



CEU

UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN

**PROYECTO EDUCATIVO.**  
Relación familia-escuela. Desarrollo de hábitos de vida  
saludable.

IIIª EDICIÓN  
MÁSTER OFICIAL EN GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

CURSO 2013-2014

Trabajo Fin de Máster  
Presentado por:  
**EDUARDO LÓPEZ BERTOMELO**  
Dirigido por:  
**ALBERTO MORALES LATORRE**  
Valencia, a 26 de junio de 2014



## ÍNDICE

Declaración de intenciones .....	4
Resumen. ....	5
Abstract.....	6
1.Introducción. ....	7
2.Justificación. ....	10
3.Objetivos generales. ....	12
4.Marco teórico de la relación familia-escuela. ....	13
4.1.Antecedentes históricos.....	13
4.2.Marco normativo. ....	16
4.3.Situación actual. ....	21
4.4.Factores de desencuentro. ....	27
4.5.Escuela, familia y territorio.....	33
4.6.Beneficio de la participación familiar en las escuelas .....	40
4.7.Inmigración, contexto social y relación con la escuela .....	44
4.8.Relación familia-escuela: Educación para la Salud y hábitos de alimentación.....	49
5.Proyecto Educativo de Centro. ....	53
5.1.Características del centro. ....	53
5.2.Análisis DAFO. ....	55
5.3.Señas de identidad: misión y visión.....	60
5.3.1.Misión.....	60
5.3.2.Visión .....	61
5.4.Actuaciones para la mejora de las relaciones entre familias y centro educativo .....	63
A.Ámbito institucional.....	64
B.Ámbito social. ....	67
C.Ámbito pedagógico.....	70



CEU

D.Ámbito de la Educación para la Salud.....	73
6.Conclusiones y recomendaciones.....	77
BIBLIOGRAFÍA.....	85



CEU

## DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Porque somos docentes.

Porque creemos que la educación siempre formará parte de la vida.  
Porque creemos que cada día cuenta, que cada alumno cuenta, que cada clase a pesar del cansancio, del esfuerzo y los problemas, puede llenar de pronto una mirada.

Porque somos docentes.

Porque cada mañana construimos los pilares auténticos de nuestra sociedad. Porque hacemos que todo sea posible.  
Porque entregamos destreza, conocimiento y creatividad para elevar día a día el futuro.

Porque somos docentes y hacemos de esta profesión el latido que mueve nuestras vidas, el impulso que nos hace seguir e imaginar un río de promesas en cada pregunta.

Puede que a los demás no les parezca mucho,  
pero gracias a nosotros se construye el mundo.



# CEU

## RESUMEN.

El Trabajo Fin de Máster que se presenta, se configura como un Proyecto Educativo cuyo principal objetivo es constituirse en el eje vertebrador de un centro de Infantil y Primaria que presenta unas características muy concretas, entre ellas, la **baja participación familiar** y la existencia de **hábitos de alimentación inadecuados** entre el alumnado, aspectos que están íntimamente relacionados. Para ello, partiendo de los antecedentes históricos y del marco normativo actual, se describen y analizan los entramados de las tradicionalmente conflictivas relaciones entre los dos ámbitos que configuran la educación y la personalidad de los niños en nuestro contexto cultural, es decir, familia y escuela. El trabajo que presentamos, implica un proceso de análisis y de reflexión a partir del cual se pretende mejorar las relaciones entre esos dos agentes socializadores y por extensión, mejorar los niveles de calidad de vida de nuestros alumnos mediante la adquisición de hábitos de alimentación saludables, siempre desde la necesaria colaboración y coordinación entre los diferentes sectores participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la importancia que tiene la existencia de una dinámica y efectiva relación familias-escuelas, no será completa sin la integración de la propia escuela en el entorno o comunidad en el que ubica y de esta forma, poder aprovechar las fortalezas del territorio en la consecución de unos niveles de calidad educativa acordes con lo que la sociedad exige. Esos óptimos niveles de calidad educativa, no serán posibles sin el desarrollo de actuaciones que promocionen estilos de vida saludables entre el alumnado, favoreciéndose de esta manera, no solamente su pleno desarrollo como personas, sino también su propio rendimiento académico.



# CEU

## **ABSTRACT.**

The Master's Thesis is presented, it is configured as a major educational project whose goal is to become the backbone of the ball and Primary having very specific characteristics, including low family involvement and the existence of habits inadequate supply among students , aspects that are closely related. To do this, starting with the historical background and the current regulatory framework, we describe and analyze the trusses of the traditionally antagonistic relationship between these two areas that shape education and personality of children in our cultural context, family and school . The present paper involves a process of analysis and reflection from which is intended to improve relations between the two socializing agents and by extension, improve the levels of quality of life of our students by acquiring healthy eating habits, always from the necessary collaboration and coordination among the different sectors involved in the process of teaching and learning. In addition, the importance of the existence of a dynamic and effective family - school relationship will not be complete without the integration of the school itself in the environment, the community in which located and thus take advantage of the strengths of the territory in achieving educational quality levels commensurate with what society demands . These optimal levels of educational quality will not be possible without the development of activities that promote healthy lifestyles among students, favoring in this way, not only their full development as individuals, but also their own academic performance.



# CEU

## **1. INTRODUCCIÓN.**

España, en las últimas décadas ha alcanzado altas cotas de desarrollo económico, lo que se ha traducido en que la propia sociedad española se haya convertido en una de las más avanzadas del mundo globalizado en el que nos encontramos.

En este sentido, el nivel formativo de la población española ha llegado a los niveles más altos de nuestra historia gracias, entre otras cosas, a la democratización y universalización de la educación obligatoria y postobligatoria. Este nivel formativo ha llevado a las nuevas generaciones de padres y madres de nuestro país a exigir altos niveles de calidad educativa para sus hijos, aspecto este que, independientemente de las leyes educativas del momento, pasa por mejorar la eficacia en la gestión de los centros educativos. Por otro lado, desde la perspectiva docente y educativa, se exige que las familias colaboren y se impliquen en todo aquello que favorezca el desarrollo integral del alumnado, fin último de todo sistema educativo desarrollado.

De esta forma, los dos principales agentes socializadores de nuestras futuras generaciones, esto es, familia y escuela, lejos de que las exigencias de una hacia la otra y viceversa, sean fuente de conflicto y separación, deben procurar establecer canales adecuados de comunicación y colaboración cuyo principal beneficiado sea el alumno y por extensión, una sociedad necesitada de nuevos valores y cuyo futuro depende de los miles de niños y niñas que se encuentran actualmente matriculados en nuestras escuelas.



# CEU

Asimismo, partiendo de la base de que la diversidad de familias y escuelas es un hecho constatable, nuestra labor como futuros directores debe ir mucho más allá de la simple gestión académica, organizativa o económica. Como directores del siglo XXI, se nos exigirá que nuestro centro alcance la tan perseguida “excelencia educativa” y ello, implicará, entre otros aspectos, la plena integración de nuestro centro en el contexto sociocultural en el que se ubique, lo que supondrá, por tanto, crear un “cuerpo” de trabajo en el que los diferentes agentes educativos se sientan partícipes de un proyecto común de calidad educativa, siendo en esto fundamental, la relación entre familia y escuela.

Con el Trabajo Final de Máster que se presenta a continuación se pretende crear un Proyecto Educativo aplicable y real para un determinado centro educativo de Infantil y Primaria perteneciente a la red pública de la Comunidad de Madrid. Con este Proyecto Educativo se busca, a partir de un análisis DAFO de la situación del centro en cuestión, integrar a los dos principales ejes sobre los que gira la educación de nuestros alumnos, esto es, familia y escuela. Para ello, sobre la base de un adecuado marco teórico y atendiendo a las características del propio centro y a las características de las familias que forman parte de la Comunidad Educativa, se apostará por determinadas estrategias innovadoras de gestión del centro que favorezcan la cohesión, la atención y el trabajo en común entre nuestro centro y las familias. Dentro de esas estrategias innovadoras, daremos especial importancia a la relación familias-escuela para el desarrollo de hábitos de vida saludable en nuestros alumnos, especialmente los relacionados con los hábitos de alimentación. Para ello, partiremos de una serie de hábitos observados en el alumnado de un centro educativo durante los tiempos de recreo o descanso y que, desde nuestro punto de vista, pueden repercutir





CEU

gravemente en los niveles de salud y calidad de vida de los alumnos implicados.

*"El porvenir está en manos de los maestros de la escuela"*

*Víctor Hugo*



## 2. JUSTIFICACIÓN.

La experiencia docente acumulada por el autor de este Trabajo Final de Máster en diferentes ámbitos del sistema educativo español y el desempeño laboral desarrollado en los últimos años como funcionario de carrera en un centro de Infantil y Primaria ha permitido detectar una **problemática** o carencia común en la mayoría de los centros públicos y que por razones que todos podemos imaginar, principalmente económicas, no se da en la enseñanza privada o privada-concertada.

Esta carencia a la que nos referimos, es la **relación entre el centro educativo y las familias de sus alumnos**. Tradicionalmente, la organización de los servicios de escolarización por zonas ha hecho que los centros públicos no tuviesen que competir por la captación del alumnado, ya que esto, principalmente dependía de la población infantil existente en la zona geográfica en el que se ubicase. Además, la propia vocación pública de muchos de los centros ha permitido que en ellos no se haya dado la verdadera importancia a las relaciones entre familia y escuela, ya que al ser el titular la Administración pública, las condiciones pedagógicas u organizativas venían impuestas.

En la actualidad nos encontramos en un contexto sociocultural y educativo que está cambiando a gran velocidad. De hecho, en algunas Comunidades Autónomas, caso de la Comunidad de Madrid, la zona única educativa es una realidad. En este nuevo orden educativo, lejos de lo que venía siendo habitual, los centros públicos deberán competir por su viabilidad a través de la mayor matriculación de alumnos, siendo para ello, el principal canal de acceso, las familias.



# CEU

De esta manera, los futuros directores de los centros educativos de carácter público, deberán tomar como eje de referencia el hecho de que una **Escuela Pública de calidad es posible**, para lo cual, será fundamental apostar por centros educativos más eficaces. Esta eficacia, vendrá definida, entre otros aspectos, por la necesidad de considerar la Escuela Pública como un medio para servir al entorno sociocultural en el que se ubique y por tanto, por concienciar a los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que la acción educativa hacia nuestros alumnos no es exclusiva del profesorado, sino que también forma parte de los quehaceres familiares.

En este sentido, es reflexión común de la Comunidad Educativa, que la educación de los niños/as tiene que discurrir por el mismo camino en el ámbito familiar y escolar, participando y colaborando en proyectos comunes de actuación encaminados a establecer un equilibrio cuyo principal beneficiado será el alumno y por extensión, la actual sociedad que reclama ciudadanos plenamente integrados en sus propias estructuras.

De esta forma, la adecuada canalización de la relación familia-escuela exigirá no solamente el máximo aprovechamiento de la autonomía que la Administración concede a los centros docentes, sino también un liderazgo directivo que motive hacia la innovación pedagógica orientada toda ella, no solamente a la mejora constante de los resultados educativos, sino también a la mejora de los niveles de integración social del alumnado a través de múltiples vías que favorezcan la consecución de óptimos niveles de calidad de vida en las futuras sociedades.



# CEU

### **3. OBJETIVOS GENERALES.**

1. Elaborar un Proyecto Educativo a partir de un análisis DAFO para un centro público de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.
2. Desarrollar un Proyecto Educativo que apueste por una Escuela Pública de calidad en la que el centro educativo no sea un fin en sí mismo, sino un medio para servir al entorno sociocultural en el que nos ubiquemos.
3. Concretar un Proyecto Educativo favorecedor de un liderazgo directivo que motive a los diferentes agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la innovación pedagógica y organizativa, orientadas todas ellas a una Misión y Visión de centro participativa e integradora.
4. Encontrar factores estratégicos críticos en la relación entre el centro educativo y las familias de los alumnos para usarlos como plataforma de cambio en la organización escolar.
5. Mejorar los resultados académicos del alumnado y su integración social mediante la participación familiar en la configuración y desarrollo de la línea educativa del centro.
6. Establecer acciones o mecanismos para fomentar la participación real de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, dando prioridad al desarrollo de hábitos de vida saludable como factor de mejora de la calidad de vida y resultados académicos de los alumnos.



## 4. MARCO TEÓRICO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.

### 4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

En términos generales podemos decir que la relación entre escuelas y familias no es un tema en absoluto reciente. En este sentido, cabe destacar que esa relación históricamente ha estado sujeta a las diferentes interpretaciones e intereses que desde los diferentes sectores educativos se han ido marcando, teniendo todos ellos, paradójicamente, el mismo fin común, la formación del alumno. Así, en términos generales, para Oraisón y Pérez (2006), la escuela tradicionalmente ha establecido “una relación asimétrica con los padres generando una distancia social que impide el acercamiento y refuerza la desvinculación”.

En cualquier caso, la escuela, como institución al servicio de la sociedad del momento, ha contribuido y, al mismo tiempo, se ha ido adaptando a los requerimientos sociales. De esta forma, el interés de los Estados por regular los procesos educativos de sus nuevas generaciones como medio para garantizar su integración en la estructura social deseada, llevó a la aparición de los primeros sistemas educativos a mediados del siglo XIX, convirtiéndose el proceso educativo en algo muy complejo y con múltiples variables.

En este sentido, señala Lesourne (1993)<sup>1</sup> que los **sistemas educativos** constituyen “**zonas de conflictos**”: conflictos entre padres, profesores y autoridades públicas. Estos conflictos surgen de la propia naturaleza regulatoria de los diferentes sistemas educativos. Según el mismo autor, “los sistemas educativos están muy cerrados sobre sí mismos pero, al mismo

---

<sup>1</sup> De Puelles Benítez, M. (2010). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, p. 52



tiempo, están necesariamente abiertos a la sociedad (mercado laboral, medios de comunicación, partidos políticos, **padres**, etc.)”.

En la actualidad, multitud de estudios<sup>2</sup> llaman la atención sobre los beneficios que reporta la **implicación activa de padres y madres** en la vida del centro educativo. Beneficios, todos ellos, relacionados con la mejora de los resultados académicos de los alumnos y por tanto, con la mejora de la **calidad educativa** que los centros pueden ofrecer.

