Villa, A. (2004). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villa, A., & Villardón, L. (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual. En A. Villa, L. Villardón, L. M. Villar, P. De Vicente, N. Borrell, R. Laffitte, & J. Gairín (Eds.) *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio* (pp. 65-108). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

W

Wainerman, C., & Di Virgilio, M. M. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

Watson, G. L., Sanders-Lawson, E. R., & McNeal, L. (2012). Understanding Parental Involvement in American Public Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 19 (2), 41-50.

Webster, K. (2004). No parent left behind: evaluating programs and policies to increase parental involvement. *Harvard Journal of African American Public Policy*, 10, 117.

Wehlburg, C. (1996). The future of high school: The importance of parent involvement programs. *The High School Journal*, 79 (2), 125-128.

Weissbourd, B., Weissbourd, R., & O`Carroll, K. (2010). Family engagement. In V. Washington, & J. D. Andrews. (Eds.) *Children of 2020: Creating a better tomorrow* (pp. 114-118). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Wells, A. S., Holme, J. J., Revilla, A. T., & Atanda, A. K. (2004). *How Desegregation Changed US: The Effects of Racially Mixed Schools on Student and Society*. In *Search of Brown*. Cambridge: Harvard University Press.

Winn, S. J. (2005). *Teachers as collaborative partners. Working with diverse families and communities*. New Jersey: LEA.

West, M., Aiscow, M., & Nottman, H. (2003). *What leaders read 2: key texts from education and beyond*. Nottingham: National College of School Leadership.

Wolfendale, S. (1989). *Parental involvement: Developing networks between school, home, and community*. London: Cassell Educational Limited.

Y

Yermanock, L. (2010). *Inviting families into the classroom. Learning from a life in teaching*. New York: Teachers College Press. Columbia University.

Young, M. D., Crow, G. M., Murphy, J., & Ogawa, R. T. (2009). *Handbook of Research on the Education of School Leaders*. New York: Routledge.

Yulk, G. (2002). *Leadership in organizations* (4th ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.

Z

Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-380.

Zimmer, R. W., & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19, 75–92.

WEBGRAFÍA

Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE)

<http://www.adideandalucia.es/>

Ayuntamiento de Granada <http://www.granada.org/>

California State PTA <http://www.capta.org>

Common Core Implementation (NY) <https://www.engageny.org/resource/common-core-implementation-timeline/?au=network-teamsntes>

Common Core State Standards' Initiative <http://www.corestandards.org/>

Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Escuela Pública (CODAPA) <http://www.codapa.org/>

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) <https://www.ceapa.es/>

Enabling Education Network (EENET) www.eenet.org.uk

European Commission (Justice) http://ec.europa.eu/justice/index_en.htm#newsroom-tab

European Parents Associations (EPA) <http://euparents.eu/>

Federación provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos de Granada (FAPA Alhambra) <http://www.fapagranada.org/>

Infoshare Community Information Service www.infoshare.org

Inside Schools <http://insideschools.org>

Instituto de la Mujer: <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=3>

Instituto Nacional de Estadística www.ine.es

Junta de Andalucía (Consejería de Educación) <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>

Laws of New York

<http://public.leginfo.state.ny.us/LAWSSEAF.cgi?QUERYTYPE=LAWS+&QUERYDATA=@LEDN+&LIST=LAW+&BROWSER=BROWSER+&TOKEN=04703233+&TARGET=VIEW>

Learning Leaders <http://www.learningleaders.org/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España <http://educacion.es>

National PTA <http://www.pta.org/>

New York City Department of Education www.nycdoe.org

New York State Legislature <http://public.leginfo.state.ny.us/menuf.cgi>

New York State PTA <http://www.nyspta.org/>

San Francisco PTA <http://www.sfpta.org/>

ANEXOS



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1.1. MODELO DE ESTATUTOS DE AMPA

ANEXO 1.2. MODELO DE ESTATUTOS DE PTA/PA

ANEXO 2.1. CUESTIONARIO (VERSIÓN EN ESPAÑOL)

ANEXO 2.2. CUESTIONARIO (VERSIÓN EN INGLÉS)

ANEXO 3. GUIONES DE ENTREVISTAS Y RELATOS DE VIDA

ANEXO 4. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS Y LOS RELATOS DE VIDA (EN CD ADJUNTO)

ANEXO 5.1. CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (VERSIÓN REDUCIDA)

ANEXO 5.2. CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (VERSIÓN EXTENSA)

ANEXO 6. COMPARATIVA ENTRE LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN LAS CIUDADES DE NUEVA YORK (EEUU) Y GRANADA (ESPAÑA)

ANEXO 1.1. MODELO DE ESTATUTOS DE AMPA

ESTATUTOS¹ DE LA ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO
DEL CENTRO DOCENTE

CAPITULO I
DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1. Denominación y naturaleza.

Con la denominación de ASOCIACIÓN² _____, se constituye en _____ (provincia), el día ____ de _____, de 2.0 ____, una organización de naturaleza asociativa y sin ánimo de lucro, al amparo de lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Española, en el artículo 5 de Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho de Educación; en la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación; en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía; en la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación; en la Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía y demás disposiciones vigentes.

El régimen de la Asociación se determinará por lo dispuesto en los presentes Estatutos.³

_____ se constituye en el Centro
Docente _____.

Artículo 2. Personalidad y capacidad.

¹ El presente modelo de Estatutos tiene carácter orientativo, pudiendo ser adaptado a las necesidades de la Asociación, siempre que tales modificaciones no se opongan a lo dispuesto en la Ley.

² Si la Asociación que solicita su inscripción es de padres y madres del alumnado, previstas en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, la denominación deberá expresar su carácter de asociación de madres y padres de alumnos (AMPA), y contener una referencia que la singularice y una indicación al Centro docente en el que se constituye, sin que la referencia pueda coincidir con el nombre del Centro al que queda adscrita, todo ello de acuerdo con lo que dispone el Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de los centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

³ Cuando se trate de una adaptación de Estatutos a la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación, el contenido del artículo 1 de los Estatutos será el siguiente: "Con la denominación de ASOCIACIÓN _____, se constituyó en la localidad de _____, en la provincia de _____, una entidad de naturaleza asociativa y sin ánimo de lucro, al amparo de la Ley 191/1964, de 24 de diciembre, reguladora de las Asociaciones.

La Asociación se rige por lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Española; en el artículo 5 de Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho de Educación; en el artículo 119.5 de la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación; en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía; en la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación; en la Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía y demás disposiciones vigentes.

El régimen de la Asociación se determinará por lo dispuesto en los presentes Estatutos"

La Asociación constituida tiene personalidad jurídica propia y plena capacidad de obrar, pudiendo realizar, en consecuencia, todos aquellos actos que sean necesarios para el cumplimiento de la finalidad para la que ha sido creada, con sujeción a lo establecido en el ordenamiento jurídico.

Artículo 3. Nacionalidad y domicilio.

La Asociación que se crea tiene nacionalidad española.

El domicilio social⁴ de la Asociación radicará en la calle/plaza _____ núm. ___ de la localidad de _____ (provincia).

El cambio de domicilio requerirá acuerdo de la Asamblea General, convocada específicamente con tal objeto, y la modificación de los presentes Estatutos.

El acuerdo de la Asamblea General deberá ser comunicado al Registro de Asociaciones en el plazo de un mes, y sólo producirá efectos, tanto para los asociados como para los terceros, desde que se produzca la inscripción.

Artículo 4. Ámbito de actuación.

La asociación de madres y padres del alumnado _____ (nombre de la entidad) desarrollará sus actividades en el Centro Docente _____ (nombre del Colegio)

El ámbito territorial en el que la asociación va a desarrollar principalmente sus actividades es⁵ _____

Artículo 5. Duración.

La Asociación se constituye por tiempo indefinido⁶.

⁴ Podrá ser el del Centro docente en que se constituye la Asociación, o en otros locales determinados por la Asociación

⁵ (Local, Comarcal, Provincial, Regional).

⁶ Cuando la Asociación no se constituya por tiempo indefinido, deberá indicar el plazo de duración.

CAPÍTULO II

OBJETO DE LA ASOCIACIÓN

Artículo 6. Fines.⁷

Los fines de la Asociación serán los siguientes:

- a) Asistir a los padres, madres y tutores en todo aquello que concierna a la educación de sus hijos e hijas o pupilos.
- b) Colaborar en las actividades educativas de los Centros.
- c) Promover la participación de los padres y madres del alumnado en la gestión de los Centros.
- d) Facilitar la representación y participación de las familias en el Consejo Escolar del Centro.
- e) Colaborar en las actividades complementarias y extraescolares del Centro.

.. _____

Y para su consecución se desarrollarán las siguientes actividades:

CAPÍTULO III

ASAMBLEA GENERAL

Artículo 7. Asamblea General.

El órgano supremo y soberano de la Asociación es la Asamblea General, integrada por la totalidad de los socios.

⁷ Los fines y actividades deberán expresarse de forma precisa, sin que quepa utilizar expresiones como “y cualesquiera otros”, “etc.”, puntos suspensivos o cualquier otra forma genérica. Las finalidades de la Asociación serán las que se determinen en los Estatutos, entre las que figurarán, al menos, las establecidas en el artículo 34 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Adopta sus acuerdos por el principio mayoritario o de democracia interna y deberá reunirse, al menos, una vez al año.

Las Asambleas podrán tener carácter ordinario y extraordinario, y serán convocadas en la forma que se indica en los presentes Estatutos.

Artículo 8. Convocatoria.

Las Asambleas serán convocadas por la persona titular de la Presidencia, a iniciativa propia, por acuerdo de la Junta Directiva o por solicitud de un número de personas asociadas no inferior al 10 por 100.

- Acordada por la Junta Directiva la convocatoria de una Asamblea General, la persona titular de la Presidencia la convocará en el plazo máximo de quince días naturales desde la adopción del acuerdo. Entre la convocatoria y el día señalado para la celebración de la Asamblea habrá de mediar, al menos, quince días naturales.

- La solicitud de convocatoria efectuada por los socios contendrá el orden de día de la sesión, y adjuntará los documentos o información que fuere necesaria para la adopción de los acuerdos siempre que dicha documentación o información haya de ser tenida en cuenta para ello.

La solicitud habrá de ser presentada ante la Secretaría de la Asociación; una vez sellada se devolverá una copia a la persona solicitante.

La persona titular de la Secretaría de la Asociación, después de comprobar los requisitos formales (número de socios, convocatoria y documentación, en su caso), dará cuenta inmediata a la Presidencia, para que, en el plazo de quince días naturales desde su presentación, convoque la Asamblea que habrá de celebrarse dentro del plazo de treinta días naturales a contar desde la solicitud. Si la solicitud adoleciera de requisitos formales, la persona titular de la Secretaría la tendrá por no formulada, procediendo a su archivo con comunicación la persona asociada que encabece la lista o firmas.

Si la persona titular de la Presidencia no convocara la Asamblea dentro los plazos establecidos en el párrafo anterior, los promotores estarán legitimados para proceder a la convocatoria de la Asamblea General, expresando dichos extremos en la

convocatoria, que irá firmada por la persona que encabece las firmas o lista de la solicitud.

Artículo 9. Forma de la convocatoria.

La convocatoria efectuada por las personas legitimadas para ello, de conformidad con lo dispuesto en el artículo anterior, deberá ser comunicada y expuesta en el tablón de anuncios si existiera, con una antelación de quince días naturales a la celebración de la Asamblea.

La convocatoria deberá contener el orden del día, así como el lugar, fecha y hora de su celebración en primera y en segunda convocatoria.

La documentación necesaria e información que haya de ser tenida en cuenta para la adopción de los acuerdos, estará a disposición de los socios en la Secretaría de la Asociación, con una antelación mínima de quince días naturales a la celebración de la Asamblea.