De esta forma, si bien el “problema” de la calidad educativa está plenamente de actualidad, este tema nace con los primeros pasos de la educación, desde la fundación de las primeras escuelas. Señala en este sentido De Puelles Benítez (2004) que “desde los más remotos orígenes ha preocupado siempre que la educación que se transmitía fuera de calidad, es decir, que cumpliera con los fines cualitativos que en cada momento se le habían asignado”. No obstante, es en la década de los 80 del siglo pasado cuando la idea de “calidad educativa” comienza a convertirse en una prioridad, quedando esto reflejado en la conferencia de la OCDE de 1983. En ella, se acordó y se anunció que la calidad de la educación básica sería una absoluta prioridad para los poderes públicos a partir de ese momento.

Además, en la actualidad, dentro de este contexto de “**excelencia educativa**” para formar ciudadanos plenamente integrados en la sociedad global actual, las diversas autoridades educativas y sanitarias, se han visto obligadas a, como indican Salinas y Vio (2003) “readecuar las políticas y prioridades de salud” en los respectivos países, apostando por uno de los campos de investigación e innovación educativas más importantes e influyentes en el ámbito pedagógico, la **Educación para la Salud**.

---

<sup>2</sup> Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez, 2006; Urías, Márquez, Valdés y Tapia, 2009.



La Educación para la Salud se ha convertido para las diferentes Administraciones públicas en uno de los objetivos prioritarios para mejorar los niveles de calidad de vida de las sociedades actuales, siempre desde la perspectiva de una Educación para la Salud entendida como una “educación social y permanente” vinculada “al devenir de las sociedades humanas”.<sup>3</sup>

De esta forma, en la **necesaria colaboración entre poderes públicos, instituciones educativas y familias**, el desarrollo de hábitos de vida saludable en el alumnado se ha sistematizado hasta tal punto que, en el caso de nuestro país, se han utilizado los diferentes elementos del Currículo prescriptivo como canal de transmisión y desarrollo. Así por ejemplo, siempre desde el requerimiento de la colaboración entre familia y escuela, la LOGSE establecía los llamados **temas transversales**<sup>4</sup>, dentro de los cuales estaba “La Educación para la Salud”. Posteriormente en los Reales Decretos de desarrollo de la LOE se daba absoluta prioridad al desarrollo de las **Competencias Básicas**, entre ellas, una relacionada directamente con el desarrollo de hábitos de vida saludable, “Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico”. Por último, en la actual LOE tras la reforma de la LOMCE, aparece recogida en la disposición adicional cuarta, la necesidad de la “**promoción del deporte y la dieta equilibrada**”.

---

<sup>3</sup> Martínez, A. G., Carreras, J. S., & de Haro, A. E. (2000). *Educación para la salud: la apuesta por la calidad de vida*. Arán Ediciones, p.14

<sup>4</sup> Según De la Calle, A.M. (1997:161-162), los temas transversales vienen representados “por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares”. Además, “tendrían como base de elaboración los valores reflejados en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)” al tiempo que “pretenderían fomentar la sensibilidad y el compromiso con proyectos éticos que generan una gran atención social, complementando los conocimientos que desarrollan las capacidades y contribuyendo así al desarrollo ético-moral de los alumnos”.



# CEU

## 4.2. MARCO NORMATIVO.

Aunque en las sociedades actuales las familias tienden a delegar cada vez más la educación de sus hijos a las escuelas, se podría afirmar que esas mismas familias, como agente socializador de primer orden siguen conservando y llevando a la práctica acciones educativas de carácter general.

Es cierto que como agente educativo y socializador, la familia es más o menos efectiva según la sociedad en la que se enmarque, por ello y ante la evidente crisis de valores que caracteriza a las actuales sociedades, las Administraciones públicas realizan enormes esfuerzos para que familia y escuela desarrollen una acción conjunta en la formación de los alumnos. Para conseguir todo ello, se requieren diferentes cauces de participación familiar para hacer efectiva y real la relación entre las familias y las escuelas.

En este sentido, es ya la **Constitución española** de 1978, en su artículo 27.5 la que reconoce el derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza en la que participarán todos los sectores afectados. Asimismo, es la propia Constitución la que en el artículo 27.7 establece que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.”

De esta forma, a partir del artículo 27 de nuestra Carta Magna, así como de los artículos 22 y 23 de la misma, que reconocen el derecho de asociación y el derecho de los ciudadanos a participar en los asuntos públicos, los poderes públicos, independientemente del signo político de los respectivos gobiernos, a través de las diferentes leyes educativas han pretendido





# CEU

fomentar la relación entre familias y escuelas a través de diversas vías de participación familiar en los centros educativos.

Así, la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación** (en adelante LODE) recoge en su artículo 4 que los padres tienen una serie de derechos en relación a la educación de sus hijos, entre ellos, según el punto 1 del citado artículo:

“e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.

g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.”

Asimismo, el artículo 4.2 de la LODE reconoce que a padres y madres de los alumnos, les corresponde:

“d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.

e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.”

Es la propia LODE la que, para facilitar el cumplimiento de las anteriores premisas, en su artículo 5 reconoce la libertad de asociación en el ámbito educativo de padres y madres de alumnos con funciones tales como las de “colaborar en las actividades educativas de los centros” o la promoción de “la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro”.



# CEU

Además de las asociaciones de padres y madres como canal de participación familiar en la vida de los centros educativos, la LODE establece en el artículo 29 que a través de los órganos colegiados, los sectores implicados en el proceso educativo podrán participar en la programación general de la enseñanza. De esta forma, la Ley que nos ocupa, además del Consejo Escolar de Estado y el Consejo Escolar de cada Comunidad Autónoma, proponía en su ya derogado artículo 41, la presencia de los Consejos Escolares de los centros como órgano colegiado de participación.

A partir de aquí, sucesivas leyes educativas han ido concediendo o suprimiendo competencias a los Consejos Escolares de los centros educativos. De esta forma, en la actual **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (en adelante LOE), en su artículo 118 relativo a los principios generales de participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros, se recogen los siguientes puntos:

“1.- La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

3.- Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de sus competencias, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

4.- A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.”



# CEU

A este fin, la propia LOE en la nueva redacción del artículo 119 dada por la ya aprobada **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa** (en adelante LOMCE), hace referencia no sólo al Consejo Escolar, sino también a las Asociaciones como las dos vías efectivas de participación y relación entre familias y escuelas.

De esta forma, en el Preámbulo de la LOMCE, se realiza una exposición de motivos en la que las familias tienen cierto protagonismo. Así, se marca una línea de actuación en la que “son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos/as, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones”.

Asimismo, es importante destacar que la actividad principal que se desarrolla en los centros educativos depende en gran medida del profesorado que en ellos trabaja y que, por tanto, conseguir la plena implicación de los padres y madres de los alumnos no será posible sin un profesorado convencido de ello y comprometido con su tarea educativa. Entre dichas tareas se cuentan, según el artículo 91 de la LOE “la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”.

De igual forma, el director del centro educativo también tendrá competencias respecto al fomento de las relaciones entre familias y escuela. A este respecto, la LOE recoge en su artículo 132 que son, entre otras, competencias del director:

“g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un



# CEU

clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos”.

Asimismo, en ese mismo artículo 132 de la LOE, una vez aprobada la LOMCE, las competencias de los directores son significativamente ampliadas. De esta forma, el director será competente para “aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V” de la citada Ley Orgánica. Esto implicará que desde las direcciones de los centros, se **aprobarán los diferentes documentos de centro**, entre ellos, el **Proyecto Educativo de Centro**, eje sobre el que girará la línea educativa del mismo. En cualquier caso, en todos esos documentos quedarán recogidas, a través de los diversos planes y proyectos, las líneas efectivas de participación y relación familia-escuela.

A este respecto, dentro del proceso de **formación integral** en conocimientos y valores de los alumnos que propugna el marco normativo actual, el **desarrollo de hábitos de vida saludable**, dentro del contexto de la Educación para la Salud, desempeña un papel fundamental en el proceso de colaboración entre familias y escuelas. De esta manera, en la LOE, según la nueva redacción dada por la LOMCE, aparece en la disposición adicional cuarta un apartado relacionado con la promoción de la actividad física y la dieta equilibrada en los siguientes términos:

“Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo



adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos”.

### **4.3. SITUACIÓN ACTUAL EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA.**

Tradicionalmente, señala Olivos (2010) se ha insistido, desde los diferentes sectores implicados, en diferenciar los conceptos de enseñanza y crianza de los hijos. De esta forma, “se esperaba que los maestros enseñaran pero no que actuaran como padres, y que los padres criaran a sus hijos pero que no les enseñaran. Se creía que si el docente o el padre trataban de cumplir ambos roles, no harían sino confundir al niño”. Se creía, en definitiva, “que una clara separación entre la vida escolar y la vida doméstica era el medio más saludable y conducente a una crianza y una educación más efectiva”.<sup>5</sup>

De esta forma, desde una perspectiva histórica, la familia ha sido el principal agente educativo, socializador y, en definitiva, favorecedor del desarrollo infantil en las diferentes culturas que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo. Sin embargo, señalan Verdugo, Ramírez e Hidalgo (2004), que “desde hace bastante tiempo, la necesidad de recibir una educación fuera del hogar comenzó a ser una realidad”. En concreto, señalan los citados autores, que “es a partir de la Revolución Industrial cuando la creación de escuelas similares a la escuela actual comienza a extenderse”. Posteriormente, indica esta misma fuente bibliográfica, ya es en el siglo XX cuando “la enseñanza en la escuela se fue haciendo más especializada y

---

<sup>5</sup> Olivos, T.M. (2010). La relación familia-escuela en Secundaria. Algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, (14), p. 237



# CEU

por tanto, padres y maestros, fueron separando su labor como educadores”. De hecho, señalan, “en nuestro contexto social actual, los padres y las madres afrontan su labor educativa más solos que en cualquier otra época, debido a los cambios que la configuración familiar y social han experimentado. Los maestros y las maestras, por otro lado, se enfrentan a un incremento de las exigencias de la sociedad”. De esta forma, indica Olivos (2010), “los docentes ahora no sólo tienen que ocuparse de la enseñanza de contenidos académicos sino que deben cumplir distintos roles, ante un público cada vez más heterogéneo y diverso”.

En este sentido, en las últimas décadas estamos viviendo cambios muy significativos en la estructura y en las relaciones familiares, encontrándonos con tipologías familiares nada frecuentes hace unos años. Causa de ello, como señalan Costas y Torrubia (2007), podría ser “la incorporación de muchas madres al mercado laboral, la disminución de personas que conviven bajo el mismo techo o la generalización de horarios laborales que dificultan un funcionamiento familiar normal”.

Indican los citados autores que al mismo tiempo que “la escuela ha ido asumiendo responsabilidades educativas que antes no tenía”, ha ido perdiendo peso en el proceso educativo de los alumnos: la televisión educa, Internet educa, en las actividades extraescolares también se educa y por supuesto, las familias poseen niveles educativos más elevados. Por tanto, y ante esta nueva dinámica socioeducativa, las expectativas de las familias respecto de las escuelas se han ido transformando, siendo en la actualidad éstas, muy heterogéneas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Costas, M. y Torrubia, R. (2007). Relación escuela-familia: una relación pendiente en muchos centros educativos. *Revista Participación Educativa*, (4), p.47



# CEU

En cualquier caso, y dentro de esa heterogeneidad a la que nos referimos, obviamente las **expectativas familiares respecto a la escuela** giran en torno a un denominador común, la calidad educativa. En la constante búsqueda de la “excelencia educativa”, los padres demandan, según Segovia, Titos y Martos (2010) “la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias”, información, control y seguimiento del alumnado, un adecuado Proyecto Educativo y en los últimos años, adecuados servicios de comedor, actividades extraescolares o transporte escolar.

En esta misma línea argumentativa, López (2004) destaca que las demandas de las familias a las actuales escuelas son múltiples y variadas. Entre ellas, destacan las siguientes:

- **Preparación de calidad** para sus hijos con altos niveles de resultados académicos.
- Desarrollo de **escuelas útiles para la vida**, que forme ciudadanos con altos grados de competencia para adaptarse a la realidad social actual.
- Configuración de **escuelas que formen en valores** como la disciplina, el diálogo, la convivencia, la tolerancia, etc.
- Adecuada **atención a las diferencias individuales** en la constante promoción de las potencialidades de cada uno de los alumnos.



- Adecuada **conexión entre las escuelas y el mundo social y laboral** mediante el desarrollo de cualidades como la autodisciplina, perseverancia, flexibilidad, trabajo en equipo, etc.

A todo ello, añaden Rivera y Milicic (2006) que “los padres advierten la necesidad de que la escuela se transforme en una comunidad, en donde sus problemas y necesidades tengan lugar y puedan ser abordados.”

Por otro lado, si bien las familias presentan unas exigencias respecto a las escuelas, también éstas exigen a las propias familias que actúen de una determinada manera para la consecución de objetivos educativos y socializadores. En términos generales **las demandas escolares a las familias** discurren por la vía del apoyo a las tareas escolares, puntualidad y asistencia a clase, asistencia a reuniones programadas, desarrollo de hábitos de estudio o atención y afectividad hacia los más pequeños.

De manera más concreta, López (2004) expone todo un elenco de demandas que la escuela actual solicita a las familias, demandas como el mayor contacto con los profesores, la socialización para la vida escolar, la motivación en el empeño por aprender y estudiar, la atención a los hijos en el tiempo de ocio o a formación en valores.

Sin embargo, todas estas demandas se podrían resumir en una sola. Desde el ámbito escolar, a las familias se les debe exigir “un comportamiento de colaboración con la escuela acorde con las necesidades del niño con vistas a favorecer su desarrollo individual y a facilitar su integración social”<sup>7</sup>. Para

---

<sup>7</sup> Fariña, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (14), p. 255





ello, señala Rivas Borrell (2007) “es fundamental que la familia sepa cuáles son sus obligaciones, las concrete y se comprometa a cumplirlas, para poder ir al unísono en la educación con la escuela”. Sobre esto, indica Rivas Borrell (2007) que “es importante advertir que participar no sólo supone que los padres se impliquen y se responsabilicen de su tarea, sino también que la escuela facilite los cauces y brinde las oportunidades necesarias de colaboración para desarrollar este ejercicio”.

De esta forma, puesto que Rivera y Milicic (2006) a través de un estudio realizado en el contexto escolar de Santiago de Chile, llegaron a la conclusión de que el profesorado en muchos casos “anhela contar con más tiempo para acercarse a la realidad familiar”, así como desarrollar mayor empatía entre ellos y las propias familias, las exigencias actuales de las escuelas respecto a la implicación familiar, según Khol y cols. (2000)<sup>8</sup> conllevarían “seis formas de materializar la participación: 1) La participación de los padres en el entorno escolar. 2) La participación de los padres en la educación de sus hijos realizando tareas en casa. 3) El aval o apoyo que los padres ofrecen a la escuela. 4) El contacto entre padres y educadores. 5) La calidad de la relación entre padres y profesores. 6) La percepción de los profesores sobre el rol que ejercen los padres”.

Por otro lado, independientemente de las demandas mutuas entre familia y escuela, Fariña (2009) considera que la escuela como institución creada para favorecer el desarrollo del niño, debe apostar por ayudar a las familias en el importante cometido de la educación, lo cual, supondrá “un complemento de la acción educadora doméstica y un punto de encuentro entre los intereses de las familias y los intereses de la sociedad”. Todo esto,

---

<sup>8</sup> Rivas Borrell, S. (2007) La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (238), p. 563.



obviamente, debería llevar a una relación del binomio familia-escuela que se sustente sobre los pilares de la confianza, así como en “la coordinación eficaz, sana y sin fricciones”.<sup>9</sup>

Sobre el factor “**confianza**”, y dentro del actual contexto social, Navarro (2004) considera que desempeña un papel clave, “ya que es el pegamento simbólico-cultural de la relación “familia-escuela”, de las relaciones intrafamiliares y de las relaciones comunitarias”. Sin confianza, continúa este autor, la relación misma entre familia y escuela “es inestable y no puede asegurarse la efectividad de la interacción porque las decisiones de las partes exceden los mínimos de incertidumbre tolerables”. Por tanto, según Navarro (2004) la cohesión y la confianza deberían formar parte de la naturaleza de la relaciones familia, escuela y comunidad.

Asimismo, cabe destacar que en los últimos años, como consecuencia de la grave crisis de valores que estamos viviendo y de una mal entendida confianza, se ha cargado a los centros docentes con una responsabilidad que en muchos casos no les correspondía. Así por ejemplo, poco a poco la escuela ha ido adquiriendo un papel predominante como primer agente socializador, papel que en condiciones normales correspondería a la institución familiar. Sin embargo, los cambios sociales a los que ya nos hemos referido, por ejemplo, los horarios laborales poco compatibles con la vida familiar, han contribuido enormemente a esta situación.

De esta forma, ante esta perspectiva, señala Bolívar (2006) que “en la última década como expresión de un cierto consenso implícito, un nuevo discurso recorre las políticas educativas: la necesidad de la implicación de las

---

<sup>9</sup> Fariña, J.A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (14), p.255.



# CEU

familias”. Esto es necesario, no porque las escuelas no puedan asumir por sí solas la responsabilidad de la educación del alumno, sino porque las familias no pueden desentenderse de su “responsabilidad histórica de educar para la ciudadanía”.

Esas políticas educativas, en las últimas décadas en nuestro país, se han traducido en toma de decisiones dirigidas a fomentar y favorecer la participación familiar en la gestión de los centros educativos y por tanto, en la mejora de la relación escuela-familia. De esta forma, como hemos comprobado en otro apartado de este trabajo, en España existe una extensa normativa de educación que apuesta plenamente por la integración familia y escuela a través de dos vías, los Consejos Escolares y las Asociaciones de Padres y Madres de los alumnos.

#### **4.4. FACTORES DE DESENCUENTRO FAMILIA-ESCUELA.**

Los cambios legislativos que desde las Administraciones públicas se han llevado a cabo en los últimos años, buscando el desarrollo de escuelas más participativas desde el punto de vista familiar, no han tenido la respuesta esperada en los sectores implicados, es decir, padres y profesores.

De esta forma, señalan Costas y Torrubia (2007) que tanto la Administración como la Comunidad Educativa han cometido el error de creer que por disponer de una normativa dinámica favorecedora de la relación escuela-familia a través de los Consejos Escolares y los AMPA, la efectiva relación entre familias y escuelas iba a dejar de ser una asignatura pendiente del sistema educativo español y es que, como indica Dubet (1997)<sup>10</sup> “partimos

---

<sup>10</sup> Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), p. 131.



de una situación en la que una pesada historia de malentendidos, incomprensiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad, hace que los obstáculos a superar sean muchos”, hasta el punto de que, tanto padres como profesores, desde sus respectivos puntos de vista e intereses, se muestran claramente desencantados .

Esta situación de malentendidos entre familias y escuelas, viene motivada por diversos factores. Señalan Rivera y Milicic (2006) que los emergentes **conflictos entre familias y escuelas**, se relacionan con aspectos de la propia actividad educativa, entre ellos los bajos resultados académicos y los problemas conductuales. En este sentido, señalan que “los profesores perciben que los padres no asumen su participación en el bajo desempeño de sus hijos, y a cambio suelen quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades que estos presentan. Por su parte las madres perciben que los profesores junto con acusarles de indiferencia y de delegar su responsabilidad en la escuela, les traspasan a ellas toda la problemática de los alumnos”. Además, destaca la misma fuente, las familias atribuyen el “el bajo rendimiento académico de los niños a la incompetencia de los profesores, y creen que la superación de las dificultades de aprendizaje y conducta de los niños, depende del papel de un buen profesor”.

Asimismo, para Larrosa (2009), los motivos por los que surgen los conflictos entre la familia y la escuela son múltiples y variados, entre ellos, los diferentes puntos de vista “sobre el papel que la familia y la escuela juegan en la educación”. Además, Christenson y Sheridan (2001)<sup>11</sup> señalan que,

---

<sup>11</sup> Larrosa, S.L (2009). El conflicto entre la familia y la escuela. Acta del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Universidad do Minho.



generalmente, “el desacuerdo familia-escuela es directamente proporcional a las dificultades de los niños” a nivel académico.

Por todo ello, destacan Del Valle y Usategui (2005) que entre los profesionales de la educación hay un lamento común respecto “al distanciamiento en la labor que la escuela lleva a cabo en el ámbito de la formación y el resto de la sociedad en general y, en particular, con el entorno más cercano de las familias”. Además, añaden estas autoras, que desde la perspectiva escolar, transmitir un código ético y una formación que “contradice abiertamente o indirectamente los valores que los estudiantes perciben que operan eficazmente fuera del recinto escolar, es desalentador. Pero, sobre todo, es un proceso con una capacidad tremenda de erosionar la legitimidad de la institución, de la tarea educativa y sin duda, de la figura del docente”.

Además, a todo el desencanto que caracteriza las actuales relaciones entre familias y escuelas, contribuye, según Del Castillo (2007)<sup>12</sup>, “el **verticalismo de la escuela** y el carácter prescriptivo del discurso escolar”, así como la existencia todavía de **roles muy estereotipados** que conducen a la “pseudoparticipación de las familias” y a una **relación unidireccional** en la que las escuelas, por medio de sus diferentes miembros, ya sean profesores o equipos directivos, transmiten información y las familias únicamente la reciben.

---

<sup>12</sup> Camarena, M. T. Y., & de la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), p. 139.



Así, destacan Camarena y De la Cruz (2009) que dentro de esos roles estereotipados sobre los que se basan las relaciones entre familias y escuelas, es muy habitual ver en nuestros centros educativos que el excesivo acercamiento de los padres al día a día de las escuelas, inquieta a los profesores por el miedo a la intromisión en aspectos pedagógicos. Además, mientras desde el profesorado se considera que las familias no asumen su responsabilidad en el proceso socializador y formativo de sus hijos, desde el ámbito familiar y social, señalan Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos (2003), “todavía hoy se sigue confiando en que la escuela resuelva los problemas que la sociedad actual está generando. Drogas, violencia, consumismo, contaminación ambiental, etc.”.

En cualquier caso, según autores como Costas y Torrubia (2007) son diversos **los factores** que dificultan una adecuada relación entre familias y escuelas. De esta forma, entre los aspectos **que impiden la definitiva integración familiar en las escuelas**, se encuentran los siguientes:<sup>13</sup>

- **Falta de consenso social** para alcanzar el modelo de escuela que la Comunidad Educativa se pretende. “Falta decidir qué tipo de escuela queremos, para qué debe servir o qué tareas se le encomiendan”. Es un hecho que si no se comparte por todos los sectores escolares el modelo de escuela deseado será difícil fijar expectativas realistas y marcos de colaboración entre la familia y la escuela.
- **Falta de equipos docentes que estén convencidos de la necesidad de una buena implicación de las familias.**” Por muchas leyes que se

---

<sup>13</sup> Costas, M. y Torrubia, R (2007). Relación escuela-familia: una relación pendiente en muchos centros educativos. *Revista Participación Educativa*, (4), p.50



tengan, si los docentes no consideran necesaria la participación de las familias en los centros, difícilmente ésta se va a producir.

- **Padres y docentes, en muchos casos, no comparten objetivos**, lo cual, hace difícil que existan complicidades entre ellos. Sobre este aspecto, destacan Verdugo et al. (2004), que el proceso educativo que se desarrolla en los contextos familiares “está marcado por la informalidad y la libertad”, es personalista y está impregnado de una carga afectiva importante. Por su parte, en la escuela el proceso educativo es más formal, sujeto a un tiempo y un espacio organizado y “donde lo importante es lo que se enseña, no quién lo enseña o a quién se lo enseña”.
- **En ocasiones no existe un reparto claro de funciones, lo que dificulta una gestión ágil y la toma de decisiones.** Muchas de las frustraciones de padres y docentes que están relacionadas con la participación, tiene su origen en el hecho de no haber precisado con cierto detalle en qué parte de los procesos debe intervenir cada uno.
- **Falta de contextos que favorezcan la participación.** Solamente habrá participación de las familias en el centro si los docentes la estimulan. Los padres no pueden liderar un proceso de estas características, son los docentes los que deberían ejercer el liderazgo en las relaciones familia-escuela. En este sentido, para “facilitar la participación de los padres en la vida escolar, los profesores deben ser conscientes del valor del trabajo que los progenitores pueden potenciar dentro de su tarea y anticipar las posibilidades que esta colaboración generará, puesto que los padres



serán conscientes de la labor que los docentes desempeñan, fomentando su prestigio”.<sup>14</sup>

- Por último, otro de los factores que influyen negativamente en la relación familia-escuela, es la **falta de tiempo y formación de los docentes para mantener vivos los contextos participativos**. En este sentido, es obvio que para conseguir la participación familiar en los centros se requieren más esfuerzos, así como determinadas habilidades que no todos los docentes tienen.

A todo esto, podemos añadir que según De Guzmán Puya (2002), uno de los motivos de la disociación entre familia y escuela, “es que al modificarse el sentido básico de la socialización primaria, los niños llegan a la escuela con un núcleo de desarrollo de personalidad caracterizado bien por la debilidad de los marcos de referencia (falta de tiempo y calidad para generar modelos en la vida familiar), bien por marcos de referencia que difieren de los que la escuela supone y para los cuales no está preparada (influencia de la sociedad de la información)”.

Por otro lado, señala Hernández (2001)<sup>15</sup>, que parte del distanciamiento familiar de las escuelas y de su baja implicación en el día a día de las mismas, es porque no encuentran espacios adecuados de participación y cuando se presenta alguno, “**la posibilidad de participar es restrictiva y**

---

<sup>14</sup> De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Descargado de <http://www.cite2011.com>

<sup>15</sup> Camarena, M. T. Y., & De la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), p. 139.





**hasta excluyente**, pues se limita a reuniones y cooperaciones cuyo motivo son necesidades administrativas y materiales”. En este sentido, parece evidente que para integrar a los dos ámbitos sociales en los que el niño se mueve, la escuela y la familia, no será la vía de comunicación formal de los **Consejos Escolares** la más adecuada para que canalice esa unión, sino que serán los **AMPA**, siendo por tanto éste, el espacio natural de participación efectiva que se debería potenciar desde las instituciones educativas.<sup>16</sup>

Finalmente, cabe destacar que, según Costas y Torrubia (2007) el esfuerzo por superar todas las dificultades que caracterizan a las relaciones familia-escuela y por tanto, hacer más efectiva esa relación, no tendría sentido si al centro no se le contextualiza. Señalan los citados autores que “la escuela ha de ser un punto de referencia dentro de su entorno para todo lo relacionado con temas educativos, un espacio en el que puedan tener cabida otras actividades además de las lectivas y otros agentes educativos: **es necesario abrir las escuelas a territorio**”. En esta misma línea, se expresan Puigvert y Santacruz (2006) destacando la importancia de abrir las posibilidades formativas de los centros educativos a los familiares que conviven en los domicilios con los alumnos y alumnas.

#### 4.5. ESCUELA, FAMILIAS Y TERRITORIO.

Según Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás y Blanch (2008) “desde una visión pedagógica tradicional, el concepto de educación con frecuencia ha quedado circunscrito a la acción educativa propia de la familia y de la escuela”. De esta forma, históricamente la escuela ha sido considerada el

---

<sup>16</sup> Costas. M. y Torrubia, R. (2007). Relación escuela-familia: una relación pendiente en muchos centros educativos. *Revista Participación Educativa*, (4), p.53



# CEU

tránsito entre la familia, la sociedad y el trabajo, estando esta concepción basada en la concepción de “la educación como un proceso limitado en el tiempo”.