Artículo 10. Asamblea General ordinaria.

La Asamblea General ordinaria se celebrará, al menos, una vez al año dentro de los cuatros meses siguientes al cierre del ejercicio, al objeto de tratar los siguientes puntos del orden del día:

- 1.- Lectura y aprobación, si procede, del acta de la sesión anterior (sea Asamblea general ordinaria o extraordinaria).
- 2.- Examen y aprobación, si procede, de las cuentas del ejercicio anterior.
- 3.- Examen y aprobación, si procede, de los Presupuestos del ejercicio.
- 4.- Examen de la memoria de actividades y aprobación, si procede, de la gestión de la Junta Directiva.
- 5.- Aprobación, si procede, del Programa de actividades.

Artículo 11. Asamblea General extraordinaria.

Para la adopción de cualquier acuerdo diferente de los citados en el artículo anterior se requerirá la convocatoria de Asamblea General Extraordinaria y, en concreto, para tratar de los siguientes:

- 1.- Modificación de los estatutos.
- 2.- Disolución de la Asociación.
- 3.- Nombramiento de la Junta Directiva.
- 4.- Disposición y enajenación de bienes.
- 5.- Constitución de una Federación, Confederación o Unión de Asociaciones o su integración en ella si ya existiere.
- 6.- Aprobación del cambio de domicilio, que entrañará la modificación de los estatutos.

Artículo 12. Constitución.

La Asamblea General, tanto ordinaria como extraordinaria, quedará válidamente constituida en primera convocatoria, cuando concurren, presentes o representados, al menos un tercio de los asociados; en segunda convocatoria, cualquiera que sea el número de asistentes asociados.

Para el cómputo de socios o número de votos total, las representaciones o delegaciones efectuadas por los socios se presentarán a la persona titular de la Secretaría al inicio de la sesión.

Las personas que van a ejercer la Presidencia y la Secretaría de la Asamblea serán designadas al inicio de la reunión.

Artículo 13. Adopción de acuerdos.

Todos los asuntos se debatirán y votarán conforme figuren en el orden del día. La persona que ejerza la Presidencia iniciará el debate, abriendo un primer turno de intervenciones en el que se hará uso de la palabra previa su autorización; asimismo, moderará los debates, pudiendo abrir un segundo turno de intervenciones o conceder la palabra por alusiones.

Los acuerdos de la Asamblea General se adoptarán por mayoría simple de las personas presentes o representadas, cuando los votos afirmativos superen a los negativos.

No obstante, requerirán mayoría cualificada, que resultará cuando los votos afirmativos superen la mitad de los emitidos por las personas asociadas presentes o representadas, los acuerdos relativos a disolución de la asociación, modificación de los Estatutos, disposición o enajenación de bienes y remuneración de los miembros de la Junta Directiva.

Los acuerdos de la Asamblea General que afecten a la denominación de la Asociación, domicilio, fines y actividades estatutarias, ámbito de actuación y otras modificaciones estatutarias, así como los relativos a la designación de los miembros de la Junta Directiva, apertura y cierre de delegaciones, constitución de federaciones, confederaciones y uniones, disolución, se comunicarán al Registro de Asociaciones para su inscripción, en el plazo de un mes desde que se produzca el acuerdo.

Artículo 14. Delegaciones de voto o representaciones.

La representación o delegación de voto sólo será válida para la sesión o convocatoria por la que se expida, siendo nula cualquier delegación o representación indefinida.

La representación o delegación de voto constará por escrito, con indicación de los datos personales, número en la asociación de la persona delegante y representada y firmado y rubricado por ambas.

CAPÍTULO IV

ÓRGANO DE REPRESENTACIÓN

Artículo 15. Definición y mandato.

La Junta Directiva⁸ (Junta de Gobierno o denominación similar) es el órgano colegiado de gobierno, representación y administración de la Asociación, sin perjuicio de las potestades de la Asamblea General como órgano soberano.

Su mandato tendrá una duración de _____años. Transcurrido dicho periodo se procederá a su renovación y consiguiente inscripción registral. La Asamblea General para el nombramiento o renovación de la Junta Directiva deberá convocarse con anterioridad a la finalización del mandato establecido.

Artículo 16. Cargos.

La Junta Directiva estará formada por tres o más miembros, de los cuales uno ostentará la presidencia, otro la secretaría y el resto serán vocales que pueden ocupar otros cargos como vicepresidencia, tesorería, designados y revocados por la Asamblea General.

El ejercicio del cargo será personal, sin que pueda delegarse el voto en las sesiones de la Junta Directiva.

Artículo 17. Elección.

Para formar parte de la Junta Directiva serán requisitos imprescindibles ser mayor de edad, estar en pleno uso de los derechos civiles y no estar incurso o incurso en los motivos de incompatibilidad establecidos en la legislación vigente.

Los miembros de la Junta Directiva serán elegidos, entre los socios, en Asamblea General Extraordinaria, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 11 de los Estatutos.

⁸ Si bien la Ley de Asociaciones vigente no determina el número mínimo de miembros de la Junta Directiva, se recomienda, por aplicación analógica de la normativa correspondiente a los órganos de gobierno de las fundaciones, que se componga, al menos, de tres miembros, al tratarse de un órgano colegiado. Sólo podrán formar parte de la Junta Directiva las personas asociadas.

Convocada Asamblea General para la designación de la Junta Directiva, los socios que pretendan ejercer su derecho a ser elegidos⁹, tendrán que presentar su candidatura con una antelación, como mínimo, de veinticuatro horas a la celebración de la Asamblea.

Producida una vacante, la Junta Directiva podrá designar a otra persona que forme parte de ésta para su sustitución provisional, hasta que se produzca la elección definitiva por la Asamblea General convocada al efecto.

Artículo 18. Cese.

Los miembros de la Junta Directiva cesarán en sus respectivos cargos por las siguientes causas:

- a) Por muerte o declaración de fallecimiento.
- b) Por incapacidad, inhabilitación o incompatibilidad, de acuerdo con lo establecido en el ordenamiento jurídico.
- c) Por resolución judicial.
- d) Por transcurso del periodo de su mandato. No obstante, hasta tanto no se proceda por la Asamblea General la elección de la nueva Junta Directiva, aquélla continuará en funciones, debiéndose expresar dicho carácter en cuantos documentos hayan de firmar en función de los respectivos cargos.
- e) Por renuncia voluntaria, comunicada por escrito a la Junta Directiva.
- f) Por acuerdo adoptado con las formalidades estatutarias, por la Asamblea General.
- g) Por la pérdida de la condición de persona asociada.

Los ceses y nombramientos se comunicarán al Registro de Asociaciones, para su debida constancia y publicidad.

⁹ La forma para el ejercicio del derecho al sufragio pasivo puede establecerse en forma individual, o colectiva por listas -abiertas o cerradas-

Artículo 19. La Presidencia.

Corresponde a la persona que ostente la Presidencia:

- a) Representar legalmente a la Asociación ante toda clase de personas, autoridades y entidades públicas o privadas.
- b) Convocar las reuniones de la Junta Directiva y de la Asamblea General, presidirlas, dirigir sus debates, suspender y levantar las sesiones.
- c) Ejecutar los acuerdos de la Junta Directiva y de la Asamblea General, pudiendo para ello realizar toda clase de actos y contratos y firmar aquellos documentos necesarios a tal fin, sin perjuicio de que por cada órgano en el ejercicio de sus competencias, al adoptar los acuerdos, se faculte expresamente para su ejecución a cualquier otra persona miembro de la Junta Directiva.
- d) Cumplir y hacer cumplir los acuerdos de la Junta Directiva y Asamblea General.
- e) Ordenar pagos y autorizar gastos.
- f) Dirimir con su voto los empates en las votaciones.
- g) Visar las actas y certificaciones de los acuerdos de la Junta Directiva y Asamblea General.
- h) Adoptar cualquier medida urgente que la buena marcha de la Asociación aconseje o en el desarrollo de sus funciones resulte necesaria o conveniente, sin perjuicio de dar cuenta posteriormente a la Junta Directiva.
- i) Ejercer cuantas otras funciones sean inherentes a su condición de Presidente de la Junta Directiva y de la Asociación.

Artículo 20. La Vicepresidencia.

Corresponderá a quien ostente la Vicepresidencia realizar las funciones de la Presidencia en los casos de estar vacante el cargo por ausencia o enfermedad, pudiendo actuar también en representación de la Asociación en aquellos supuestos en que así se acuerde por la Junta Directiva o Asamblea General.

Artículo 21. La Secretaría.

Corresponde a quien ostente la Secretaría las siguientes funciones:

- a) Asistir a las sesiones de la Junta Directiva y Asamblea y redactar y autorizar sus actas.
- b) Efectuar la convocatoria de las sesiones de la Junta Directiva y de la Asamblea.
- c) Dar cuenta inmediata a la Presidencia de la solicitud de convocatoria efectuada por los socios en la forma prevista en el artículo 8º de los presentes Estatutos.
- d) Recibir y cursar los actos de comunicación de los miembros de la Junta Directiva y de los socios así como las notificaciones, peticiones de datos, rectificaciones, certificaciones o cualquiera otra clase de escritos de los que deba tener conocimiento.
- e) Tramitar los acuerdos sociales inscribibles a los Registros que correspondan.
- f) Preparar el despacho de los asuntos, así como la documentación que haya de ser utilizada o tenida en cuenta.
- g) Expedir certificaciones de los acuerdos aprobados y cualesquiera otras certificaciones, con el visto bueno de la Presidencia, así como los informes que fueren necesarios.
- h) Tener bajo su responsabilidad y custodia el archivo, documentos y Libros de la Asociación, a excepción del/los libros de contabilidad.
- i) Cualesquiera otras funciones inherentes a la Secretaría.

En los casos de ausencia o enfermedad y, en general, cuando concurra alguna causa justificada, la persona titular de la Secretaría será sustituido por el vocal de menor edad.

Artículo 22. La Tesorería.

Corresponde a quien ostente la Tesorería:

- a) Recaudar los fondos de la Asociación, custodiarlos e invertirlos en la forma determinada por la Junta Directiva.
- b) Efectuar los pagos, con el visto bueno de la Presidencia.
- c) Intervenir con su firma todos los documentos de cobros y pagos, con el visto bueno conforme de la Presidencia.

d) La llevanza de los libros de contabilidad y el cumplimiento de las obligaciones fiscales, en plazo y forma, de la Asociación.

e) La elaboración del anteproyecto de Presupuestos para su aprobación por la Junta Directiva y posterior sometimiento a la Asamblea General. En la misma forma se procederá respecto Estado General de Cuentas para su aprobación anual por la Asamblea.

f) Cualesquiera otras inherentes a su condición titular de la Tesorería, como responsable de la gestión económica financiera.

Artículo 23. Vocales.

Los Vocales tendrán las obligaciones propias de su cargo como miembros de la Junta Directiva, así como las que la propia Junta les encomiende por la creación de delegaciones o comisiones de trabajo.

Artículo 24. Apoderamientos.

La Junta Directiva podrá nombrar apoderados generales o especiales.

Artículo 25. Convocatorias y sesiones.

1.- Para la válida constitución de la Junta Directiva, a efectos de la celebración de sesiones, deliberaciones y adopción de acuerdos, deberán estar presentes la mitad de sus miembros requiriéndose, necesariamente, la presencia del titular de la Presidencia y de la Secretaría o de quienes les sustituyan.

2.- La Junta Directiva se reunirá, al menos, una vez al trimestre y cuantas veces como sea preciso para la buena marcha de la Asociación, previa convocatoria realizada por la Presidencia, a iniciativa propia o de cualesquiera de sus miembros.