Señalan Longás et al. (2008), que “como consecuencia del desarrollo científico y tecnológico, la institución escolar ha visto cómo nuevos aprendizajes se han ido añadiendo a los ya tradicionales”, pretendiéndose por tanto, que la propia escuela ofrezca una respuesta eficaz, cosa que, obviamente, “desborda las capacidades o los límites de intervención educativa” de los centros escolares. Ante esta situación, el ya expresidente de la Comisión Europea Jacques Delors, en 1996, señalaba que “la educación se encuentra en el corazón del desarrollo personal y de la comunidad”<sup>17</sup>.

Sobre esto, destacan Segovia et al. (2010), el aprendizaje humano “no se produce únicamente a través de la relación profesor-alumno o en la interacción entre el alumnado. **En cada uno de los contextos en los que se vive se produce aprendizaje**”. De esta manera, indica Flecha (2006)<sup>18</sup> que “el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el centro y el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle. En este sentido, señalan Segovia et al. (2010) que “la educación se produce en diversos escenarios: familiar, escolar y comunitario”. Por ello, “es necesaria la coherencia y continuidad del proceso educativo en los tres ámbitos en los que se desarrollan los niños y niñas. La

---

<sup>17</sup> Longás et al. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (15), p. 140.

<sup>18</sup> Segovia et al. (2010). Colaboración familia-escuela en España. Retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9, (18) p.112.



# CEU

educación no es exclusiva de ninguno de ellos, ni se puede articular con coherencia sin una adecuada integración de esfuerzos y responsabilidades entre los mismos”. Así pues, los mismos autores destacan que “**la educación es un compromiso compartido entre escuela, familia y comunidad**, en la que todos deben sumar esfuerzos por alcanzar un interesante y productivo proyecto común.”

Por otro lado, si ya hemos visto como la interrelación entre las familias, la escuela y el territorio es considerada, por diversos autores, de gran importancia para el desarrollo de una educación de calidad y para que de verdad exista una efectiva participación de las familias de nuestros alumnos en la vida del centro educativo, destaca Krichesky (2006), que todo ello es especialmente relevante en contextos socioculturales y económicos pobres en la que los alumnos tienen escasas posibilidades de promoción social. A este respecto, destaca la misma fuente bibliográfica que “la relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional –y en ciertos casos la propuesta pedagógica– resulte más democrática.”

De esta forma, si desde una perspectiva abierta y flexible olvidamos la idea tradicionalmente extendida de la comunidad educativa como un espacio cerrado cuyos únicos protagonistas son los profesores, alumnos y padres y abordamos el concepto de la comunidad educativa, como “un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a



un conjunto de agentes en situación de proximidad”<sup>19</sup>, podremos fácilmente insertar a las escuelas “en otra comunidad mayor formada por grupos humanos definidos por su lugar de residencia y dotados de una identidad, una historia y un conjunto de representaciones comunes (aspiraciones, problemas, etc.).”<sup>20</sup>

Partiendo de esta consideración, Marqués (2008) destaca que en la actualidad es “imposible hablar de escuela sin enmarcarla en el conjunto de su comunidad”. Señala este autor que la comunidad educativa, más que una delimitación territorial, la configura un colectivo humano que se siente parte de la misma historia. De esta forma, la comunidad en la que se ubican los centros educativos la “conforman los vecinos (los que viven, trabajan, estudian o en general, se relacionan en ella)”. De hecho, la comunidad en la que se sitúan los centros docentes debe conformar una atmósfera en la que se puedan “germinar nuevas vías de participación e implicación ciudadana en asuntos colectivos y por tanto, también en cuestiones educativas”.<sup>21</sup>

De esta manera, indican Segovia et al. (2010) que en el contexto de un escenario educativo ampliado, dentro de la actual sociedad de la información “la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El conocimiento y la información han superado fronteras espacio-temporales. Se han roto definitivamente los monopolios exclusivos de escuelas y profesores en la enseñanza”. Ante esta perspectiva las diferentes administraciones educativas, en la constante búsqueda de la

---

<sup>19</sup> Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, p. 10.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 15

<sup>21</sup> Marqués, X.C (2008). *Escuela, barrio y educación*. En AA.VV *Escuela y territorio: Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Grao, p. 48



necesaria colaboración entre familias y escuelas, añaden el **factor comunitario como elemento prioritario de actuación** en el diseño de los nuevos sistemas educativos. El objetivo, por tanto, de estas actuaciones es, además de mejorar los niveles de calidad educativa y satisfacción, “la de acceder a otros valores como la justicia, la solidaridad, la equidad...”<sup>22</sup>

Para ello, según Segovia et al. (2010), “ante la imagen de que la mayoría de los padres y madres delegan en la escuela funciones educativas que corresponden a la familia, o de escuelas que no cumplen con lo que demandan los padres, debemos esforzarnos todos por transmitir la idea de la coparticipación, la necesidad de promover la colaboración entre la familia y la escuela, para afrontar juntos los retos educativos que nos plantea el futuro. Y, desde ahí, construir “pactos educativos” locales, a nivel de proyecto de comunidad/centro, que bien podrían constituirse en motor para hacer avanzar y para fortalecer las dimensiones en las que se basa este progreso o la consistencia de los logros alcanzados”.

A partir de esta afirmación, la importancia de integrar a los centros docentes en los ámbitos comunitarios correspondientes tiene especial importancia en contextos en los que las tasas de inmigración son elevadas, favoreciéndose su papel integrador. A este respecto, señala Palaudàrias (2007) que la escuela actual, para mantener ese papel integrador al que nos referíamos, tiene que estar conectado con un proyecto global que implique a todos los agentes sociales. En este sentido, indica el mismo autor, la integración escolar tanto de los individuos que conforman la comunidad educativa como de los colectivos implicados deben configurar un espacio a partir del cual desarrollar y consolidar “una cultura comunitaria y democrática en la que

---

<sup>22</sup>Segovia et al. (2010). Colaboración familia-escuela en España. Retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9, (18), p.113.



# CEU

intercambiar opiniones, creencias, valores y prácticas sociales, con el objetivo de una comunicación que facilite la comprensión sobre lo que sucede en su entorno para transformarlo”.

De esta manera, una escuela abierta a la comunidad, al territorio, al barrio, supondrá abrir un espacio público más en la localidad. Un espacio integrador de culturas en el que se incluyan “como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, clubes, organizaciones de vecinos, organizaciones productivas, iglesias, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad”.<sup>23</sup>

Ante la necesaria **vinculación de familias, escuelas y entornos**, destacan Segovia et al. (2010) que aprovechar la potencialidad de esas relaciones y de la incursión de todo aquello que puede ofrecer el entorno social o cultural “es una obligación de los responsables de las corporaciones locales, de la Administración educativa y de los centros escolares. Por lo que la integración del centro en su comunidad, en su contexto, en su historia, etc., así como la optimización de estos recursos, incluidos el “capital social” que la propia comunidad aportaría al centro, con fines educativos es un valor que no se puede desdeñar en absoluto y que convendría poner en valor cuanto antes”. En esta línea de aprovechamiento del potencial que el entorno próximo puede ofrecer en su vinculación directa con escuelas y familias, nos encontramos con las denominadas Comunidades de Aprendizaje o el Proyecto Atlántida.

---

<sup>23</sup> Krichesky, M. (2006). Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, p. 16



# CEU

Las Comunidades de Aprendizaje, permiten que los centros educativos se constituyan en escuelas inclusivas abiertas a la participación de todos los agentes implicados y en la que se aúnan esfuerzos “orientados hacia la mejora y transformación social del entorno”, así como a una aceleración de los procesos de aprendizaje del alumnado. Para ello, se pone el énfasis en el principio de funcionamiento democrático.<sup>24</sup>

Por su parte, el Proyecto Atlántida, bajo el referente de la ciudadanía y los valores democráticos “ha apostado decididamente en los últimos años por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, para implicar en la mejora educativa a todas aquellas personas y entidades sociales que están interesadas en la formación de la ciudadanía”.<sup>25</sup> Para conseguirlo, señala Horcajo (2006) se busca dotar de responsabilidad a los diferentes sectores educativos mediante los llamados Comités de Ciudadanía y configurar un Proyecto Curricular a partir de centros de interés globales.

En cualquier caso, conforme se vayan consiguiendo mayores índices de participación e implicación en el eje de la corresponsabilidad escuela-familia y ámbito municipal y esto, se vaya construyendo entre todos con un alto nivel de compromiso y negociación, se podrá ir hablando de que estamos “en camino de promover una verdadera educación intercultural y de generar un entorno de altas expectativas”<sup>26</sup>. Estas expectativas, permitirán vertebrar

---

<sup>24</sup> Esteban, G. F. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, (35), p.62

<sup>25</sup> Horcajo, F.L (2006). El Proyecto Atlántida: experiencia para fortalecer el eje familia, escuela y Municipio. *Revista de Educación*, (339), p. 179.

<sup>26</sup> Segovia et al. (2010). Colaboración familia-escuela en España. Retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9, (18), p.127.



un “núcleo de cambio educativo en torno al eje familia, escuela y municipio”<sup>27</sup>

#### **4.6. BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LAS ESCUELAS.**

Hoy día, señala Olivos (2010), sabemos que “los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños”.

Señalan Sánchez Escobedo, Valdés Cuervo, Melina, Mendoza, Martínez y Alonso (2010) “que la participación de los padres de familia en la educación de los hijos se asocia a una actitud y conducta positiva hacia el colegio, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general”. Asimismo, continúan los mismos autores, “la participación reporta beneficios a la familia, ya que permite aumentar su autoconfianza, el acceso a mayor información sobre estrategias parentales, programas educacionales y sobre el funcionamiento de la escuela, además de promover una visión más positiva de los profesores”.

De esta forma, Epstein (2002)<sup>28</sup> indica que al tiempo que se demuestra la importancia de trabajar con los padres de los estudiantes “aparecen

---

<sup>27</sup> *Ibídem.*

<sup>28</sup> Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C., y Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16 (1), p. 71





regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo, ya que dicha participación está percibida como una importante variable para el avance de la calidad en educación”.

Actualmente, las relaciones entre la escuela y la comunidad educativa son contempladas como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Sin embargo, ese valor que se concede a las familias y su participación escolar no se traduce en altas tasas de participación familiar en la gestión de los centros. Así, por ejemplo, si nos centramos en los **Consejos Escolares**, órgano colectivo de participación, indica Sarramona (2004) que, en datos referidos a Cataluña pero que perfectamente se pueden trasladar al resto de Comunidades Autónomas, la participación de los padres a la hora de elegir a sus representantes en los Consejos Escolares es del 16% en Primaria y del 4% en Secundaria, siempre desde la perspectiva de los centros públicos. En cuanto a las **AMPA**, señala Garreta (2008), nos encontramos igualmente con datos que reflejan una muy baja participación. De esta forma, el grado de inscripción en este órgano de participación se sitúa en el 57,5% del total de las familias de los centros públicos, siendo de 61% en Infantil y Primaria y de un 43% en Secundaria.

Este déficit de participación, para Mayordomo (1999)<sup>29</sup> viene motivado por diferentes aspectos, entre ellos: la ausencia de una cultura participativa, el individualismo, ausencia del sentimiento de pertenencia a una comunidad, la falta de información en la sociedad de la información, la escasa formación sobre la participación de los padres y madres, la existencia de puntos de

---

<sup>29</sup> Garreta J. (2008).La participación de las familias en la escuela pública. Madrid: CEAPA, p.16.



desencuentro con el profesorado o el desconocimiento que tienen los padres de que existe relación entre participación y éxito escolar”.

Sobre este último aspecto existen diversos estudios que demuestran que los beneficios de una adecuada participación de las familias en las escuelas de sus hijos, no solamente reporta beneficios a nivel académico de estos últimos, sino que van más allá, favoreciendo también a los propios centros educativos y por supuesto, a las familias. De esta forma, Henderson y Berla (1994)<sup>30</sup> o más recientemente Gómez (2004)<sup>31</sup> destacan que la participación de las familias en la vida escolar repercute de la siguiente manera:

#### **En los alumnos:**

- Actitud positiva hacia la escuela.
- Mayor rendimiento académico.
- Mejor calidad de las tareas que los profesores proponen.
- Perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.
- Mejores actitudes y comportamientos.
- Mayores niveles de matriculación en etapas postobligatorias.

#### **En los centros educativos**

- Valoración positiva de los profesores por parte de los padres.
- La motivación y la implicación de los profesores mejora.
- Más apoyo de las familias.
- Mejor percepción de la escuela en la comunidad educativa.
- Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.

---

<sup>30</sup> Núñez, C. A. S., & Guzmán, A. G. (2009) Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista de Educación inclusiva*, 2 (2), p.13.

<sup>31</sup> *Ibidem*.



## En la familia

- Los padres tienen mayor confianza en la escuela.
- El profesorado tiene mejores opiniones de los padres.
- Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres.
- Mayor implicación familiar en actividades de formación.
- Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.
- Conocimiento de cómo trabajar el sistema escolar.
- Aumento de conocimientos sobre cómo ayudar a sus hijos a triunfar en la escuela.
- Perspectivas positivas hacia los maestros.

Todo ello, es confirmado por otros estudios. Así por ejemplo, señala Ruiz (2003)<sup>32</sup> que “la relación escuela-familia tiene implicaciones en el ámbito familiar, particularmente en las relaciones de los padres con los hijos, y el apoyo que brindan los padres a los hijos en la elaboración de tareas juega un papel primordial en dicha relación.” Asimismo, Pérez, Rodríguez y Sánchez (2001)<sup>33</sup> muestran a través de sus investigaciones que la participación de las familias en la escuela tiene efectos positivos sobre el fracaso escolar. Por su parte, Lozano (2003)<sup>34</sup>, “investigó sobre la influencia de factores académicos, personales y familiares en el fracaso escolar y llegó

---

<sup>32</sup> Camarena, M. T. Y., & de la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), p.138.

<sup>33</sup> De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Descargado de <http://www.cite2011.com>

<sup>34</sup> *Ibídem*.



a la conclusión de que la participación y el interés de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece la implicación de los alumnos en sus estudios, elevando el rendimiento escolar, mejorando la actitud ante los estudios y favoreciendo su desarrollo personal”.

#### **4.7. INMIGRACIÓN, CONTEXTO SOCIAL Y RELACIÓN CON LA ESCUELA.**

La participación de los padres en las acciones y toma de decisiones que se llevan a cabo en los centros educativos, constituyen un derecho y un deber que se les reconoce por el hecho de ser agentes socializadores de primer orden. Esa participación, como ya hemos visto, permite potenciar el clima de diálogo y cooperación entre familias y escuelas en beneficio del rendimiento académico, así como de una mejor formación como personas de sus hijos.

De esta forma, autores como Torres (2007)<sup>35</sup> consideran que entre las familias y las escuelas se pueden dar cuatro tipos de relaciones:

- **Burocrática:** las familias acuden al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite relacionado con compra de materiales, horarios, cuotas, etc.
- **Tutelar:** la familia participa en aquellas tareas específicas que programa el profesorado en relación al comportamiento o rendimiento académico de los hijos.

---

<sup>35</sup>Núñez, C. A. S., & Guzmán, A. G. (2009) Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista de Educación inclusiva*, 2 (2), p.14.



- **Consumista:** las familias acuden al centro en función de los resultados académicos del mismo y los centros, en algunos casos, seleccionan a los alumnos con mejor rendimiento.
- **Cívica:** relación basada en la participación, la cooperación, la resolución de problemas o la toma de decisiones de manera compartida.

A pesar de todo ello, lo cierto es que, como ya hemos visto, en nuestro país existen unos índices de participación familiar en las escuelas realmente bajos. Esto, según diversos autores, viene marcado por una gran cantidad de factores que ya hemos desgranado y por otros, que pasamos a analizar y que están relacionados con el **nivel socioeconómico y cultural** de las familias y también, con las altas tasas de **inmigración** que ha tenido nuestro país en los últimos años.

A este respecto, dentro del contexto general de baja participación escolar, señalan Buendía y Sánchez Núñez (2004)<sup>36</sup> que los índices altos de participación familiar, se encuentran generalmente vinculados a familias “socioculturalmente bien integradas”. En este sentido, ya en 1998, Vila<sup>37</sup> escribió lo siguiente:

*Las familias, según su origen socio-profesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las de nivel medio/alto tienen unas relaciones cómodas con la escuela, sintonizan con los proyectos educativos, y, si tienen problemas, tienen también los recursos para poder influir en el*

---

<sup>36</sup> *Ibídem.*

<sup>37</sup> *Ibídem.*



*contexto escolar. Las de nivel bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución: tienen menos información, conocen menos canales de comunicación con la escuela, y su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes.*

Así pues, las **barreras socioeconómicas y culturales** hacen que los niveles de participación de las familias en las escuelas sea más bajo por razones tales como “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.”<sup>38</sup>

Por otro lado, además del nivel socioeconómico, señala González Falcón (2007) que la **procedencia geográfica de las familias** es un factor importante de participación, de hecho, señala que en las familias de origen inmigrante “se detecta que la implicación de estos padres y madres es menor que la de los padres y madres autóctonos”.

Así, entre los factores que influyen en la **baja implicación de la población inmigrante** en las escuelas españolas encontramos, según Garreta (2008), los siguientes:

---

<sup>38</sup> Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*. (345), p.141



- **Las barreras lingüísticas.** Bajo conocimiento de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres y dificultad por parte de las escuelas para tener servicios de interpretación.
- **Las barreras culturales.** Diferencia entre los sistemas escolares de procedencia y el sistema educativo de nuestro país, por lo que en muchos casos no se conoce las vías de participación familiar.
- **Las barreras institucionales.** Dificultad de algunos padres para percibir a las escuelas como un lugar accesible en el que tienen derecho a participar y la **falta de información** acerca de cómo canalizar esa participación y del propio funcionamiento de las instituciones escolares.

A este respecto, añadiendo factores que influyen en la escasa relación entre familias inmigrantes y escuelas, señalan Carrasco, Pàmies y Bertrán (2009), que la participación de las familias inmigrantes en las escuelas “puede verse obstaculizada por causas diversas: escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares, rechazo de las prácticas religiosas y culturales individuales y comunitarias, discrepancias en las formas de socialización de los niños y jóvenes, proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia, existencia de códigos contradictorios y también, resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres, de manera que aquella correlación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela se complica”. A todo esto, añade González Falcón (2007), como factor que dificulta la integración de familias inmigrantes en las escuelas, “la **formación del personal docente** en aspectos relacionados con la interculturalidad”.



Por último, destacar que estudios realizados por el Defensor del Pueblo (2003) o por autores como Santos Rego y Lorenzo (2006)<sup>39</sup>, apuntan que “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 del AMPA”. Asimismo, señalan Santos Rego y Moledo (2009), en trabajos posteriores, que las familias latinoamericanas muestran también bajos índices de participación y que son, las familias del este de Europa las que se muestran más comprometidas y más participativas, superando incluso en algunos casos la participación de las familias autóctonas.

En cualquier caso, para Garreta (2008) la mayor o menor participación de las familias en el centro dependerá en gran medida de las dinámicas del propio centro y del entorno sociocultural y económico en el que se sitúa, siendo frecuente que en contextos en los que los niveles sociales son medio-bajos o en los que hay una gran cantidad de población inmigrante, los “padres carezcan de las competencias sociales que en nuestra sociedad se consideran básicas, por lo que no es esperable que intervengan o se relacionen con la escuela de la manera que se ha establecido como normal, y a la que buena parte de los padres autóctonos tampoco responden”. En este sentido, señala el mismo autor, nadie duda de que la aparición de inmigrantes en las comunidades escolares ha reestructurado por completo el panorama de la comunidad educativa actual.

---

<sup>39</sup> González Falcón, I. (2011). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI: Revista de Educación*, 9 (1).p.160.





#### 4.8. RELACIÓN FAMILIAS-ESCUELAS: EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN.

En términos generales y en palabras de Ortega y Mínguez (2001)<sup>40</sup>, en los últimos años hemos pasado de una escuela “de corte intelectualista, centrada en el rendimiento académico, a otra inclusiva, más centrada en la dimensión integral de la persona”. En ella se pretende el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, sociales y afectivas del alumnado. Es en este contexto en el que para las Administraciones públicas y por supuesto, también para algunas entidades privadas, la **Educación para la Salud** se ha convertido en uno de los **objetivos prioritarios** para mejorar los niveles de **calidad de vida** de las sociedades actuales. Sin embargo, para que esas políticas tengan los efectos deseados y de esta manera, los profesionales de la educación puedan abordar con garantías una Educación para la Salud eficaz, habría que partir de la reflexión sobre qué se entiende por Educación para la Salud.

Para ello, resulta fundamental conocer, en primer lugar, que el concepto de “salud”, tradicionalmente entendido como ausencia de enfermedad, ha ido ampliándose a través del tiempo hasta llegar a la definición de la OMS, la cual la definió en 1946, como un “estado de completo de bienestar físico, psíquico y social, y no meramente la ausencia de enfermedad”, reconociéndose, desde ese momento, que la “salud” no es un estado estrictamente biológico, sino también, y primariamente, social.

A partir de aquí, la Educación para la Salud se ha ido configurando como una disciplina que tiene una “función preventiva y correctiva que exige por parte de la persona, la familia y otros grupos sociales los conocimientos

---

<sup>40</sup>Núñez, C. A. S., & Guzmán, A. G. (2009) Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista de Educación inclusiva*, 2 (2), p.13.



necesarios para la prevención de ciertas enfermedades”. De esta forma, “su principal finalidad no está en evitar la enfermedad, sino en promover estilos de vida saludables”.<sup>41</sup>

En este sentido, indican González y Benito (2002), la Educación para la Salud debe conllevar un compromiso global con el bienestar y la calidad de vida de los alumnos y por tanto, “con la totalidad de los aspectos sociales y pedagógicos que les afectan, es decir, con los escenarios más próximos a las problemáticas de salud para la infancia”. Así, en el desarrollo de hábitos de vida saludable, señalan Montoya y Salazar (2010) que la influencia educativa del hogar, del medio y la educación formal que se imparte en las escuelas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de determinados comportamientos relacionados con los estilos de vida.

De esta forma, desde la perspectiva de la enseñanza obligatoria, se considera necesario abordar la Educación para Salud porque es en los primeros años de escolaridad donde se van modelando las conductas que dañan la salud, y por ello, es en estas edades en las que hay **que potenciar los estilos de vida saludables**, entre ellos, la alimentación.

Para ello, destaca uno de los estudios sociológicos más importantes elaborados a nivel internacional, el estudio ISCOLE sobre obesidad infantil, presentado en el XX Congreso Internacional de Nutrición celebrado en Granada en el año 2013, **es fundamental la intervención coordinada entre diferentes ámbitos**. En concreto, se concluye que para combatir la obesidad infantil serán imprescindibles la educación y la prevención y por

---

<sup>41</sup> Perea Quesada, R (2002). La educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XX1*, 4, p. 28



tanto, abrir canales fluidos de comunicación con las familias para que proporcionen pautas de estilo de vida saludable.”<sup>42</sup>

En esta misma labor de investigación, el estudio ALADINO<sup>43</sup> (Alimentación, Actividad física, Desarrollo Infantil y Obesidad), presentado por la Ministra de Sanidad correspondiente en junio de 2011, determinó que el **exceso de peso en lo niños españoles constituye un grave problema de salud pública**, ya que nada menos que casi la mitad -un 45%- de los niños de entre 6 y 9 años presenta exceso de peso (26.1% tiene sobrepeso y 19.1% obesidad). Al mismo tiempo, del estudio se desprende que los niños que pertenecen a familias con menores niveles educativos, así como menores recursos económicos, tienden a presentar sobrepeso y obesidad con mayor frecuencia.

Por su parte, los doctores Lorente, Miñana y Serra, todos ellos del Hospital “La Fe” de Valencia, consideran que el factor de **la inmigración también influye en los malos hábitos de alimentación** de la población escolar, especialmente en familias con pocos recursos socioeconómicos, ya que esta situación suele provocar un refuerzo de la identidad cultural, apareciendo entonces una serie de problemas, entre ellos, la falta de acceso a los alimentos tradicionales de sus países de origen. Así, puesto que los hábitos alimentarios son uno de los aspectos culturales que más se resisten a

---

<sup>42</sup>Estudio Internacional de la Obesidad Infantil, Estilo de Vida y Factores Ambientales. XX Congreso Internacional de Nutrición (2013). Descargado de [www.efesalud.com](http://www.efesalud.com)

<sup>43</sup> Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Estudio Aladino 2011.



cambiar, también entre los escolares de origen inmigrante se suelen dar desórdenes alimentarios.<sup>44</sup>

De esta forma, debemos destacar que los actuales ritmos de vida de las sociedades desarrolladas, constituyen uno de los factores más importantes que perjudican la adecuada alimentación de la población en España y por extensión, de nuestros alumnos. Por ejemplo, es habitual en nuestra sociedad saltarse comidas diarias (principalmente el desayuno), la excesiva ingesta de bebidas refrescantes o el exceso de consumo de aperitivos tipo “snacks”. En este orden de cosas, la Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación, llama la atención sobre la necesidad de desarrollar una **dieta infantil variada y equilibrada** rica en verduras, hortalizas, frutas y lácteos, estableciendo un horario regular para la ingesta de las cinco comidas diarias y el establecimiento de menús escolares dietéticamente estudiados.<sup>45</sup> A todo ello, obviamente y dentro del contexto del desarrollo de hábitos de vida saludable, habría que añadir la **práctica habitual de actividad física**, que si bien sus efectos positivos podrían ser menos llamativos durante la infancia y la adolescencia, lo cierto es que, como indican Moreno, Ramos, Rivera y Jiménez-Iglesias (2009) “contribuye de manera decisiva a definir los estilos y la calidad de vida en la edad adulta”. De hecho, indica Rodríguez (2009) que “las personas que son más sedentarias en su niñez tienen más riesgos de convertirse en adolescentes y adultos obesos”.

---

<sup>44</sup> Lorente, B. F, Miñana, I.V., & Serra, J. D (2012). La alimentación del niño inmigrante. Riesgos y carencias nutricionales. *Acta Pediátrica Española-Sección Nutrición. Revista Acta Pediátrica* 70, (4), p.150-151.

<sup>45</sup> De Torres Aured y Francés Pinilla. (2007). *La dieta equilibrada. Guía para enfermeras de atención primaria*. Madrid: Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación.



# CEU

En cualquier caso, Rodríguez (2009) indica que “la promoción de hábitos alimentarios saludables en escolares, desde la perspectiva comunitaria, demuestra su eficacia implementando enfoques integrados, interdisciplinarios y colaborativos”. De este modo, para Catalán (2001) “la promoción de la salud no puede ser considerada como una serie de acciones encaminadas únicamente hacia el individuo, sino que tienen un mayor campo de actuación”. De esta forma, desde el ámbito escolar, familiar y comunitario la Educación para la Salud se debe encaminar, según el mismo autor “a la generación de actitudes y motivaciones de conductas, en un intento de educar la responsabilidad que cada uno tiene con su propia salud”. Además, señala que, en el desarrollo de hábitos de vida saludable, se debe contemplar la importancia que tiene el entorno en la calidad de vida de las personas, así como la necesidad de intervenir en él como una acción de responsabilidad social a la par que educativa.

## **5. PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.**

### **5.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.**

El Proyecto Educativo del Centro, según establece el artículo 121.1 de la LOE, “recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación”. Obviamente, atendiendo al punto 2 del citado artículo, el Proyecto Educativo “deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro”.