3.- La convocatoria de sus reuniones se realizará con los requisitos formales (orden del día, lugar y fecha...), y se hará llegar con una antelación mínima de 48 horas a su celebración.

4.- Las deliberaciones seguirán el mismo régimen señalado en el artículo 13 para la Asamblea General. Los acuerdos se adoptarán por mayoría simple de los votos emitidos, dirimiendo el voto la Presidencia, en caso de empate.

5.- No podrá adoptarse acuerdo alguno que no figure en el orden del día, salvo que, estando presentes la totalidad de los miembros que componen la Junta Directiva, lo acuerden por unanimidad.

6.- Igualmente quedará válidamente constituida la Junta Directiva sin convocatoria previa, cuando estando presentes todos sus miembros, así se acordare por unanimidad, estándose a lo mencionado en el apartado anterior en cuanto a los acuerdos. Las Juntas así constituidas recibirán la denominación de Junta Directiva Universal.

7.- A las sesiones de la Junta Directiva podrán asistir, con voz y sin voto, aquellas personas previamente citadas o invitadas por la Presidencia cuyas funciones serán exclusivamente de asesoramiento.

Artículo 26. Atribuciones.

La Junta Directiva tendrá las siguientes atribuciones:

- a) Elaborar el Plan de Actividades.
- b) Otorgar apoderamientos generales o especiales.
- c) Organizar y desarrollar las actividades aprobadas por la Asamblea General.
- d) Aprobar el Proyecto de Presupuesto para su aprobación definitiva por la Asamblea General.
- e) Aprobar el estado de Cuentas elaborado por la Tesorería, para su aprobación definitiva, si procediere, por la Asamblea General.
- f) Elaborar la Memoria anual de actividades para su informe a la Asamblea General.
- g) Crear Comisiones de Trabajo que estime conveniente, para el desarrollo de las funciones encomendadas y las actividades aprobadas, así como para cualesquiera otras cuestiones derivadas del cumplimiento de los fines sociales. Dichas comisiones regularán su funcionamiento interno en la forma que se acuerden por éstas en su primera sesión constitutiva.
- h) Resolver las solicitudes relativas a la admisión de socios.

i) Resolver los expedientes disciplinarios de separación de los miembros asociados de acuerdo con lo dispuesto en el reglamento de régimen interior y con respeto a lo dispuesto en los artículos 23 y 24 de la Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía.

Artículo 27. Obligaciones y responsabilidades de los miembros de la Junta Directiva

Son obligaciones de los miembros de la Junta Directiva, a título enunciativo, cumplir y hacer cumplir los fines de la Asociación, concurrir a las reuniones a las que sean convocados, desempeñar el cargo con la debida diligencia de un representante leal y cumplir en sus actuaciones con lo determinado en las disposiciones legales vigentes y en los presentes Estatutos.

Los miembros de la Junta Directiva responderán frente a la Asociación de los daños y perjuicios que causen por actos contrarios a la Ley o a los Estatutos o por los realizados negligentemente. Quedarán exentos de responsabilidad quienes se opusieron expresamente al acuerdo determinante de tales actos o no hubiere participado en su adopción.

Artículo 28. Carácter gratuito del cargo¹⁰

Los miembros de la Junta Directiva ejercerán su cargo gratuitamente, sin que en ningún caso puedan recibir retribución por el desempeño de su función, sin perjuicio del derecho a ser reembolsados en los gastos ocasionados en ejercicio de los cargos, siempre que éstos se encuentren debida y formalmente justificados.

¹⁰ En el caso de que los miembros de la Junta Directiva perciban retribuciones por el ejercicio del cargo, deberá constar expresamente en el presente artículo y en las cuentas anuales aprobadas por la Asamblea General.

CAPÍTULO V

DISPOSICIONES COMUNES A LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

Artículo 29. Actas.

1.- De cada sesión que celebren la Asamblea General y la Junta Directiva se levantará acta por la persona titular de la Secretaria, que especificará necesariamente el quórum alcanzado para la válida constitución (en el caso de la Junta Directiva figurarán necesariamente los asistentes), el orden del día de la reunión, las circunstancias del lugar y tiempo en que se han celebrado, los puntos principales de las deliberaciones, así como el contenido de los acuerdos adoptados.

2.- En el acta figurará, a solicitud de las respectivas personas asociadas, el voto contrario al acuerdo adoptado, su abstención y los motivos que la justifiquen o el sentido de su voto favorable. Asimismo, cualquier miembro tiene derecho a solicitar la transcripción íntegra de su intervención o propuesta, siempre que aporte en el acto o en el plazo de cuarenta y ocho horas el texto que se corresponda fielmente con su intervención, haciéndose así constar en el acta o uniéndose copia a ésta.

3.- Las actas se aprobarán en la misma o en la siguiente sesión; no obstante lo anterior, la persona titular de la Secretaria podrá emitir certificaciones sobre los acuerdos específicos que se hayan adoptado, haciendo constar expresamente que el acta está pendiente de su ulterior aprobación.

4.- Las Actas serán firmadas por la persona titular de la Secretaria y visadas por la Presidencia.

Artículo 30. Impugnación de acuerdos.

Los acuerdos de la Asamblea General y Junta Directiva podrán ser impugnados ante el orden jurisdiccional civil en la forma legalmente establecida.

Los asociados podrán impugnar los acuerdos y actuaciones de la asociación que estimen contrarios a los Estatutos dentro del plazo de cuarenta días, a partir de la fecha de su adopción, instando su rectificación o anulación y la suspensión preventiva

en su caso, o acumulando ambas pretensiones por los trámites establecidos en la Ley de Enjuiciamiento Civil.

En tanto se resuelven las contiendas de orden interno que puedan suscitarse en la asociación, las solicitudes de constancia registral que se formulen sobre las cuestiones controvertidas sólo darán lugar a anotaciones provisionales.

CAPITULO VI

SOCIOS

Artículo 31. Clases.

Dentro de la Asociación existirán las siguientes clases de socios:

- a) Socios fundadores, que serán aquéllos que participen en el acto de constitución de la Asociación.
- b) Socios de número, que serán los que ingresen después de la constitución de la Asociación.
- c) Socios de honor, los que por su prestigio o por haber contribuido de modo relevante a la dignificación y desarrollo de la asociación, se hagan acreedores de tal distinción. El nombramiento de los socios de honor corresponderá a la _____ (Junta Directiva o Asamblea General).

Artículo 32. Adquisición de la condición de persona asociada¹¹:

Para adquirir la condición de socio se requiere ser padre, madre o tutor del alumnado que curse sus estudios en el centro Docente y estar interesados en el desarrollo de los fines de la Asociación.

Las personas físicas deben ser mayores de edad o menores emancipados con plena capacidad de obrar y no estar sujetas a ninguna condición legal para el ejercicio del derecho.

¹¹ El ejercicio del derecho de asociación es libre. No obstante lo anterior, podrán establecerse condiciones o requisitos para acceder a dicha condición, en condiciones de igualdad.

La solicitud para adquirir la condición de socio, siempre que se cumplan con los requisitos regulados estatutariamente, será aceptada por la Junta Directiva.

Artículo 33. Pérdida de la condición de persona asociada.

La condición de persona asociada se perderá por alguna de las siguientes causas:

a) Por su libre voluntad. Para ello será suficiente la presentación de renuncia escrita dirigida a la Junta Directiva, presentada ante la Secretaría de la Asociación. Los efectos serán inmediatos, desde la fecha de su presentación.

b) Por impago de tres cuotas. Será necesaria, en este supuesto, la expedición por la persona titular de la Tesorería de certificado de descubierto, con la firma conforme la persona titular de la Presidencia. Tendrá efectos desde su notificación a la persona asociada morosa, haciéndose constar, necesariamente, la pérdida de la condición de persona asociada.

No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, la persona asociada que hubiere perdido dicha condición por la citada causa, podrá rehabilitarla si en el plazo de seis meses desde la notificación, abonare las cuotas debidas, así como las transcurridas desde dicho momento hasta el de la solicitud de reingreso más con una penalización correspondiente a una mensualidad de cuota. Transcurrido el indicado plazo no se admitirá nueva solicitud para asociarse.

c) Por incumplimiento grave de los presentes Estatutos o de los acuerdos válidamente adoptados por los órganos sociales.

Para la pérdida de la condición persona asociada por esta causa, será requisito indispensable el acuerdo motivado de la Junta Directiva, adoptado por 2/3 del número de votos legalmente emitidos. Toda persona asociada tendrá derecho a ser informada de los hechos que den lugar a la expulsión y a ser oída con carácter previo a la adopción de dicho acuerdo.

d) Por no tener hijos, hijas o pupilos matriculados en el Centro Docente.

En el supuesto de sanción de separación de la persona asociada se requerirá, en todo caso, la ratificación de la Asamblea General.

Artículo 34. Derechos.

1. Son derechos de los socios de número y fundadores:

- a) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- b) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- c) Ser informados acerca de la composición de los órganos de gobierno y representación de la asociación, de su estado de cuentas y del desarrollo de su actividad.
- d) Ser oídos con carácter previo a la adopción de medidas disciplinarias contra ellos y ser informados de los hechos que den lugar a tales medidas, debiendo ser motivado el acuerdo que, en su caso, imponga la sanción.
- e) Acceder a la documentación de la asociación, a través de la Junta Directiva.
- f) Participar en las actividades de la asociación y utilizar los bienes e instalaciones de uso común de la Asociación, con respeto a igual derecho del resto de los socios.

2. Los socios de honor tendrán los mismos derechos que los fundadores y de número a excepción de los previstas en los apartados a) y b). No obstante lo anterior, podrán asistir a la Asambleas Generales con voz pero sin voto.

Artículo 35. Obligaciones.

Son deberes de los socios fundadores y de número:

- a) Compartir las finalidades de la asociación y colaborar para la consecución de las mismas.
- b) Pagar las cuotas, derramas y otras aportaciones que, con arreglo a los Estatutos, puedan corresponder a cada socio.
- c) Cumplir el resto de obligaciones que resulten de las disposiciones estatutarias.
- d) Acatar y cumplir los acuerdos válidamente adoptados por la Junta Directiva y la Asamblea General.

Sin perjuicio de la pérdida de la condición de socio por impago de las cuotas sociales, en tanto se procede a su expulsión, el socio tendrá en suspenso el derecho de sufragio activo y pasivo. Dicha suspensión del derecho se producirá con el impago de una sola de las cuotas y mientras se proceda a su regularización o a la pérdida definitiva de la condición de persona asociada.

CAPITULO VII

RÉGIMEN ECONÓMICO

Artículo 36. Patrimonio fundacional.

El patrimonio fundacional o inicial ¹² de la Asociación en el momento de su constitución es de _____ euros.

Artículo 37. Titularidad de bienes y derechos.

La Asociación deberá figurar como titular de todos los bienes y derechos que integran su patrimonio, los cuales se harán constar en su inventario y se inscribirán, en su caso, en los Registros Públicos correspondientes.

Artículo 38. Recursos económicos

La Asociación, para el desarrollo de sus actividades, se financiará con:

- a) Los recursos que provengan del rendimiento de su patrimonio, en su caso.
- b) Las cuotas de los socios, ordinarias o extraordinarias.
- c) Los donativos o subvenciones que pudieran ser concedidas por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas.
- d) Donaciones, herencias o legados, aceptadas por la Junta Directiva.
- e) Los ingresos provenientes de sus actividades.

Los beneficios obtenidos por la Asociación, derivados del ejercicio de actividades económicas, incluidas las prestaciones de servicios, deberán destinarse exclusivamente al cumplimiento de sus fines, sin que quepa en ningún caso su reparto

¹² Si el patrimonio consistiere en bienes o derechos, será necesario relacionarlo en el citado artículo, expresando, seguidamente, su valor económico en euros.

entre los asociados ni entre sus cónyuges o personas que convivan con aquéllos con análoga relación de afectividad, ni entre sus parientes, ni su cesión gratuita a personas físicas o jurídicas con interés lucrativo.

Artículo 39. Ejercicio económico, presupuesto y contabilidad.

1. El ejercicio económico coincidirá con el año natural; comenzará el 1 de enero y su cierre tendrá lugar el 31 de diciembre de cada año.

2. Anualmente la Junta Directiva confeccionará el Presupuesto y será aprobado en Asamblea General. Con la aprobación del Presupuesto quedarán aprobadas las cuotas ordinarias para el ejercicio correspondiente.

Para la aprobación de cuotas extraordinarias, habrá de convocarse Asamblea General Extraordinaria, salvo que la Asociación careciere de liquidez y la disposición y gasto correspondiente fueren urgentes, en cuyo caso bastará la adopción del acuerdo por la Junta Directiva, previo informe de la Tesorería y ulterior ratificación en Asamblea General, que habrá de aprobarse en el plazo de treinta días siguientes a la adopción del acuerdo por la Junta Directiva.

3. La Asamblea General aprobará anualmente las cuentas de la Asociación, una vez finalizado el ejercicio presupuestario al que correspondan.

4. La Junta Directiva llevará los correspondientes libros de contabilidad ¹³, que permitan obtener una imagen fiel del patrimonio, el resultado y la situación financiera de la Asociación.

¹³ De acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación, la asociación dispondrá de una relación actualizada de sus asociados, llevará los libros de contabilidad necesarios que permitan obtener una imagen fiel de su patrimonio, del resultado y de la situación financiera de la entidad, así como una relación de las actividades realizadas, y recogerá en un libro las actas de las reuniones de sus órganos de gobierno y representación.

CAPITULO VIII

DISOLUCIÓN Y APLICACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL

Artículo 40. Disolución.

La Asociación se disolverá por las siguientes causas:

- a) Por acuerdo adoptado por mayoría cualificada en Asamblea General Extraordinaria.
- b) Por las causas que se determinan en el artículo 39 del Código Civil.
- c) Por sentencia judicial firme.
- d) Por las causas que se determinen en los presentes Estatutos.

Artículo 41. Liquidación.

Acordada la disolución de la Asociación, se abre el periodo de liquidación, hasta el fin del cual la entidad conservará su personalidad jurídica.

Los miembros de la Junta Directiva en el momento de la disolución se convierten en liquidadores, salvo que los designe expresamente la Asamblea General o la persona titular del Juzgado que, en su caso, acuerde la disolución.

Corresponde a los liquidadores:

- a) Velar por la integridad del patrimonio de la Asociación.
- b) Concluir las operaciones pendientes y efectuar las nuevas que sean precisas para la liquidación.
- c) Cobrar los créditos de la Asociación.
- d) Liquidar el patrimonio y pagar a los acreedores.
- e) Aplicar los bienes sobrantes a los fines previstos por los Estatutos.
- f) Solicitar la cancelación de los asientos en el Registro.

El patrimonio resultante después de pagadas las deudas y cargas sociales, se destinará a los fines¹⁴ establecidos en los estatutos.

¹⁴ Si los Estatutos no lo disponen de otro modo, los bienes resultantes de la liquidación deben ser destinados a otras entidades, sin ánimo de lucro, cuyos fines sean similares a los de la asociación, a excepción de las aportaciones condicionales (artículo 20.3 de la Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía).

En caso de insolvencia de la Asociación, la Junta Directiva o, en su caso, los liquidadores, han de promover inmediatamente el oportuno procedimiento concursal ante el Juzgado competente.

DISPOSICIÓN ADICIONAL

En todo cuanto no esté previsto en los presentes Estatutos se aplicará la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación, la Ley 4/2006, de 23 de junio, de Asociaciones de Andalucía, y demás disposiciones complementarias

En _____, a ____ de _____ de _____

(FIRMAS de los otorgantes del Acta Fundacional. Deberán firmar también en el margen de cada una de las hojas de los Estatutos.

En el supuesto de ser una modificación de los Estatutos inscritos en el Registro de Asociaciones, firmarán las personas titulares de la Presidencia y la Secretaría de la entidad. Deberán firmar también en el margen de cada una de las hojas de los Estatutos.)

D/D^a _____

D/D^a _____

D/D^a _____

D/D^a _____

D/D^a _____

D/D^a _____

ANEXO 1.2. MODELO DE ESTATUTOS DE PTA/PA

Fuente: NYC Department of Education

BYLAWS

OF

[Name of PA/PTA (e.g. the Parent Association of PS XYZ)]

APPROVED BY THE MEMBERSHIP ON **[date of approval]**

PRESIDENT'S NAME PRESIDENT'S SIGNATURE

DATE

OFFICER'S NAME

OFFICER'S SIGNATURE

TITLE

DATE

Article I - Name

The name of the association shall be the **[Name of PA/PTA (e.g., the Parent Association of PS XYZ)]**

Article II - Objectives

The objectives of the association are to provide support and resources to the school for the benefit and educational growth of the children; to develop a cooperative working relationship between the parents and staff of our school; to develop parent leadership and build capacity for greater involvement; to foster and encourage parent participation on all levels; and to provide opportunities and training for parents to participate in school governance and decision-making.

Article III - Membership

Section 1 Eligibility

Parents of students currently attending **[school name]** are automatically members of the **[name of organization]**. Parents include parents by birth or adoption, step-parents, legally appointed guardians, foster parents, and persons in parental relation to a child currently attending **[school name]**. Parents of a child who is attending **[school name]** full time while on the register of a citywide program are eligible to be members of the **[name of organization]**. At the beginning of each school year, the association shall send a welcome letter to inform parents of their automatic membership status and voting rights.

[If the association is a Parent-Teacher Association include: Membership shall be open to all teachers (Insert other categories of staff granted membership rights, such as paraprofessionals, school aides, school secretaries, and food service workers) currently employed at the school.]

Section 2 Dues/Donations

The payment of dues cannot be a condition for participation or membership. However, each member shall be requested to make a voluntary donation of **[insert dollar amount]**.

Section 3 Voting Privileges:

Each parent of a child currently enrolled at **[school name]** shall be entitled to one vote. Proxy voting or absentee balloting is prohibited. **[If the association is a Parent-Teacher Association include: Each teacher (Insert other categories of staff granted membership rights, such as paraprofessionals, school aides, school secretaries, and food service workers) currently employed at the school shall be entitled to one vote.]** The right of a member to vote may be limited by the Conflicts of Interest restrictions outlined in Chancellor's Regulation A-660 (CR A-660).

Article IV – Officers

Section 1 Titles

The officers of the association shall be: president [**or co-presidents**], recording secretary, treasurer, [**insert additional officers**]. The association must elect the mandatory officers: president, recording secretary, and treasurer, in order to be a functioning association. There shall be no qualifications for any office other than to be a parent of a child attending [**school name**].

Section 2 Term of Office and Term Limits

The term of office shall be from July 1st through June 30th. All parent members are eligible to run for any office.

Term limits for each officer position of the association shall be [**insert number of terms**] consecutive one year terms. A candidate who has served the maximum number of terms may be elected to serve an additional term provided no other interested candidate is nominated and is willing to serve.

Section 3 Duties of Officers

President [**or Co-Presidents**]: The president shall preside at all meetings of the association and shall be an ex-officio member of all committees except the nominating committee. The president shall appoint chairpersons of association committees with the approval of the executive board. The president shall delegate responsibilities to other association members and shall encourage meaningful participation in all parent and school activities. The president shall attend all regular meetings of the presidents' council and shall be a mandatory member of the school leadership team. The president shall meet regularly with the executive board members in accordance with these bylaws to plan the agendas for the general membership meetings. The president shall be one of the eligible signatories on checks. The president shall assist with the June transfer of association records to the incoming executive board. [**If co-presidents are allowed include: In the event that the association elects co-presidents, the co-presidents must decide who will serve as the presidents' council member and who will serve as the mandatory member of the school leadership team, and inform the general membership.**]

Recording Secretary: The recording secretary shall record minutes at all association meetings. The recording secretary's responsibilities shall include the preparation of notices, agendas, sign-in sheets and materials for distribution. The recording secretary shall prepare and read the minutes of each association meeting and shall distribute copies of the minutes at the next scheduled meeting for review and approval by the general membership. The recording secretary shall maintain custody of the association's records on school premises. The recording secretary shall incorporate all amendments into the bylaws and shall ensure that signed copies of the bylaws with the latest amendments are on file in the principal's office. The recording secretary shall be

responsible for reviewing, maintaining and responding to all correspondence addressed to the association. The recording secretary shall assist with the June transfer of all association records to the incoming executive board.

Treasurer: The treasurer shall be responsible for all financial affairs and funds of the association. The treasurer shall also be responsible for maintaining an updated record of all income and expenditures on school premises and shall be one of the signatories on checks. The treasurer shall adhere to and implement all financial procedures established by the association. The treasurer shall prepare and present a written report of all transactions at every executive board and general membership meeting. This report must include income, refunds, reimbursements and other expenditures, and opening and closing balances for the reporting period. The treasurer shall also prepare the association's interim and annual financial reports. The treasurer shall make available all books and financial records for viewing by members upon request and for audit. The treasurer shall assist with the June transfer of all association records to the incoming executive board.

[Duties of office must be listed for all officer positions named in Article IV, Section 1 (i.e., if the association chooses to create the position of vice president include: Vice President: *The vice-president shall assist the president or co-presidents and shall assume the president's or co-presidents' duties in his/her or their absence or at the president's or co-presidents' request. The vice-president shall be one of the signatories on all checks. The vice-president shall assist with the June transfer of association records to the incoming executive board.*]

Section 4 Election of Officers

Officers shall be elected by the last day of each school year for a one-year term beginning July 1. Any timeline established by the association to complete the nominations and election process must adhere to this timeframe. **[The bylaws can designate one or more non-mandatory officer positions to be elected each Fall. The bylaws must provide the date and process for the fall election.]** The principal should be notified of the date and time of the annual election by April 1, but must be notified no later than May 1.

Employees of **[school name]** may not serve as members of the executive board. This restriction applies equally to employees who have a child currently attending **[school name]**.

- 4.1. Nominating Committee: A nominating committee must be established during the **[month]** general membership meeting. The nominating committee shall consist of three to five members. The majority of the committee members must come from the general membership. The remaining members of the nominating committee shall be selected by the president, subject to the approval of the executive board. The nominating committee shall choose one of its members to serve as chairperson. No person employed at **[school name]** shall be eligible to serve on

the nominating committee. No person who is running for office may serve as a member of the nominating committee.

The nominating committee shall solicit candidates from the membership in writing. Notices should be translated into languages spoken by parents in the school whenever possible. The nominating committee will also be responsible for conducting the election meeting.

The nominating committee's duties include the following:

- canvassing the membership for eligible candidates;
- preparing and distributing all notices of any meeting pertaining to the nomination and election process, in accordance with CR A-660;
- preparing ballots, attendance sheets, a ballot box, tally sheets and all other materials pertaining to the election;
- verifying the eligibility of all interested candidates prior to the election;
- ensuring that an opportunity for nominations, including self-nominations, to be taken from the floor and then officially closed during the **[month when nominations will be closed]** meeting;
- scheduling the election at a time that ensures maximum participation;
- ensuring that only eligible members receive a ballot for voting;
- ensuring that the election is certified by the principal or his/her designee immediately following the election.

If a nominating committee cannot be formed, the association must proceed with an expedited election – a single meeting where all nominations are taken from the floor for all offices immediately prior to the election.