De esta forma, el presente Proyecto Educativo se contextualiza en el **CEIP Isabel la Católica** de Pinto, en Madrid. Esta localidad se sitúa a 20 kilómetros al sur de la ciudad de Madrid, formando parte de su segunda corona metropolitana. En la actualidad cuenta con 48000 habitantes y, a



# CEU

diferencia de la mayoría de los municipios de su entorno, ha experimentado en las últimas décadas un crecimiento poblacional sostenido, consiguiendo de esta forma no convertirse en una "ciudad dormitorio", a pesar de su cercanía y buenas comunicaciones con Madrid capital. La actual pirámide poblacional nos muestra un municipio joven con gran capacidad de reemplazo generacional. Así, la edad media de la población es de 36,49<sup>46</sup> años y cuenta con un 12,11%<sup>47</sup> de población inmigrante, situándose por debajo de la media de la Comunidad de Madrid, esto es, un 15,26%.<sup>48</sup>

El **CEIP Isabel la Católica** es uno de los de mayor tradición y antigüedad de Pinto. En el año 1982 fue trasladado a su actual ubicación en el barrio de La Rábida, una de las zonas con **mayores niveles de inmigración** de todo el municipio, siendo el **nivel socioeconómico medio y medio-bajo**. Además, con motivo de la importante crisis económica que sufre nuestro país y el proceso de desindustrialización del municipio, muchas de estas familias cuentan con al menos uno de sus componentes en situación de desempleo lo que, lógicamente, influye en el día a día del Centro.

La **participación familiar** en el centro se canaliza a través de dos vías y siempre conforme a la normativa establecida. Por un lado, las familias participan en el gobierno del centro a través de sus representantes en el Consejo Escolar y por otro, el AMPA se constituye en el instrumento de participación familiar en el día a día del colegio. En la actualidad el AMPA está formado por 76 socios/as.

---

<sup>46</sup>Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Descargado en <http://www.madrid.org/iestadis/>.

<sup>47</sup> Ibídem.

<sup>48</sup> Ibídem



# CEU

En cuanto a sus **instalaciones**, el CEIP Isabel la Católica cuenta con tres edificaciones en el que se distribuyen las aulas de Primaria en el edificio principal, las de Infantil en un edificio anexo y un pabellón deportivo destinado al área de Educación Física. Asimismo, cuenta con dos espacios de recreo bien diferenciados, uno para Infantil y otro, para Primaria.

En la actualidad, el CEIP Isabel la Católica es un centro de línea dos, distribuyéndose en sus aulas un total de **389 alumnos**, de los cuales 132 están matriculados en Infantil y el resto, 286 alumnos/as, en la etapa de Primaria. Del total de alumnos matriculados en el Centro, 221 son **alumnos/as inmigrantes** de segunda generación, lo que supone un 51%.

Por último, el **Claustro de profesores** está formado por un total de 30 personas, de las cuales, un porcentaje alto de ellas, vive en el mismo municipio del centro y el resto, en un radio que no supera los 30 kilómetros de distancia. La edad media de edad del profesorado es de 41, 53.

## 5.2. ANÁLISIS DAFO.

El Proyecto Educativo de nuestro centro será un documento vivo que se modifique y se adapte a los cambios que se detecten en nuestro entorno social y educativo. Por ello, para poder determinar nuestra línea de actuación, nuestros objetivos y valores y poder así, ofrecer un **servicio público de calidad educativa**, resultará fundamental realizar un exhaustivo análisis de la situación inicial de nuestro centro para determinar nuestro valor competitivo y de esta forma, iniciar un cambio a través de nuevos procedimientos estratégicos.

Para canalizar todo ello, apostaremos por la realización de uno de los instrumentos de análisis más utilizados que permiten determinar las



características internas y externas de nuestro centro educativo: **el análisis DAFO.**

Obviamente, siguiendo con nuestra línea de trabajo, el análisis DAFO que proponemos se focalizará sobre las **relaciones que se establecen entre nuestro centro y las familias** de nuestros alumnos, dando especial importancia, dentro de este contexto, al nivel de colaboración entre ambos agentes educativos en el **desarrollo de hábitos de vida saludable.**

## ANÁLISIS DAFO

<b>DEBILIDADES que se deben corregir</b>	<b>FORTALEZAS que se deben mantener</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de una cultura organizativa clara y definida y en ocasiones demasiado jerarquizada.</li><li>• Falta de una línea educativa que apueste por la participación familiar.</li><li>• Falta de organización de actividades complementarias o extraescolares que impliquen la participación familiar.</li><li>• Falta de relación entre padres y profesores aparte de las lógicas tutorías.</li><li>• Poca implicación familiar en las</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plantilla estable con escasas variaciones anuales.</li><li>• Profesorado implicado en ofrecer la máxima calidad educativa posible.</li><li>• Alto grado de formación del profesorado.</li><li>• AMPA con motivación para la realización de todo tipo de actividades.</li><li>• Existencia de un grupo de Facebook creado por las familias del centro.</li></ul>





tareas escolares de sus hijos.

- Porcentajes muy bajos de asistencia por parte de las familias a las reuniones trimestrales de padres.
- Desconfianza mutua entre profesorado y padres.
- AMPA con pocos socios.
- Desconfianza hacia la Junta Directiva del AMPA por parte de padres y profesores.
- Las familias de inmigrantes no están representadas en ninguno de los órganos de participación familiar.
- En ocasiones existencia de comentarios y actitudes racistas entre familias y entre alumnos.
- Falta de liderazgo del equipo directivo para aunar esfuerzos entre los diferentes sectores de la Comunidad Educativa.
- Estructura organizativa demasiado jerarquizada en la que los padres desempeñan un papel secundario.
- Escasa promoción exterior de las actividades y proyectos que se



llevan a cabo en el centro.

- **En cuanto al desarrollo de hábitos de vida saludable:**
  - Desayunos de media mañana en los periodos de recreo en los que detecta escaso consumo de frutas y alimentos caseros.
  - Un porcentaje significativo de alumnos acude al centro sin haber desayunado.
  - Un porcentaje significativo de alumnos realiza actividad física esporádicamente y no de manera reglada.
  - Existencia de grupos de alumnos que en los recreos aprovechan para hacer deberes en la biblioteca del centro.
  - El trabajo de hábitos de vida saludable entre el profesorado se limita a los contenidos curriculares.



<b>AMENAZAS que se deben afrontar</b>	<b>OPORTUNIDADES que se deben explotar</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Situación geográfica del centro. Situado en la zona más antigua del municipio.</li><li>• Contexto caracterizado por familias de nivel sociocultural bajo y medio-bajo.</li><li>• Significativo porcentaje de familias afectadas por la crisis en las que al menos uno de sus miembros se encuentra en situación de desempleo.</li><li>• Disminución en los últimos años del número de alumnos por el retorno de inmigrantes a sus países respectivos.</li><li>• Alto porcentaje de familias desestructuradas.</li><li>• Edificio e instalaciones algo anticuadas.</li><li>• Creación de nuevos centros educativos en zonas próximas, tanto públicos como privados.</li><li>• Reputación social negativa por considerar al centro el “colegio de los inmigrantes”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Porcentaje elevado de alumnos y familias inmigrantes, superior al 50%.</li><li>• Instalaciones y horario que facilita la organización de actividades extraescolares de tarde, tanto deportivas como culturales.</li><li>• Centro educativo con una larga trayectoria en el municipio, de hecho, aunque en otras instalaciones, es el más antiguo de la localidad.</li></ul>



# CEU

## 5.3. SEÑAS DE IDENTIDAD DEL CENTRO: MISIÓN Y VISIÓN.

### 5.3.1. MISIÓN.

A partir del análisis de la situación actual del centro respecto a las relaciones entre familias y escuela, realizado a través del análisis DAFO, en nuestro Proyecto Educativo nos planteamos como **objetivos** más importantes sobre los que debe trabajar toda la Comunidad Educativa, los siguientes:

1. Configurar un centro educativo en la que la participación familiar sea el eje a partir del cual proyectar un servicio público de calidad educativa.
2. Apostar por una escuela participativa fundamentada en el consenso entre los diferentes sectores implicados de la Comunidad Educativa.
3. Apostar por la innovación pedagógica en las relaciones familia-escuela como base para la mejora constante de los resultados educativos.
4. Configurar la estructura organizativa del centro a partir de las relaciones democráticas y horizontales entre los diferentes sectores de la Comunidad Educativa.
5. Impulsar las capacidades del profesorado y familias como principales protagonistas del proceso educativo de nuestros alumnos, de manera que se sientan partícipes de un proyecto común de calidad educativa.
6. Fomentar el sentimiento de pertenencia al propio centro educativo en los diferentes sectores de la Comunidad Educativa.
7. Favorecer el espíritu de solidaridad y tolerancia entre las familias y los alumnos como base de convivencia y como plataforma para constituir



# CEU

una fuente de enriquecimiento ante la diversidad sociocultural de nuestro Centro y del contexto social en el que nos ubicamos.

8. Configurar el centro como un punto de referencia abierto al contexto sociocultural en el que nos ubicamos.
9. Detectar las causas de los malos hábitos alimenticios en el alumnado del centro.
10. Establecer acciones o mecanismos para fomentar, desde el centro y las familias, el desarrollo de dietas equilibradas entre nuestros alumnos en los periodos tanto de obligada permanencia en el centro como en los domicilios particulares.

### 5.3.2. VISIÓN.

En todo ámbito de actividad humana el análisis y la reflexión constituyen factores fundamentales para la mejora personal y colectiva. Desde este punto de vista y ante la situación contextual antes descrita, nuestro punto de partida para generar un **cambio en las relaciones entre familias y escuela** estarán basadas en unas **líneas de actuación** en las que la **reflexión y el análisis** serán la base de trabajo de toda la Comunidad Educativa.

A partir de las necesidades de mejora detectadas en todo aquello que tiene que ver con la relación del centro con las familias de nuestros alumnos y tomando como eje de referencia el hecho de que una **Escuela Pública de calidad es posible, entendemos la acción docente** no como un fin en sí mismo, sino como un **medio para servir al entorno social** en el que nos ubicamos. De esta forma, es idea común de todos los agentes implicados en el proceso educativo de nuestros alumnos, el centro en los **próximos años**



# CEU

debe constituirse en un referente en la gestión y en la innovación pedagógica y organizativa implicando a familias y equipo docente para mejorar la formación del principal capital humano del que disponemos, el alumnado.

Esta situación nos debe llevar al compromiso adquirido por todos los miembros de la Comunidad Educativa de transformar la imagen de nuestro centro a través de un Proyecto Educativo en el que la diversidad cultural y la participación familiar, sea proyectada como un aspecto de enriquecimiento social y educativo. De esta manera, en el actual contexto de autonomía de los centros docentes, la **visión de nuestro centro** girará en torno a un modelo educativo fundamentado en tres ejes: **dinamismo, innovación y participación.**

1. **Dinamismo.** Pretendemos una escuela viva, que se reinvente cada nuevo curso y ofrezca cosas nuevas a la Comunidad Educativa.
2. **Innovación.** Trabajaremos para que nuestro centro sea un **referente de gestión y de innovación educativa.** Pretendemos batallar a la realidad tal cual es, a lo mecánico, a lo rutinario y a lo usual. Apostaremos por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente, por la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y en definitiva, a cambiar.
3. **Participación.** La total confianza en todo aquello que puedan aportar los diversos agentes educativos, nos llevará a solicitar su participación en el día a día del centro, de manera que dichos agentes sientan que forman parte de un **equipo de personas** implicadas en un **proyecto común de calidad educativa.** Para ello, el equipo



docente será el adalid fundamental para guiar esfuerzos, participar y componer metas que faciliten la integración familiar en nuestro centro y que posteriormente, se expongan en los diferentes proyectos de nuestro centro.

#### **5.4. ACTUACIONES PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y CENTRO EDUCATIVO.**

Tomando como referencia los tres grandes ejes de nuestro Proyecto Educativo, es decir, **dinamismo, innovación y participación**, así como las **necesidades de mejora** detectadas y expuestas anteriormente, respeto a la relación entre las familias de nuestros alumnos y el centro educativo, las características fundamentales del **tipo de centro educativo** que se pretende conseguir, se concretan en los siguientes **Objetivos** y los correspondientes **Planes de Actuación** para la consecución de los mismos. Estos Objetivos y Planes de Actuación se organizarán en torno a cuatro ámbitos:

- **Ámbito institucional.** Vinculado a la cultura organizativa que pretendemos para nuestro centro.
- **Ámbito social.** Relacionado con la necesidad de apertura de nuestro centro al contexto sociocultural en el que nos ubicamos.
- **Ámbito pedagógico.** Orientado a la consecución de la “excelencia” en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Ámbito de la Educación para la Salud.** Relacionado con el desarrollo de hábitos de vida saludable entre nuestro alumnado.



A continuación pasamos a abordar cada uno de estos ámbitos:

## A. ÁMBITO INSTITUCIONAL.

<b>OBJETIVO 1</b>	
Conseguir una escuela participativa: una escuela compartida.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
Los centros educativos del siglo XXI se tienen que basar en un modelo de acción compartida y participativa, claramente orientada a garantizar la implicación del profesorado y de la comunidad escolar en los retos de mejora de centro	
<b>PLANES DE ACTUACIÓN</b>	
a) Diseño de los diferentes documentos de centro a partir del rigor y la corresponsabilidad de padres y profesores. b) Apertura a nuevos proyectos que fomenten y respondan a la acción conjunta de los diferentes agentes educativos, principalmente familias y profesorado.	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo, equipo docente y familias.	Anual
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	
a) Grado de participación de las familias, a través del Consejo Escolar, en la elaboración de nuevos documentos de centro. b) Nuevos proyectos elaborados en el centro que respondan a la acción conjunta de familias y profesores.	