4.2. Notices: The meeting notice and agenda for the spring general membership election meeting shall be distributed in accordance with CR A-660's notice requirements. All meeting notices and agendas shall be available in English and translated into languages spoken by parents in the school whenever possible. The distribution date shall appear on all notices. If nominations have been closed, the election meeting notice shall list all candidates in alphabetical order by surname under the office for which they are nominated.

4.3. Contested Elections and the Use of Ballots:

- Written ballots are required for all contested offices. Candidates must be listed on ballots in alphabetical order by last name for each office. Candidates running for co-offices must be listed together and voted for as a team. Where possible, ballots should contain instructions in the languages spoken by parents other than English.
- Ballots must remain in the meeting room until the election meeting has been adjourned. Ballots must be counted

immediately following the conclusion of voting and in the presence of any members and observers.

- Ballots must not be removed from the school. The association must retain ballots on school premises for one year following the date of the election or until the determination of any grievance filed concerning the election, whichever is later.

4.4. Uncontested Elections:

If there is only one candidate for an office, a member must make a motion to cast one vote to elect the candidate for office. A vote of the membership is required for approval of the motion. The result of the motion must be recorded in the minutes.

4.5. Officer Vacancies:

All officer vacancies must be filled by succession of the next highest ranking officer. For example, a vacancy in the position of president will be filled by the vice-president or next highest ranking officer. In the event that an office cannot be filled through succession, an expedited election must be held to fill the vacancy. Officers who wish to resign their positions once an election has been certified must submit their written resignation to the recording secretary and immediately turn over all association records. The ranking of officers for succession purposes shall be: **[Include all officers of the executive board in rank order beginning with president.]**

4.6. Expedited Election Process:

Expedited elections shall be held to fill vacancies in the event they cannot be filled through succession. The executive board shall be responsible for announcing vacancies and distributing written notice of the expedited election. All nominations must be taken from the floor, immediately prior to the election. If the election is contested, written ballots must be used in accordance with Section 4.3 of these bylaws.

Section 5 Education Council Selectors

In the case of co-presidents, co-recording secretaries and/or co-treasurers, the remaining executive board members will vote to choose who will be the Community Education Council, Citywide Council on High Schools or District 75 Council selector(s).

Section 6 June Transfer of Records

All PA Records must be maintained for 6 years. Outgoing executive board members must ensure that records are transferred to the newly elected executive board members, including all parent contact information obtained during their term of office. Transfers must occur on school premises, in the presence of the principal, the next practicable at the election. At least one meeting will be scheduled during the month of June for this purpose. Any member of the executive board may request the assistance of the presidents' council during this process.

Section 7 Disciplinary Action

Any officer who fails to attend 3 consecutive executive board or general membership meetings shall be removed from office by recommendation of the executive board or motion from a member. A two-thirds vote of the membership present is required for approval. The officer shall be given the opportunity to submit in writing an explanation showing good cause which explains his/her reason for not attending these meetings for the general membership's consideration.

Association officers may also be removed for unsatisfactory performance through the process outlined below:

- At any general membership meeting, an association member may make a motion to begin the process of removing an executive board member for unsatisfactory performance.
- If the motion is approved by two-thirds of the assembled members, the general membership must select a review committee by majority vote. Executive board members may not serve on the review committee.
- The review committee will gather relevant information and present its findings to the general membership to allow the members to make an informed decision about the motion. Findings must be presented in writing at a general membership meeting within 30 calendar days of the date the motion was presented. The association's notice and agenda must indicate that a vote will be taken by the general membership regarding the removal of an executive board member.
- The result of the motion must be submitted in writing to the principal and to the Division of Family and Community Engagement.

Article V - Executive Board

Section 1 Composition

The executive board shall be composed of the elected officers of the association **[The executive board may also include chairpersons of standing committees]**. Officers shall be expected to attend all executive board meetings.

Section 2 Meetings

Regularly scheduled meetings of the executive board shall be held monthly, September through June, on the **[day of week]** of every month at **[time]**, unless such date falls on a legal or religious holiday, in which case the meeting shall be held on the following or previous **[day of week]**.

Section 3 Voting

Each member of the executive board shall be entitled to one vote.

Section 4 Quorum

[insert quorum number] members of the executive board shall constitute a quorum, allowing for official business to be transacted.

Article VI – General Membership Meetings

Section 1 General Membership Meetings

- 1.1. The general membership meetings of the association shall be held monthly, September through June, on the **[day of the week]** at **[time]**, unless such date falls on a legal or religious holiday, in which case the meeting shall be held on the following or previous **[day of the week]**, as determined by the executive board. Written notice of each membership meeting shall be distributed in languages spoken by parents at the school, whenever possible. Notice must be send at least ten calendar days prior to the scheduled meeting.

- 1.2. All meetings, including committee and executive board meetings must be held in the association's home school. Under no circumstances are association meetings to be held in private residences or commercial venues (e.g. restaurants and private clubs).

- 1.3. All eligible members may attend and participate in general membership meetings.

- 1.4. Non-members may only speak or otherwise participate, if acknowledged by the presiding officer.

Section 2 Order of Business

The order of business at meetings of the association, unless changed by the executive board shall be **[may be adjusted]**:

- Call to Order
- Reading and Approval of Minutes
- President's Report
- Treasurer's Report
- Principal's Report
- School Leadership Team Report
- Committee Reports
- Old Business
- New Business
- Adjournment

Section 3 Quorum

A quorum of **[insert quorum number – The quorum for a general membership meeting must consist of representation by at least 8 association members, including a minimum of 2 executive board**

members and 6 parent members.] members of the association shall be required in order to conduct official association business.

Section 4 Minutes

Minutes of the previous meeting shall be available in written form and read for approval at every general membership meeting. The minutes of any association meeting must be made available to any member upon request.

Section 5 Special Membership Meetings

5.1 A special membership meeting may be called to deal with a matter of importance that cannot be postponed until the next general membership meeting. The president may call a special membership meeting with a minimum of 48 hours written notice to parents stating precisely what the topic of the meeting will be.

5.2 Upon receipt of a written request from **[insert number of association members]** association members, the president must call a special membership meeting within 5 calendar days of the request and provide 48 hours written notice to parents.

Section 6 Parliamentary Authority

Meeting rules of order should be adopted for use as a guide and included in these bylaws. Where no meeting rules of order are adopted, *Robert's Rules of Order – Newly Revised* will be deemed to apply, provided that it is consistent with laws, policies, rules, and regulations.

Article VII - Committees

Section 1 Standing Committees

1.1 The president will appoint standing committee chairpersons with the approval of the executive board. Ad-hoc committees shall be established by executive board approval. Only chairpersons of the standing committees will be allowed to vote on executive board issues. The standing committees of the association are the following **[Below are suggested standing committees. The association must vote to determine which standing committees to include in the bylaws.]**:

Membership: The membership committee shall be responsible for encouraging parent participation, outreach and recruitment. The chairperson of the membership committee shall make every effort to coordinate their outreach efforts and strategies with the school's Parent Coordinator. The membership committee shall also prepare a newsletter to all members which contains, at a minimum, messages from the principal, association president, list of executive board members, all association meeting dates, student and parent events, school policies, budget and any other material deemed appropriate by the association. The committee

shall also be responsible for maintaining a current list of members.

Budget: The budget committee shall be responsible for drafting: (1) a proposed budget each spring for approval by the membership, (2) a written review of the prior year's budget, both of which must be presented for vote at the May membership meeting, and (3) presenting the budget process. (See Article VIII, Section 3.).

Audit: The audit committee shall conduct an internal audit of all financial affairs of the organization. The treasurer shall make all books and records available to the audit committee. The audit committee shall prepare a written report to be presented to the membership at a general membership meeting or upon completion of their review and investigation.

Article VIII - Financial Affairs

Section 1 Fiscal Year

The fiscal year of the association shall run from July 1 through June 30.

Section 2 Signatories

The president [*or co-presidents*], treasurer, [*insert other officers who will be eligible signatories*] shall be authorized to sign checks. All checks require at least 2 signatures. The 2 signatories of a check may not be related by blood or marriage. Under no circumstances may spouses, siblings, in-laws or other relatives or members of the same household sign the same association check. An association member may not sign a check if she/he has any direct or indirect interest in the expenditure.

Section 3 Budget

3.1 The executive board shall be responsible for the development and/or review of the budget process, which includes:

- The outgoing executive board must review the current budget, annual financial status, accounting, expenditures and outstanding bills and prepare a proposed budget for the next school year.
- The proposed budget must be presented to and approved by the membership no later than the June meeting.
- The incoming executive board must review the proposed budget in September for presentation and discussion during the September meeting. Budget amendments may be proposed at this time.
- The executive board must present the budget process for membership approval no later than the October meeting.
- The counting and handling of any cash, checks, or money orders received by the association, must be

completed by at least 2 association members. These association members cannot be related by blood or marriage. Funds must be counted in the school on the same day of receipt. The association's financial records must display the total amount of funds and the signatures of the association members who participated in counting the funds.

- The principal's written consent is required when a fundraising activity is held during school hours or on school property.
- All funds should be deposited in the bank account by authorized executive board members within 1 business day of receipt, but in any event, no longer than 3 business days. If the deposit will not be made within 1 business day, the executive board must ensure that all funds are secured in a locked location on school premises. The executive board must obtain written acknowledgement from the principal when association funds are secured in the school. Under no circumstances may fundraiser proceeds be stored in a member's place of work or residence. Association funds must be taken to the bank for deposit by at least 2 authorized members.
- Documentation related to every transaction must be maintained at the school (e.g., cancelled checks, deposit receipts, purchase orders, association minutes related to the financial transactions, etc.)

3.2 The budget may be amended by vote of the general membership at any membership meeting.

3.3 All expenditures not included in the budget at the time of its adoption must be approved by vote of the general membership.

3.4 The executive board is authorized to make an emergency expenditure not to exceed **[insert emergency expenditure dollar amount]** with a two-thirds approval of the executive board. Emergency expenditures are appropriate for the following purposes: **[insert acceptable purposes for emergency expenditures]**. These expenditures shall be reported to the general membership at the next association meeting in writing by the treasurer. The minutes of the meeting must reflect a vote taken by the association to accept this action.

Section 4 Audit

4.1 The president shall request volunteers to form an audit committee of 3 to 5 persons. Executive board members who are not eligible signatories on association checks may serve on the audit committee. The majority of the committee shall be comprised of general members.

- 4.2 The audit committee shall conduct an audit of all financial affairs of the association with the help of the treasurer who shall make all books and records available to them.
- 4.3 Additional duties of the audit committee may include examining all relevant financial statements and records of disbursements, verifying all association equipment and ensuring compliance with bylaw provisions for the transaction of funds.
- 4.4 The audit committee shall prepare a written audit report to be presented to the membership at a general membership meeting, upon completion of their review and investigation. This report shall be included for review and discussion during the June transfer of records.

Section 5 Financial Accounting

- 5.1 The treasurer shall prepare the Interim PA Financial Report by January 31st and the Annual PA Financial Report by the June meeting, including all income, expenditures, and other transactions. These reports shall be presented and reviewed by general membership. Copies of these reports shall be provided to the principal.
- 5.2 The treasurer shall be responsible for all funds of the association and shall keep accurate records in a form consistent with these bylaws and applicable Regulations of the Chancellor. In accordance with Chancellor's Regulation A-610, parents must obtain written approval from

the principal before collecting fundraiser proceeds from students. The treasurer and at least one other officer shall transport all funds to the bank. Deposit slips shall identify the source of all deposited funds. All parties involved in financial transactions shall initial the deposit slips. All financial records of the association including checkbooks, ledgers, cancelled checks, invoices, receipts etc., shall be maintained and secured on school premises.

Article IX – Amendments and Regular Review of Bylaws

These bylaws may be amended at any regular meeting of the association by a two-thirds vote of the members present, provided the amendment was presented in writing to the membership at the previous meeting, and appears in the notice of the meeting at which it is to be amended. Amendments are effective immediately unless otherwise specified. A thorough review of these bylaws shall be conducted every 3 years. All provisions of these bylaws must conform to CR A-660 and Department of Education guidelines.

Any member may present a motion at a general membership meeting to amend a provision of the bylaws that is not in compliance with CR A-660. Amendments that bring the bylaws into compliance must be voted on immediately after the motion is presented. A two-thirds vote of the membership is required for approval.

These bylaws as set forth above have been voted on and approved by the membership. The most recent amendment was approved, in accordance with the provisions of Article IX, at the membership meeting held on ***[insert date of meeting when amendments were last approved]***.

Signed By:

President

Recording Secretary

(Month) (Day)(Year)

Filed with the Principal on _____
(Month) (Day)(Year)

**ANEXO 2.1. CUESTIONARIO
(VERSIÓN EN ESPAÑOL)**

Investigadora principal:
Marina García Carmona
Universidad de Granada (España)
Fordham University (New York)
marinagc@ugr.es



“ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LIDERAZGO Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NUEVA YORK Y GRANADA.”

Estimado/a participante,

Mi nombre es Marina García Carmona y soy maestra de Educación Infantil, Pedagoga y en la actualidad Personal Docente e Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En este momento estoy en el proceso de realización de mi Tesis Doctoral titulada “Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en las Asociaciones de Madres y Padres en contextos multiculturales. Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada”. Mencionado estudio pretende analizar la modalidad de participación de las familias en la escuela mediante AMPAS en las ciudades de Nueva York y Granada con el fin de mejorar programas para la colaboración de las familias en el colegio, ya que éstas son un elemento fundamental en la educación del alumnado y en el éxito del mismo, todo ello en el marco de la diversidad cultural propio de nuestra sociedad actual. La investigación se está llevando a cabo en escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria en las dos ciudades con el fin de poder comparar los dos modelos y obtener resultados que repercutan en una mejora en la calidad educativa.

El presente cuestionario es completamente voluntario y anónimo y está dirigido a los padres y madres que forman parte de la AMPA de su centro, tanto a los que ocupan posiciones de liderazgo (presidente/a, secretario/a, tesorero/a...) como a los que no. El tiempo requerido para completar el cuestionario es de aproximadamente 10-15 minutos.

Le agradezco de antemano su tiempo y disposición y espero contar con su valiosa aportación. Al finalizar la Tesis Doctoral, enviaré a los centros educativos participantes los principales resultados y conclusiones obtenidos. Muchas gracias por su colaboración,

Marina García Carmona

Si desea más información sobre el estudio, tiene alguna duda o desea conocer los resultados del mismo, contacte con la investigadora principal: marinagc@ugr.es

“PERCEPCIONES SOBRE LIDERAZGO Y PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES”

El siguiente cuestionario nos ayudará a conocer las percepciones de las madres y padres que forman parte de las AMPA respecto al funcionamiento y liderazgo de estas organizaciones en contextos multiculturales y la participación de las familias en la escuela y la educación de sus hijos/as con el fin de producir mejoras en el ámbito educativo.

Este cuestionario es anónimo. **Por favor, no escriba su nombre en él.** Lea las instrucciones que aparecen a continuación y conteste a cada pregunta con una "X" debajo de la categoría de respuesta que mejor se aproxime a su opinión:

A: *Estoy totalmente de acuerdo*

B: *Estoy de acuerdo*

C: *Estoy en desacuerdo*

D: *Estoy totalmente en desacuerdo*

CUESTIONARIO

Por favor, indíqueme si usted cree que:

		A	B	C	D
1	La continua comunicación entre padres/madres y profesorado es muy importante para la educación de los niños/as.				
2	Las AMPA mejoran el funcionamiento del colegio.				
3	Usted participa en la mayoría de las actividades organizadas por su AMPA.				
4	La educación en la escuela debería ser una labor exclusiva del profesorado y los padres/madres no deberían involucrarse en este contexto.				
5	En las AMPA las decisiones deben ser tomadas en grupo.				
6	Los padres/madres tienen mucho que aportar a la formación escolar de sus hijos/as.				
7	La educación moral de los hijos/as es un asunto de máxima incumbencia de los padres/madres.				
8	A usted le gustaría educar a su hijo/a en un ambiente multicultural.				
9	Hay necesidad de una mayor diversidad cultural en la escuela de su hijo/a.				
10	Usted está bien informado/a de todas las actividades que promueve la AMPA del colegio y de los objetivos propuestos.				

Por favor, indíqueme si usted cree que:

		A	B	C	D
11	Debería de haber más actividades que permitieran involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar (por ejemplo: madres, padres, profesorado y personal del colegio).				
12	Las actividades de las AMPA deberían estar coordinadas sólo por una persona o líder de la AMPA.				
13	Prefiere que su hijo/a asista a clases con niños/as de otros países u otras culturas.				
14	El director/a del colegio mantiene una estrecha relación (de plena confianza) con la junta directiva de la AMPA.				
15	Le gustaría que contratasen profesorado extranjero o inmigrante en el colegio para dar clase a su hijo/a.				

- A: Estoy totalmente de acuerdo
 B: Estoy de acuerdo
 C: Estoy en desacuerdo
 D: Estoy totalmente en desacuerdo

Por favor, indíqueme si usted cree que:

		A	B	C	D
16	Debería de haber un programa diseñado para fomentar la participación de las madres y los padres extranjeros o inmigrantes en las AMPA.				
17	A usted le gustaría participar en las actividades del alumnado en la escuela o clase.				
18	A usted le gustaría participar en la redacción del periódico del colegio o en la redacción de los informes o colaborar proponiendo nuevos temas o programas para la participación de los padres y madres en el colegio.				
19	Las actividades de la AMPA deberían ser planificadas por más de una persona o por la mayoría de los miembros de la misma.				
20	Los padres y madres inmigrantes o extranjeros están totalmente integrados en la escuela de su hijo/a.				
21	La labor que realizan los miembros de la AMPA es imprescindible para el colegio.				
22	Su hijo/a debería aprender sobre otras culturas y religiones así como de otros modelos educativos.				
23	Las madres y padres del alumnado inmigrante o extranjero deberían participar en la organización de la AMPA del colegio.				
24	Las actividades de la AMPA deberían enriquecer la vida de las madres y padres al igual que la del alumnado.				
25	Es muy importante que los colegios ofrezcan una educación inclusiva o "educación para todos".				

Por favor, indíqueme si usted cree que:

		A	B	C	D
26	Se toman medidas tendentes a garantizar que todas las familias puedan participar en la toma de las decisiones importantes que afectan al colegio.				
27	Usted puede aportar algunos beneficios a la AMPA del colegio a través de su contribución y participación.				
28	Resulta necesaria la participación de todas las madres y padres del colegio en la AMPA del mismo.				
29	Los colegios deberían fomentar la participación de todas las madres y padres en la organización de la AMPA.				
30	Es necesario desarrollar e institucionalizar un plan para los colegios tendente a fomentar la participación de las madres y padres en la organización y funcionamiento de las AMPA.				
31	La AMPA debería ofrecer a las familias un programa de actividades extraescolares sobre la educación de sus hijos/as.				
32	Debería mejorarse la calidad de la comunicación entre profesorado, familias y personal del colegio.				
33	La AMPA debería incluir entre sus miembros a madres, padres, profesorado y alumnado.				
34	La AMPA debería ofrecer más actividades extraescolares al alumnado.				
35	Las actividades de la AMPA del colegio contribuyen a mejorar la educación de toda la comunidad escolar.				

- A: Estoy totalmente de acuerdo
 B: Estoy de acuerdo
 C: Estoy en desacuerdo
 D: Estoy totalmente en desacuerdo

Por favor, indíqueme si usted cree que:

		A	B	C	D
36	Estoy dispuesto/a a aportar dinero para sufragar el coste de las actividades formativas de la AMPA y pagar a profesionales contratados para complementar la formación tanto del alumnado como de sus padres y madres.				
37	Estaría interesado/a en participar en actividades curriculares ofrecidas a profesorado y familias con el objetivo de aprender a evaluar mejor la enseñanza que recibe el alumnado. Por ejemplo, aprender a evaluar los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en las clases de matemáticas e inglés.				
38	La traducción de documentos importantes a otras lenguas es muy importante para ayudar a la integración de las madres y padres extranjeros o inmigrantes en el colegio.				
39	Una escuela multicultural beneficia a su hijo/a.				
40	Los padres y madres inmigrantes o extranjeros/as participan en puestos directivos en la AMPA de su centro educativo.				

Para ayudar a entender mejor los puntos de vista de los diferentes padres y madres y las poblaciones, le agradecería que proporcionase también la siguiente información:

a) Miembros Junta Directiva AMPA:

¿Cuántos miembros hay en la Junta Directiva de la AMPA de su centro educativo?

¿Cuántos son mujeres?

¿Cuántos son hombres?

¿Cuántos miembros son inmigrantes, extranjeros o internacionales?

b) Cuota o pago anual AMPA:

¿Cuál es la cuota de pago aproximada de su AMPA por año?

c) Tiempo como miembro en la asociación:

¿Por cuánto tiempo ha sido miembro de la AMPA de su centro?

Semanas Meses Años

d) ¿Cuál es su posición actual en la AMPA de su centro?

Miembro sin posición de liderazgo Por favor describa su función:

Miembro con posición de liderazgo Por favor describa su función:

e) Distancia aproximada entre su casa y el colegio de su hijo/a:

Menos de 15 minutos Menos de 45 minutos Más de 60 minutos
Menos de 30 minutos Menos de 60 minutos

f) Mayor nivel educativo alcanzado por usted:

ESO o menos Estudios universitarios Otros
Bachillerato o similar Postgrado

g) ¿Actualmente está trabajando?

No Último puesto de trabajo desempeñado:
Sí Puesto de trabajo:

h) Número de hijos/as y niveles educativos en los que se encuentran matriculados:

¿Cuántos hijos/as tiene?

¿En qué nivel/niveles educativos está/están?

Educación Infantil Educación Secundaria Otros
Educación Primaria Bachillerato

i) Estado civil:

Casado/a Divorciado/a, Separado/a
Soltero/a Otro

j) Edad:

Menos de 20 años Entre 30-40 años Más de 50 años
Entre 20-30 años Entre 40-50 años

k) País de origen:.....

l) País de nacimiento:.....

m) Nacionalidad:.....

n) Raza/as y/o etnia/as:

o) Sexo: Hombre Mujer

p) Distrito donde se encuentra el centro educativo:

Albaicín Centro Genil Ronda
Beiro Chana Norte Zaidín

Muchas gracias por su colaboración.

**ANEXO 2.2. CUESTIONARIO
(VERSIÓN EN INGLÉS)**

Principal investigator:
Marina García Carmona
University of Granada (Spain)
Fordham University (New York)
marinaqc@ugr.es



INFORMED CONSENT

“ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS ABOUT LEADERSHIP AND FAMILY INVOLVEMENT IN PARENT AND TEACHER ASSOCIATIONS/PARENT ASSOCIATIONS IN MULTICULTURAL CONTEXTS: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN NEW YORK CITY AND GRANADA.”

Dear participant,

I am a visiting doctoral student from the Department of Didactics and Scholar Organization at the University of Granada (Spain), and my area of specialization is Education. My doctoral thesis compares the Education System in Spain and the United States in hope to improve programs for teacher and parental cooperation.

Procedures: *The purpose of this research study is to understand how PTA or PA are organized and function and how schools and teacher-parenting models compare in Granada with that of New York City.*

This survey is addressed to parents and guardians that belong to a Parent and Teacher Association (PTA) or Parent Association (PA) who do not occupy a leadership position and also for those who occupy leadership positions in these organizations. I would appreciate your completing the attached survey, which should take no more than 10-15 minutes.