<b>OBJETIVO 2</b>	
Desarrollar una escuela para todos: una escuela con un AMPA y un Consejo Escolar que sean ejemplos de diversidad cultural.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
Nuestro centro constituye un excelente reflejo de la multiculturalidad que existe en la sociedad actual. Es fundamental que esa diversidad quede reflejada en las diferentes vías de participación familiar. De ese modo, familias de muy distinta procedencia se sentirán partícipes de un proyecto común de calidad educativa.	
<b>PLANES DE ACTUACIÓN</b>	
<p>a) Participación de miembros del AMPA en las reuniones de padres de comienzo de curso para explicar las funciones y actividades del AMPA, motivando a las familias a su inscripción en el propio AMPA.</p> <p>b) Renovación periódica de los miembros del Consejo Escolar motivando a la presentación de candidaturas de padres y madres de origen inmigrante.</p>	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo, equipo docente, familias y AMPA.	Comienzo de curso y periodos de elecciones al Consejo Escolar.
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	
<p>a) Índice de participación de miembros del AMPA en las reuniones de padres de comienzo de curso.</p> <p>b) Índice de representantes de padres en el Consejo Escolar de origen inmigrante.</p>	



<b>OBJETIVO 3</b>	
Evolucionar hacia una escuela tecnológica: una escuela comprometida con las TIC.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
Las sociedades actuales presentan como característica fundamental la escasez de tiempo. El uso de las TIC para favorecer la participación de las familias en el centro, aparece como un cauce fundamental que permite el acceso al centro de aquellas familias a las que les es difícil la presencia física en el mismo.	
<b>PLANES DE ACTUACIÓN</b>	
a) Utilización de las TIC para la transmisión recíproca de información entre el profesorado, el centro y las familias. b) Apertura de un Buzón de Sugerencias virtual en la página web del centro. c) Creación de una Escuela de Padres virtual sobre la plataforma Moodle que favorezca la participación de aquellas familias que no participan, por motivos diversos, en la Escuela de Padres física que se realice en el centro.	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo, equipo docente, coordinador TIC, familias y AMPA.	Anual.
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	
a) Grado de utilización de las nuevas tecnologías para la comunicación directa entre familias, profesores y centro educativo en general. b) Índice de propuestas de mejora, en forma de sugerencias, realizadas por las familias a través de la página web del centro. c) Grado de participación familiar en la Escuela de Padres virtual.	



## B. ÁMBITO SOCIAL.

OBJETIVO 1	
Conseguir una escuela integrada en el entorno: una escuela comprometida con nuestra realidad social.	
JUSTIFICACIÓN	
La apertura del centro al contexto social en el que se ubica resultará fundamental para que nuestro centro se convierta en un punto de referencia en el que, además de las tareas educativas, tengan cabida otro tipo de actividades en las que la participación familiar sea una realidad.	
PLANES DE ACTUACIÓN	
a) Creación de una Escuela de Padres en las instalaciones del centro. b) Apertura de la sala de informática en horario no lectivo a padres y alumnos. c) Apertura de la Biblioteca del centro en horario no lectivo a las familias de nuestros alumnos. d) Organización de Jornadas de Puertas Abiertas con la participación de miembros del AMPA en la recepción de las posibles nuevas familias.	
RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN
Equipo directivo, equipo docente, coordinador TIC, coordinador de biblioteca, familias y AMPA.	Anual.
INDICADORES DE LOGRO	
a) Índice de participación familiar en la organización y desarrollo de la Escuela de Padres. b) Índice de utilización de la sala de informática fuera del horario lectivo por parte de familias y alumnos.	



# CEU

- c) Índice de utilización de la biblioteca del centro por parte de las familias de nuestros alumnos.
- d) Grado de participación de los miembros del AMPA en las Jornadas de Puertas Abiertas.

<b>OBJETIVO 2</b>	
Favorecer una escuela integradora: una escuela multicultural.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
Sin ser el nuestro una excepción, cada vez en mayor medida los centros reflejan la variabilidad que existe en la sociedad actual. Cada día se incorporan a los centros alumnos y familias de muy diversa procedencia sin ser una obligación que conozcan el funcionamiento de nuestro colegio o incluso de nuestro sistema educativo. Por ello, una escuela que integre debe hacerlo desde el primer momento, atendiendo de manera adecuada a todas las personas que lleguen al colegio por primera vez.	
<b>PLAN DE ACTUACIÓN</b>	
a) Creación de la figura del “Tutor de Acogida” representada por un miembro del equipo directivo y por el presidente del AMPA. Harán las funciones de mediadores para las familias recién llegadas al centro, cada uno en su campo de influencia, esto es, el miembro del equipo directivo en cuestiones pedagógicas y organizativas y el presidente del AMPA, en temas relacionados con la participación familiar en el centro.	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo y AMPA.	Anual.



# CEU

## INDICADOR DE LOGRO

- a) Integración de la figura del Tutor de Acogida en el organigrama y en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.

## OBJETIVO 3

Desarrollar un escuela dinámica: una escuela abierta a la creatividad del entorno

## JUSTIFICACIÓN

El proceso educativo de nuestros alumnos no solamente se desarrolla en el contexto escolar, sino que también es influido por factores del entorno social, es decir, familia y barrio. Por ello, es necesario crear un ambiente a través del cual se consiga implicar al entorno próximo (familias, organizaciones vecinales, organizaciones culturales, centros de mayores, etc.), en diversas actividades culturales organizadas por el centro. De esta manera, si conseguimos que parte de nuestro entorno se implique en esas actividades, estaremos dando coherencia y continuidad a un proyecto común y global de calidad educativa cuyo principal beneficiario será el alumno.

## PLAN DE ACTUACIÓN

- a) Organización de certámenes y concursos literarios (poesía, cuentos, comics, etc.) abiertos a la participación del entorno próximo del alumno, esto es, familiares, vecinos, centros de mayores, etc.
- b) Organización de certámenes y concursos de pintura abiertos, de igual forma, a las personas que conforman el contexto social del alumnado.

### RESPONSABLES

Equipo directivo y AMPA.

### TEMPORALIZACIÓN

Anual.



# CEU

## INDICADOR DE LOGRO

- a) Número y tipo de certámenes y concursos organizados a lo largo del curso académico.
- b) Índice de participación familiar y vecinal en los concursos y certámenes organizados.

### C. ÁMBITO PEDAGÓGICO.

#### OBJETIVO 1

Apostar por una escuela única: una escuela cohesionada.

#### JUSTIFICACIÓN

La unidad de criterio y consenso, entre equipo docente y familias, en la organización de las actividades que se desarrollen en el centro será un valor añadido a la calidad educativa que podamos ofrecer, permitiendo la mayor implicación de las familias en la actividad formativa que se desarrolla en las aulas.

#### PLANES DE ACTUACIÓN

- a) Designación de delegados de padres, pertenecientes al AMPA, por cada una de las aulas del centro.
- b) Reuniones a comienzo de curso entre los Equipos de Ciclo y los delegados de padres para diseñar el Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares del curso correspondiente.
- c) Elaboración por parte del AMPA de su propio Plan de Actividades a partir del consenso y la coordinación con el profesorado implicado.

#### RESPONSABLES

Equipo docente, familias y AMPA.

#### TEMPORALIZACIÓN

Comienzo de curso académico.



<b>INDICADORES DE LOGRO</b>
a) Porcentaje de delegados de padres elegidos en las diferentes aulas del centro.
b) Índice de participación de los delegados de padres en la elaboración del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares.
c) Grado de actividades organizadas por el AMPA surgidas de la coordinación con el profesorado.

<b>OBJETIVO 2</b>	
Desarrollar una escuela de calidad: una escuela para la formación.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
Conseguir la participación de las familias en el centro es un proceso que debe ser liderado por el profesorado. Para ello, la formación y el reciclaje por parte de estos será una pieza clave en la dinamización de las relaciones con las familias.	
<b>PLAN DE ACTUACIÓN</b>	
a) Formación de grupos de trabajo entre el profesorado para la búsqueda de estrategias que favorezca la relación profesor-familias-alumnos.	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo y equipo docente	Anual
<b>INDICADOR DE LOGRO</b>	
a) Índice de participación del profesorado en cursos de formación y grupos de trabajo.	



<b>OBJETIVO 3</b>	
Desarrollar una escuela para la convivencia: una escuela con valores.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
En el contexto multicultural en el que se ubica el centro, la convivencia y rendimiento académico son dos aspectos íntimamente unidos y, en algunos casos, interdependientes. Por ello, es fundamental cohesionar y aunar esfuerzos entre las familias de tan diversa procedencia, el profesorado y por supuesto, el alumnado.	
<b>PLAN DE ACTUACIÓN</b>	
a) Diseño para cada comienzo de curso un Plan de Formación en Valores consensuado entre familias y profesorado. Se decidirá un valor a trabajar durante el curso y actividades a realizar en el mismo por cada uno de los sectores educativos implicados.	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo, equipo docente y familias representadas en el AMPA.	Comienzo de curso académico.
<b>INDICADOR DE LOGRO</b>	
a) Grado de participación familiar y participación docente en la elaboración y puesta en práctica del Plan de Formación en Valores.	





## D. ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

<b>OBJETIVO 1</b>	
Desarrollar una escuela de ocio inteligente: una escuela deportiva y cultural.	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
Actualmente se considera que la participación en actividades deportivas y culturales de diversa índole, además de los evidentes efectos positivos sobre la salud de los participantes y la ocupación de su tiempo de ocio, constituye un factor fundamental de integración social, favoreciendo que aflore un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad, en nuestro caso, escolar.	
<b>PLANES DE ACTUACIÓN</b>	
a) Configuración de una oferta de actividades deportivas organizadas por el AMPA en función de las necesidades y preferencias de los alumnos del centro, dando la posibilidad de participación a población escolar de la zona ajena a nuestro centro educativo.	
b) Organización voluntaria por parte de madres y padres del AMPA, así como por parte de los profesores que lo consideren, de talleres culturales dirigidos a los alumnos, familias y profesores en horario no lectivo.	
c) Elaboración conjunta entre padres y profesores de un Programa de Recreos Saludables en el que se organicen diversas actividades lúdico-deportivas.	
<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo, equipo docente y familias representadas en el AMPA.	Anual.
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	
a) Índice de participación de la población escolar de la zona en las	



- actividades deportivas organizadas por el AMPA.
- b) Índice de talleres organizados por padres y profesores en periodos no lectivos.
  - c) Grado de participación del alumnado en las actividades lúdico-deportivas organizadas en periodos de recreo.

## **OBJETIVO 2**

Desarrollar una escuela saludable: una escuela comprometida con la alimentación.

## **JUSTIFICACIÓN**

La adquisición de hábitos adecuados de alimentación en el periodo de escolaridad obligatoria tendrá efectos preventivos y de mejora en la calidad de vida de nuestros alumnos. Con la actuación conjunta del centro educativo y familias se facilitará que el alumnado adquiera la autonomía para desarrollar una dieta equilibrada a lo largo de su vida.

## **PLANES DE ACTUACIÓN**

- a) Elaboración de encuestas dirigidas a padres, profesores y alumnos para determinar las causas de los malos hábitos de alimentación en nuestros alumnos, valorar la importancia que se concede al desayuno y almuerzo en los periodos de recreo entre las familias y los alumnos, así como determinar el grado de formación del profesorado respecto al desarrollo de hábitos de alimentación saludable.
- b) Configuración de un Plan Global de Vida Saludable que abarque a todos los estamentos del centro. Crearemos un sistema de una economía de fichas cuyo principal objetivo será recompensar los hábitos saludables de alimentación entre el alumnado de Primaria. Premiaremos la ingesta de lácteos, cereales, frutas y alimentos caseros durante los periodos de



recreo como base de una dieta equilibrada y como aporte energético fundamental para el seguimiento de las tareas escolares.

- c) Realización de jornadas y talleres gastronómicos por parte de instituciones, profesores o familias, buscando el desarrollo de dietas equilibradas desde la realidad multicultural del centro.

<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Equipo directivo, equipo docente y familias del centro.	Anual.
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	
a) Porcentaje de participación en las encuestas elaboradas para determinar las causas de los malos hábitos de alimentación entre nuestros alumnos. b) Grado de participación de familias y profesorado en el desarrollo del Plan Global de Vida Saludable. c) Índice de participación de profesores y familias en jornadas y talleres gastronómicos.	

### **OBJETIVO 3**

Desarrollar una escuela ecológica: una escuela que fomenta el consumo de productos naturales a través del huerto escolar.

### **JUSTIFICACIÓN**

La escuela primaria constituye un medio fundamental de transmisión de conductas favorables hacia el consumo de productos naturales y el desarrollo de actitudes críticas ante la creciente manipulación de alimentos y sus consecuencias en la salud pública. Con este objetivo pretendemos volver a utilizar un espacio, el del huerto del centro, que estaba a en desuso y aprovecharlo como lugar de encuentro en el que familias, alumnos y profesores puedan desarrollar una acción compartida a favor de la



alimentación saludable.

## PLANES DE ACTUACIÓN

- a) Configuración de un grupo de trabajo formado por padres y profesores para poner en funcionamiento el huerto escolar a través de la habilitación del terreno ya existente, siembra y mantenimiento.
- b) Inclusión, dentro de la variedad de actividades extraescolares que se desarrollan en el centro, de la actividad “Huerto Escolar”, en la cual tendrán cabida profesores, alumnos, familiares de alumnos, así como cualquier persona del barrio con conocimientos sobre la temática y que se preste a desarrollar sesiones informativas o formativas sobre uso y mantenimiento del huerto escolar.
- c) Organización de Jornadas de Desayunos Saludables para el alumnado, padres, profesores en las que se degusten los productos recogidos en el huerto en diferentes épocas del año.

### RESPONSABLES

Equipo directivo, equipo docente y familias del centro.

### TEMPORALIZACIÓN

Anual.

## INDICADORES DE LOGRO

- d) Índice de participación de padres y profesores en el grupo de trabajo para la puesta en funcionamiento del huerto escolar..
- e) Porcentaje de alumnos participantes en la actividad extraescolar “Huerto Escolar”.
- d) Número de Jornadas sobre Desayunos Saludables en las que se utilizan productos propios del huerto escolar.



## **6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

Después de haber analizado los diferentes factores que influyen en las relaciones entre familias y escuelas y haber comprobado, la precariedad de las mismas, consideramos que desde la perspectiva de la dirección de un centro educativo resultará fundamental establecer los mecanismos necesarios como para aprovechar al máximo los canales de participación familiar que la Administración educativa pone a disposición de la Comunidad Educativa. De esta forma, considerando que los Consejos Escolares, desde nuestro punto de vista, constituyen órganos restrictivos demasiado encorsetados por la normativa actual, son las AMPA las que deberían constituirse en los verdaderos dinamizadores de la participación familiar en los actuales centros educativos.