Benefits and risks: *Not only PTA organizations can benefit from the insights of this study but also teachers and administrators interested in increasing the participation of parents and the positive impacts of multicultural education and socialization in the international education of children. This is a minimal risk study.*

Confidentiality: *This survey is **entirely anonymous** and the information derived will be kept locked in a file drawer. **Please do not write your names or any identifying information on the surveys.** The results from this study will help me understand the experiences of parents and contributions in schools in the US and Spain with the hope of improving methods for parents and teachers communication.*

Contacts: *If you have any further questions or would like to receive insights about the results of my study, you may contact me at: marinaqc@ugr.es.*

If you have questions please contact Dr. E. Doyle McCarthy mccarthy@fordham.edu, my faculty sponsor.

If you have questions regarding your rights as a research participant in this study, please contact the Fordham University's Institutional Review Board, IRB@fordham.edu or 212-636-7946).

Voluntary participation:

Please, let me review a few key points before you can begin filling out the short survey form: **please provide a check (✓) if you understand. Thank you.**

- You understand the main objective of the study. You have consented to participate in this survey.
- Your participation in this study is completely voluntary and the results of this study will only be used for research purposes. No one will try to sell you anything.
- You may stop the interview at any time or refuse to answer any question.
- You are 18 or older and your age recorded on the survey form is accurate.

Thank you very much,

Marina Garcia

I have read the informed consent and understand that my participation is voluntary. I understand that I do not have to answer questions I don't wish to answer and can leave the study at any time.

Date

“PERCEPTIONS OF LEADERSHIP AND FAMILY INVOLVEMENT IN ASSOCIATIONS OF MOTHERS AND FATHERS (PTA/PA) IN MULTICULTURAL CONTEXTS”

The following survey will help us understand the perceptions of mothers and fathers who are part of the PTA/PA regarding the functioning and leadership of these organizations in multicultural contexts. It will also give us information about family involvement at school and in the education of their children in order to produce improvements in the educational field.

This survey is entirely anonymous. Please, do not write your name. Read the statements that appear in the following table and answer each question using an “X” next to the response categories (below) that best approximate your answer:

A: I totally agree

B: I agree

C: I disagree

D: I totally disagree

SURVEY

Please tell me if you believe that:

		A	B	C	D
1	Continued communication between parents and teachers is very important for the education of children.				
2	PTA/PA is important for improving operations at your school.				
3	You participate in the majority of your PTA/PA activities.				
4	Education should be the exclusive task of teachers and parents should not be involved.				
5	In PTA/PA organizations, decisions must be taken by the entire group.				
6	Parents have a lot of to do with their children’s school education.				
7	Parents have a lot of to do with their children’s moral education.				
8	You would educate your child/children in a multicultural environment.				
9	There is a need for more cultural diversity at my school.				
10	You are well informed about every goal and activity your school’s PTA/PA promotes.				

Please tell me if you believe that:

		A	B	C	D
11	There should exist more activities which involve all members of your School’s community (for example, parents, teachers, students and staff).				
12	PTA/PA activities should be coordinated only by one PTA/PA person or leader.				
13	I prefer for my child to attend classes with children from other countries or cultures.				
14	Your school’s principal has a close (trusting) relation with its PTA/PA board.				
15	Foreign-born, international or immigrant teachers from different cultures should be employed in your school.				

A: I totally agree

B: I agree

C: I disagree

D: I totally disagree

Please tell me if you believe that:

		A	B	C	D
16	A program should exist designed to recruit foreign-born, international or immigrant parents to participate in your PTA/PA.				
17	You would like to participate in students` activities in your school.				
18	You would like to participate in the writing or organization of the school's newsletter or reports to propose new issues or programs.				
19	PTA/PA activities should be planned by more than one person or the majority of the PTA/PA members.				
20	Immigrant or foreign-born mothers and fathers are totally integrated in your child's school.				
21	The work that members of the PTA/PA perform is important for the school.				
22	Your child should learn about other cultures and religions as well as different educational models.				
23	International or immigrant parents with different cultures should participate in your school's PTA/PA organization.				
24	PTA/PA activities should enrich the life of parents in addition to that of students.				
25	It is very important that schools offer an inclusive education or "education for all".				

Please tell me if you believe that:

		A	B	C	D
26	Measures should be taken to ensure that all families participate in the main decisions taken by the school.				
27	You think you can contribute some benefits for your school's PTA/PA.				
28	Participation of every mother and father in the PTA/PA is necessary.				
29	Schools should encourage participation of all parents in PTA/PA organizations.				
30	It is necessary to both develop and institutionalize a plan for schools to motivate parents to participate in PTA/PA organizations.				
31	PTA/PA should offer after-school activities for families about children education.				
32	The quality of communication between teachers, parents and school personnel should improve.				
33	PTA/PA membership should include parents, teachers and students.				
34	PTA/PA should offer more after-school activities for students.				
35	PTA/PA activities in your school enrich the education of the entire school.				

- A: I totally agree
- B: I agree
- C: I disagree
- D: I totally disagree

Please tell me if you believe that:

		A	B	C	D
36	I am willing to offer money to support PTA/PA classes or the hiring of experts to offer additional education to children and parents.				
37	I will be interested in participating in curricular activities offered to teachers and parents in learning how to better evaluate the education of students. For example, learning how to evaluate learning methods used in math or English classes.				
38	Translation of important documents into other language is very important for helping integrate immigrant, international or foreign-born parents at school.				
39	A multicultural school benefits your children.				
40	Foreign-born or immigrant parents take part in leadership positions in your school PTA/PA.				

To help me better understand the views of different parents and populations, I would appreciate if you could also provide the following information:

a) Executive Board members in PTA/PA:

How many members are in your PTA/PA executive board?

How many are women?

How many are men?

How many members are immigrants, foreign-born or international?

b) PTA/PA annual fee:

What is the approx. PTA/PA membership fee (each year)?

c) Time as a member of PTA/PA:

For how long have you been a member of your school's PTA/PA?

Weeks Months Years

d) What is your current position in your school's PTA/PA?

Member without leadership/office position Please, describe function:

Member with leadership/office position Please, describe function:

e) Approximate distance between your child's school and home:

Less than 15 minutes Less than 45 minutes Less than minutes
Less than 30 minutes Less than 60 minutes

f) Highest level of education you have completed:

Below High School College Other
High School Postgraduate

g) Currently employed:

No Last occupation:
Yes Occupation:

h) Number of children and educational levels where they are enrolled:

How many children do you have?

In which level is he/she or are they?

Elementary School High School
Middle School Other

i) Marital Status:

Married Divorced/Separated
Single Other

j) Age:

Less than 20 years old Between 30-40 years old More than 50 years old
Between 20-30 years old Between 40-50 years old

k) Country of origin:.....

l) Place of birth (country):.....

m) Nationality:.....

n) Race or ethnicity:.....

o) Sex: Male Female Other

p) School District:

District 1 District 3 District 5
District 2 District 4 District 6

Thank you very much for your collaboration

ANEXO 3. GUIONES DE ENTREVISTAS Y RELATOS DE VIDA

GUIÓN DE ENTREVISTA DE RESPUESTA ABIERTA (VERSIÓN ESPAÑOLA)

1. Por favor dígame por qué escogió este colegio para su hijo/a
2. ¿Por qué está usted en la AMPA de su colegio?
3. Participando en la AMPA, ¿qué es lo que espera?
4. ¿Qué tipo de actividades tienen lugar en su AMPA?
5. ¿Qué tipo de actividades considera que son las más importantes para la educación de los hijos/as?
6. ¿Cómo son planeadas las actividades en su AMPA? ¿Quién o quiénes las planifican?
7. ¿Cuántas personas suelen participar aproximadamente en la AMPA?
8. ¿Cómo son seleccionados los padres y madres para participar en los diferentes tipos de actividades de la AMPA?
9. ¿Cómo participa usted? (En clase, fuera de clase, internet...)
10. ¿Las madres y padres de otras culturas están involucrados en su AMPA?
11. ¿Piensa que la participación de madres y padres internacionales o inmigrantes en la AMPA de su centro tiene un efecto positivo en la educación del alumnado? ¿Cómo?
12. ¿Cómo son las madres y padres seleccionados para participar en actividades específicas?
13. ¿Cuál sería una buena manera de ayudar a integrar a las madres y padres inmigrantes o internacionales en las actividades de su AMPA?
14. ¿Cómo puede mejorar su escuela las relaciones entre profesorado, estudiantado y familias?
15. ¿Cuál es el nivel de participación de madres y padres inmigrantes o internacionales en la AMPA de su centro?
16. ¿Piensa que la mayoría de los padres y madres de su centro ven favorable la integración de todas las familias, incluyendo inmigrantes o extranjeras, en la AMPA?
17. ¿Cómo son las posiciones de liderazgo elegidas en su AMPA?
18. ¿Quién toma las decisiones principales en su AMPA?
19. ¿Considera que las personas que ocupan posiciones de liderazgo en su AMPA son bien aceptadas por todas las familias del colegio?
20. ¿Son evaluados los padres y madres que forman parte de la Junta Directiva de la AMPA?
¿Es evaluada la AMPA?

GUIÓN DE ENTREVISTA DE RESPUESTA ABIERTA (VERSIÓN INGLESA)

1. Please, tell me, why did you choose this school for your child?
2. Why are you in your child's school PTA/PA?
3. What sort of things do you expect from participating in this association?
4. What kind of activities take place in your school by PTA/PA?
5. What kind of activities do you think that are the most important for the education of children?
6. How are PTA/PA activities planned in your school? Who is mostly in charge of planning these activities?
7. How many people, on average, participate on the PTA/PA?
8. How are parents selected to participate in different types of PTA/PA activities?
9. How do you participate in? (In class, outside the classroom, internet...)
10. Are parents from other cultures involved in your school PTA/PA?
11. Do you think that the participation of international or immigrant parents in your school PTA/PA has a positive effect on the education of children? How?
12. How are parents selected to participate in specific activities?
13. What will be a good way of helping integrate immigrant or international parents in PTA/PA activities?
14. How can your school improve relations between teachers, students and parents?
15. What is the level of participation of immigrant or international parents in your school PTA/PA?
16. Do you think that the most parents of your school view favorably the integration of all families, including immigrant or foreign born parents in PTA/PA?
17. How are the leadership positions in your PTA/PA chosen?
18. Who makes the main decisions in your PTA/PA?
19. Do you consider that people that are in leadership positions in your PTA/PA, are now well accepted by all the parents?
20. Are parents from the PTA/PA Executive Board evaluated? Is the PTA/PA evaluated?

**GUIÓN DE RELATO DE VIDA
(VERSIÓN ESPAÑOLA)**

Relato de vida: Cuénteme su *historiapersonal* de cómo llegó a involucrarse en la Junta Directiva de su AMPA de su centro educativo, cómo ha sido su experiencia, cómo conoció su AMPA...

**GUIÓN DE RELATO DE VIDA
(VERSIÓN INGLESA)**

Life Story: Please, tell me your personal story about how you became involved in your school PTA/PA Executive Board, how has been your experience, how you met the PTA/PA...

**ANEXO 4. TRANSCRIPCIONES DE LAS
ENTREVISTAS Y LOS RELATOS DE VIDA (EN
CD ADJUNTO)**

ANEXO 5.1. CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (VERSIÓN REDUCIDA)

ANEXO I

Correspondencia entre el nivel "Gran grupo" y el nivel "Grupo principal" de la Clasificación Nacional de Ocupaciones CNO-2011 utilizados en los apartados del Anuario, aprobada por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre.

1	Directores y gerentes	
	A	Directores y gerentes
2	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	
	B	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza
	C	Otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales
3	Técnicos; profesionales de apoyo	
	D	Técnicos; profesionales de apoyo
4	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	
	E	Empleados de oficina que no atienden al público
	F	Empleados de oficina que atienden al público
5	Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	
	G	Trabajadores de los servicios de restauración y comercio
	H	Trabajadores de los servicios de salud y el cuidado de personas
	I	Trabajadores de los servicios de protección y seguridad
6	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	
	J	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero
7	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria)	
	K	Trabajadores cualificados de la construcción, excepto operadores de máquinas
	L	Trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, excepto operadores de instalaciones y máquinas
8	Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	
	M	Operadores de instalaciones y maquinaria fijas, y montadores
	N	Conductores y operadores de maquinaria móvil
9	Ocupaciones elementales	
	O	Trabajadores no cualificados en servicios (excepto transportes)
	P	Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes
0	Ocupaciones militares	
	Q	Ocupaciones militares

ANEXO 5.2. CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES (VERSIÓN EXTENSA)

ANEXO II

CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES CNO-2011, aprobada por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre.

A	DIRECTORES Y GERENTES
11	Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos; directivos de la Administración Pública y organizaciones de interés social; directores ejecutivos
12	Directores de departamentos administrativos y comerciales
13	Directores de producción y operaciones
14	Directores y gerentes de empresas de alojamiento, restauración y comercio
15	Directores y gerentes de otras empresas de servicios no clasificados bajo otros epígrafes
B	TÉCNICOS Y PROFESIONALES CIENTÍFICOS E INTELECTUALES DE LA SALUD Y LA ENSEÑANZA
21	Profesionales de la salud
22	Profesionales de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria
23	Otros profesionales de la enseñanza
C	OTROS TÉCNICOS Y PROFESIONALES CIENTÍFICOS E INTELECTUALES
24	Profesionales de la ciencias físicas, químicas, matemáticas y de las ingenierías
25	Profesionales en derecho
26	Especialistas en organización de la Administración Pública y de las empresas y en la comercialización
27	Profesionales de las tecnologías de la información
28	Profesionales en ciencias sociales
29	Profesionales de la cultura y el espectáculo
D	TÉCNICOS; PROFESIONALES DE APOYO
31	Técnicos de las ciencias y de las ingenierías
32	Supervisores en ingeniería de minas, de industrias manufactureras y de la construcción
33	Técnicos sanitarios y profesionales de las terapias alternativas
34	Profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas
35	Representantes, agentes comerciales y afines
36	Profesionales de apoyo a la gestión administrativa; técnicos de las fuerzas y cuerpos de seguridad
37	Profesionales de apoyo de servicios jurídicos, sociales, culturales, deportivos y afines
38	Técnicos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)
E	EMPLEADOS DE OFICINA QUE NO ATIENDEN AL PÚBLICO
41	Empleados en servicios contables, financieros, y de servicios de apoyo a la producción y al transporte
42	Empleados de bibliotecas, servicios de correos y afines
43	Otros empleados administrativos sin tareas de atención al público
F	EMPLEADOS DE OFICINA QUE ATIENDEN AL PÚBLICO
44	Empleados de agencias de viajes, recepcionistas y telefonistas; empleados de ventanilla y afines (excepto taquilleros)
45	Empleados administrativos con tareas de atención al público no clasificados bajo otros epígrafes
G	TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS DE RESTAURACIÓN Y COMERCIO
50	Camareros y cocineros propietarios
51	Trabajadores asalariados de los servicios de restauración
52	Dependientes en tiendas y almacenes
53	Comerciantes propietarios de tiendas
54	Vendedores (excepto en tiendas y almacenes)
55	Cajeros y taquilleros (excepto bancos)
H	TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS DE SALUD Y EL CUIDADO DE PERSONAS
56	Trabajadores de los cuidados a las personas en servicios de salud
57	Otros trabajadores de los cuidados a las personas
58	Trabajadores de los servicios personales
I	TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN Y SEGURIDAD
59	Trabajadores de los servicios de protección y seguridad
J	TRABAJADORES CUALIFICADOS EN EL SECTOR AGRÍCOLA, GANADERO, FORESTAL Y PESQUERO
61	Trabajadores cualificados en actividades agrícolas
62	Trabajadores cualificados en actividades ganaderas, (incluidas avícolas, apícolas y similares)
63	Trabajadores cualificados en actividades agropecuarias mixtas
64	Trabajadores cualificados en actividades forestales, pesqueras y cinegéticas
K	TRABAJADORES CUALIFICADOS DE LA CONSTRUCCIÓN, EXCEPTO OPERADORES DE MAQUINAS
71	Trabajadores en obras estructurales de construcción y afines
72	Trabajadores de acabado de construcciones e instalaciones (excepto electricistas), pintores y afines

CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES CNO-2011, aprobada por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre.

L	TRABAJADORES CUALIFICADOS DE LAS INDUSTRIAS MANUFACTURERAS, EXCEPTO OPERADORES DE INSTALACIONES Y MÁQUINAS
73	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros, elaboradores de herramientas y afines
74	Mecánicos y ajustadores de maquinaria
75	Trabajadores especializados en electricidad y electrotecnología
76	Mecánicos de precisión en metales, ceramistas, vidrieros, artesanos y trabajadores de artes gráficas
77	Trabajadores de la industria de la alimentación, bebidas y tabaco
78	Trabajadores de la madera, textil, confección, piel, cuero, calzado y otros operarios en oficios
M	OPERADORES DE INSTALACIONES Y MAQUINARIA FIJA, Y MONTADORES
81	Operadores de instalaciones y maquinaria fijas
82	Montadores y ensambladores en fábricas
N	CONDUCTORES Y OPERADORES DE MAQUINARIA MÓVIL
83	Maquinistas de locomotoras, operadores de maquinaria agrícola y de equipos pesados móviles, y marineros
84	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera
O	TRABAJADORES NO CUALIFICADOS EN SERVICIOS (EXCEPTO TRANSPORTES)
91	Empleados domésticos
92	Otro personal de limpieza
93	Ayudantes de preparación de alimentos
94	Recogedores de residuos urbanos, vendedores callejeros y otras ocupaciones elementales en servicios
P	PEONES DE LA AGRICULTURA, PESCA, CONSTRUCCIÓN, INDUSTRIAS MANUFACTURERAS Y TRANSPORTES
95	Peones agrarios, forestales y de la pesca
96	Peones de la construcción y de la minería
97	Peones de las industrias manufactureras
98	Peones del transporte, descargadores y reponedores

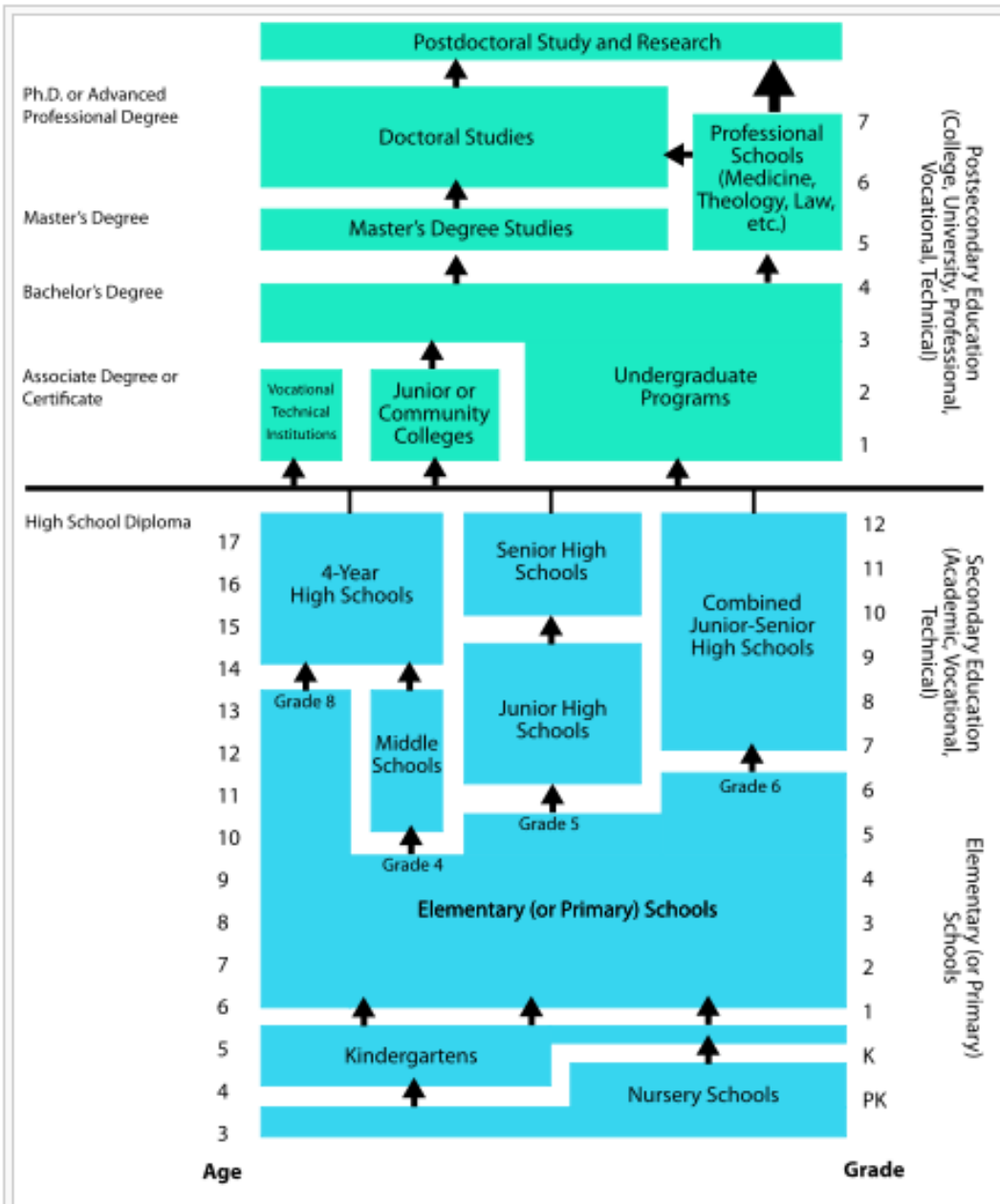
**ANEXO 6. COMPARATIVA ENTRE LAS
DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN LAS
CIUDADES DE NUEVA YORK (EEUU) Y
GRANADA (ESPAÑA)**

**COMPARATIVA ENTRE LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN LAS CIUDADES DE
NUEVA YORK (EEUU) Y GRANADA (ESPAÑA)**

A continuación mostraremos de forma esquemática la relación que guardan los distintos niveles educativos y mostraremos una figura que da a conocer la estructura de los actuales sistemas educativos en los dos contextos en los que la investigación tiene lugar.

NUEVA YORK:

Elementary school	
Preschool	3-4
Pre-kindergarten	4-5
Kindergarten	5-6
1st Grade	6-7
2nd Grade	7-8
3rd Grade	8-9
4th Grade	9-10
5th Grade	10-11
Middle school	
6th Grade	11-12
7th Grade	12-13
8th Grade	13-14
High school	
9th Grade	14-15
10th Grade	15-16
11th Grade	16-17
12th Grade	17-18



Education in the United States



ESPAÑA:

Educación Infantil	
Primer ciclo	0-3
Segundo ciclo	
1º	3-4
2º	4-5
3º	5-6
Educación Primaria	
Primer ciclo	
1º	6-7
2º	7-8
Segundo ciclo	
3º	8-9
4º	9-10
Tercer ciclo	
5º	10-11
6º	11-12
Educación Secundaria	
1º	12-13
2º	13-14
3º	14-15
4º	15-16
Bachillerato	
1º	16-17
2º	17-18