Así, para que la acción de las AMPA consiga ser efectiva, alcance al mayor número de familias y logre, todos los efectos beneficiosos que la propia implicación familiar en el centro tiene sobre el alumnado, resultará crucial la directa implicación del profesorado. En este sentido, en la relación familia-escuela, los profesores, con el equipo directivo a la cabeza, deben configurarse en los líderes a partir de los cuales se lleven a cabo actuaciones que se integren en un Proyecto Educativo dinámico, eficaz y abierto a la participación de la Comunidad Educativa. De esta forma, un Proyecto Educativo, cuyas señas de identidad se basen en la mejora de los resultados académicos del alumnado a través de la relación familia-escuela, buscará establecer unos objetivos claros y consensuados entre los agentes implicados, para de esta forma, aunar esfuerzos y consolidar todas las acciones que se lleven a cabo, como un complemento a la tarea educativa general del propio centro educativo.



# CEU

Todo esto, si cabe, será de mayor importancia en contextos socioeconómicos bajos, así como en contextos en los que la tasa de población inmigrante es significativamente alta. En este tipo de ámbitos, los equipos directivos deberán apostar por un tipo de centro que no se convierta en “gueto”, sino que sepa aprovechar todos los aspectos positivos de la inmigración, de la multiculturalidad y de la diversidad como factor de desarrollo educativo, social y en definitiva, humano. Para conseguirlo, consideramos crucial el aprovechamiento máximo de los niveles de autonomía que concede la Administración a los centros docentes, para de esta forma, por medio de actuaciones como las planteadas a lo largo de este trabajo, las familias de diversa procedencia y condición social sientan que forman parte de un proyecto común de calidad educativa en la que su opinión y su actuación es tenida en cuenta.

De igual forma, la integración de los centros educativos en el territorio en el que se ubican, buscando la implicación y participación de todos los sectores que forman parte del barrio o de la zona en la que se sitúa el centro, supondrá un avance en la configuración de un entorno global de aprendizaje a través del cual se favorezca el proceso educativo de nuestros alumnos, ya que éstos, no solamente desarrollan su actividad formativa en el colegio, sino también en las plazas, parque y calles del barrio. Si como directores de un centro conseguimos crear un Proyecto Educativo globalizado, en el que tengan cabida familiares de los alumnos y también, vecinos y organizaciones de diversa índole del entorno más próximo, habremos conseguido que nuestro centro se convierta en un punto de referencia en el que además de la propia acción educativa, se puedan llevar a cabo actuaciones de tipo social, siempre desde la idea general de crear un ambiente propicio y favorecedor del aprendizaje de nuestros alumnos.



# CEU

Asimismo, consideramos que un Proyecto Educativo que pretenda crear una Comunidad Educativa eficaz y comprometida con la participación, con el único objetivo de favorecer el desarrollo global del alumnado, no puede olvidar la necesidad de apostar fuertemente por la Educación para la Salud, en concreto por el desarrollo de hábitos de alimentación saludable.

En una sociedad tan desarrollada como la nuestra, un factor básico de salud pública como es la adecuada alimentación, se está convirtiendo en un grave problema social por causas tales como la escasez de tiempo familiar para dedicar a la cocina saludable o la falta de información o formación de las familias, principalmente en entornos de niveles socioeconómicos bajos y de amplia presencia de inmigrantes. De esta forma, también en el desarrollo de hábitos adecuados de alimentación, la relación familia-escuela, será de vital importancia para el pleno desarrollo de nuestros niños y por supuesto, para la mejora de los resultados académicos de los mismos. Para conseguir este objetivo, obviamente hay que conocer las causas que en nuestro contexto generan los malos hábitos de alimentación entre el alumnado, es decir, hay que conocer la situación de partida del alumnado, familias y profesorado respecto al desarrollo de hábitos de alimentación. Esto, como dinamizadores de un nuevo Proyecto Educativo para nuestro centro, lo canalizaremos a través de encuestas dirigidas a los sectores implicados, encuestas del siguiente tipo:



# CEU

## a) ENCUESTA PARA EL ALUMNADO

**1.- Señala tu edad y curso en el que estás estudiando.**

**2.- País de procedencia de tus padres.**

**3.- ¿Cuántas comidas realizas al día?**

a) 1                      b) 2                      c) 3                      d) 4                      e) 5

**4.- Señala cuál es para ti la comida más importante del día.**

a) Desayuno      b) Almuerzo de media mañana      c) Comida      d) Merienda  
e) Cena

**5.- ¿Cuál es tu desayuno favorito?**

**6.- ¿Cuál es tu almuerzo de media mañana favorito?**

**7.- ¿Cuántos días a la semana vienes sin desayunar al colegio?**

a) Ninguno      b) 1      c) 2      d) 3      e) 4      f) 5

**8.- ¿Quién decide lo que desayunas en casa?**

a) Mamá                      b) Papá                      c) Hermanos                      d) Yo

**9.- Quién decide lo que almuerzas en el recreo.**

a) Mamá                      b) Papá                      c) Hermanos                      d) Yo





## b) ENCUESTA PARA LAS FAMILIAS

**1.- Señale el miembro de la familia que realizará esta encuesta:**

- a) Madre                                      b) padre                                      c) tutor/a legal del alumno

**2.- Señale el nivel de estudios de la persona que realiza la encuesta.**

- a) Sin estudios acabados    b) Primarios    c) Enseñanza Obligatoria  
d) Formación profesional    e) Universitaria

**3.- Señale el país de procedencia familiar.**

**4.- Valore del 1 al 5 el nivel de importancia que bajo su criterio tienen las siguientes comidas que se desarrollan en el día, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Marque con una X.**

	1	2	3	4	5
Desayuno					
Almuerzo de media mañana					
Comida					
Merienda					
Cena					

**5.- ¿Cuánto tiempo dedican sus hijo/a al desayuno?**

- a) Menos de 5 minutos    b) Entre 5 y 10 minutos    c) Entre 10 y 15 minutos  
d) Más de 15 minutos.

**6.- ¿Quién planifica el desayuno y el almuerzo de media mañana en el recreo?**

- a) Madre    b) Padre    c) Mi hijo/a

**7.- Indique el tipo de alimentos que se incluyen en el desayuno de sus hijos/as:**



- a) A veces no desayuna    b) Lácteos    c) Fruta    d) Zumos industriales  
e) Cereales/galletas/pan tostado    e) Bollería industrial

**8.- Indique el tipo de alimentos que habitualmente se incluyen en el almuerzo de media mañana de sus hijos/as en el recreo:**

- a) A veces no almuerza    b) Chucherías    c) Refrescos    d) Lácteos  
e) Fruta    f) Zumos    g) Cereales/galletas    h) Bollería industrial  
i) Bocadillos/sándwich    j) Aperitivos en bolsa

**9.- Criterios para elegir el desayuno o el almuerzo de media mañana:**

- a) Publicidad    b) Calidad    c) Gustos de los hijos    d) Formato  
e) Precio

## c) ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

**1.- ¿Cuántos años de experiencia tienes en el ámbito educativo?**

**2.- ¿Qué factores influyen en los malos hábitos de alimentación entre el alumnado de Primaria?**

**3.- ¿Qué porcentaje corresponde a los siguientes nutrientes a lo largo del día?**

	55-60%	30%	10%
Grasas			
Hidratos de Carbono			
Proteínas			

**4.- ¿Cuánto tiempo dedicas al día para el desarrollo de hábitos saludables de alimentación entre el alumnado?**



CEU

- a) No dedico tiempo diario      b) Menos de 5 minutos al día      c) Entre 5 y 15 minutos diarios      d) Más de 15 minutos diarios

**5.- ¿Qué estrategias utilizas para desarrollar hábitos de alimentación saludable entre el alumnado?**

- a) No sigo ninguna estrategia predeterminada.  
b) Trabajando los contenidos curriculares en las áreas que así lo determinen.  
c) Mediante actividades complementarias dentro del centro.  
d) Mediante actividades complementarias fuera del centro.  
e) Mediante talleres o actividades realizadas por organizaciones externas al centro escolar.

A partir de estas encuestas dirigidas a padres, profesores y alumnos, podremos determinar las causas de los malos hábitos de alimentación entre el alumnado, valorar la importancia que se concede desde las familias a los hábitos de alimentación y determinar el grado de formación del profesorado. De esta manera, podremos llevar a cabo un Plan Global de Vida Saludable ajustado a los problemas reales de nuestra Comunidad Educativa.

Por último, destacaremos que con el Trabajo Fin de Máster expuesto, se ha pretendido poner de manifiesto el hecho de que llevar a la práctica un Proyecto Educativo adaptado a las necesidades concretas del centro y abierto al entorno social en el que nos ubicamos, es posible. Es posible, siempre que la Administración apueste por modelos de dirección profesionales, técnicos, eficaces y bien preparados. Se hace necesario, por tanto, direcciones de centros docentes que tengan capacidad para analizar y reflexionar sobre qué requieren los centros en cada momento, así como por tener una visión de futuro para que, en función de las necesidades



# CEU

detectadas, se puedan establecer diversidad de objetivos y planes de actuación. Un buen director, por tanto, debe ser un buen gestor organizativo y económico pero sobre todo, debe ejercer un liderazgo pedagógico y participativo orientado a la mejora constante de los resultados académicos.

Un buen director, en definitiva, debe llevar a cabo una tarea tan compleja como valiosa, esto es, mejorar las tradicionalmente tensas relaciones entre familias y escuela, mejorando la convivencia y creando un clima de respeto y colaboración encaminado al desarrollo de un Proyecto Educativo común que permita ampliar el campo formativo del alumnado a través de propuestas innovadoras, valorando la diversidad de criterio y coordinando un equipo docente capaz de implicarse y dar respuestas que garanticen una educación de calidad, incorporando al mismo tiempo en este trabajo, a las familias de los alumnos, animándolas a participar en la vida del centro como parte del proceso de aprendizaje de sus hijos.



CEU

## BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146.

Camarena, M. T. Y., & de la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 130-150.

Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78.

Catalán, V. G. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Rev. Esp. Salud Pública*, 75(6). 505-515

Constitución Española, 1978.

Costas, M. y Torrubia, R. (2007). Relación escuela-familia: una relación pendiente en muchos centros educativos. *Revista Participación Educativa*, (4), 47-53

De Guzmán Puya, V. P. (2002). Familia y escuela: ¿dos mundos inconexos? *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (16), 205-220.

De la Calle, A. M. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 161 -173



CEU

De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Descargado de <http://www.cite2011.com>

De Puelles Benítez, M. (2010). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.

De Torres Aured y Francés Pinilla. (2007). *La dieta equilibrada. Guía para enfermeras de atención primaria*. Madrid: Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación.

Del Valle, A. I. y Usategui, E. (2005). Escuela-Familia: Encuentros y desencuentros en la formación en valores. XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander.

Esteban, G. F. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, (35), 61-70.

Estudio Aladino. Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2011. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid, 2013.

Estudio Internacional de la Obesidad Infantil, Estilo de Vida y Factores Ambientales. XX Congreso Internacional de Nutrición. Granada, 2013. Descargado de [www.efesalud.com](http://www.efesalud.com)



CEU

Fariña, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (14), 251-265.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*. (345), 133-155.

Garreta J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública. Madrid: CEAPA.

González, A. y Benito, J.L. (2002). La construcción de la salud en menores. *Revista de Ciencias de la Educación*, (16), 151-164.

González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de formación y orientación. *Revista Internacional de Innovación e Investigación e Innovación Educativa.*, 9, (1), 155- 169

Horcajo, F. L. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de educación*, (339), 177-194.

Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Descargado en <http://www.madrid.org/iestadis/>

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Larrosa, S. L. (2009). El conflicto entre la familia y la escuela. Acta del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Universidad do Minho.



CEU

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Blanch, T. A. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (15), 137-151.

López, S. T. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.

Lorente, B. F, Miñana, I.V., & Serra, J. D (2012). La alimentación del niño inmigrante. Riesgos y carencias nutricionales. *Acta Pediátrica Española- Sección Nutrición. Revista Acta Pediátrica* 70, (4), 147-154

Marqués, X.C (2008).Escuela, barrio y educación. En AA.VV *Escuela y territorio: Experiencias desde los centros y desde la comunidad*, 47- 56. Barcelona: Grao.

Martínez, A. G., Carreras, J. S., & de Haro, A. E. (2000). *Educación para la salud: la apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán Ediciones.

Montoya, L. R. G., & Salazar, A. L. (2010). Estilo de vida y salud. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (48), 13-19.





CEU

Moreno, Ramos, Rivera, Jiménez-Iglesias (2009). Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Actividad física en los adolescentes españoles. *Revista El tren de la salud. Alimentación y Actividad Física Saludable*, (2), 8-9

Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. *Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires*, 232.

Núñez, C. A. S., y Guzmán, A. G. (2009) Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista de Educación inclusiva*, 2 (2), 11-29.

Olivos, T.M (2010). La relación familia-escuela en Secundaria. Algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, (14), 235-249

Oraisón, M., & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.

Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, (15), 33-56.

Palaudàrias, J.M. (2007) La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En Essomba, M.A. *Construir una escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. 141, 81-89. Barcelona: Grao.



CEU

Perea Quesada, R (2002). La educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XX1*, 4, 15-39.

Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de educación*, (339) 169-176.

Rego, M. Á. S., & Moledo, M. D. M. L. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (238), 559- 574

Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, 15 (1), 119-135.

Rodríguez, A. G. (2009). Concepciones y práctica reflexionada de docentes y enfermeras-os sobre la promoción de la alimentación saludable en la escuela. *Investigación en la Escuela*, (69), 87-98.

Rodríguez, D.A (2009). El sedentarismo. Un paso hacia la obesidad infantil. *Revista El Tren de la Salud. Alimentación y Actividad Física Saludable*, (2), p.10

Salinas, J., & Vio, F. (2003). Promoción de salud y actividad física en Chile: política prioritaria. *Rev Panam Salud Pública*, 14 (4), 281-288.



CEU

Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C., & Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 71-80.

Sánchez Núñez, A y García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista de Educación Inclusiva*. 2, (2), 11-30.

Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Revista Estudios sobre Educación*. (6), 27-38

Segovia, J. D., Titos, M. A. M., & Martos, L. D. (2010). Colaboración familia-escuela: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9 (18). 111-133

Verdugo, I. L., Ramírez, P. R., & Hidalgo, J. S. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, (334), 143-163.