



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE VALLADOLID
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA:
ESTUDIO DESCRIPTIVO DERIVADO DE
UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-
ACCIÓN EN EL AULA**

Presentada por D^a Azucena Esteban Alonso para
optar al grado de Doctora por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por:

Dra. D^a Julia Boronat Mundina
Dra. D^a Carmen Romero Ureña
Dra. D^a Elena Ruíz Ruíz

VALLADOLID, 2015

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

A todas las familias que me han permitido acompañarles en el valioso proceso de educar a sus hijos.

A todas las familias que han confiado en mí para educar a lo más valioso que tienen en su vida: sus niños.

A todas las familias que han tomado parte en la aventura escolar de sus hijos.

A todas las familias que continúan, día tras día, educando con mayúsculas a sus hijos, futuros ciudadanos, por el gran legado que dejan a toda la sociedad.

A mi familia, perfecta e imperfecta al mismo tiempo, porque es lo más grande que una persona puede tener.

A la familia que ya no está, porque pienso en vosotros cada día, porque “me falta vuestro corazón”.

A la familia, que lo es, aunque no sea de sangre. Porque sin vosotros, no sería lo que soy.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras de agradecimiento se dirigen hacia las personas que más me han acompañado en este proceso. Especialmente, a D^a Julia Boronat Mundina, faro y guía desde mis primeros años de estudiante. A ella, le agradezco la confianza que siempre ha depositado en mis posibilidades. A Carmen Romero Ureña, por la inmensa energía que transmite con una sola mirada. A Elena Ruiz por estar siempre dispuesta a ayudar y por su gran capacidad de análisis. A las tres, solo puedo dedicarles mi más sincero agradecimiento por ayudarme a alcanzar este reto.

Mi más profundo agradecimiento a las familias, profesores y estudiantes que han colaborado en esta investigación compartiendo su valioso tiempo, sus experiencias y opiniones. A los diferentes docentes de la Facultad de Educación que, de una forma u otra, han participado en esta aventura y han hecho posible que llegue a buen puerto: Carmen Alario, Pilar Cabeza, Nieves Castaño, Lucio Martínez...

Debo agradecer también, a los excelentes docentes con los que he tenido la suerte de formarme en la Facultad de Educación de Palencia y Valladolid. Entre otros, a Luis Carro y Carmen Gómez Nieto, por hacer que me pique el gusanillo de la investigación y, por hacerme ver que “Cuando una puerta se cierra, se abre una ventana”.

Gracias a Marimar por creer en mí desde el principio, por saber sacar de mí lo mejor, porque la vida te tatuó una sonrisa y con ella recibías a cada familia.

A Carmen Nunes, tan lejos y a la vez tan cerca, debo agradecerle, mitigar mi soledad doctoral.

Y, por supuesto, gracias a mi familia que ha vivido de cerca este periplo y sus inevitables esfuerzos y, especialmente, a mi marido, Luis, por acompañarme en mis desvelos y alentarme en cada momento.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

NOTAS ACLARATORIAS:

- Con el fin de agilizar el discurso y facilitar la lectura, se ha procurado un tratamiento genérico para hacer referencia a ambos sexos. No obstante, en algunos casos, para evitar un estilo redundante, se ha empleado el masculino para hacer referencia a ambos sexos, sin que ello suponga un tratamiento discriminatorio.
- Las tablas y gráficos que no llevan referencia de la fuente, han sido elaborados por la autora de la tesis.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	23
--------------------------	-----------

BLOQUE 1: MARCO TEÓRICO

❖ CAPÍTULO 1.	
LA FAMILIA, EJE CENTRAL DE LA SOCIEDAD	36
1.1. Conceptualización de familia.....	41
1.2. Factores de cambio en la familia.....	45
1.2.1. Factores demográficos.....	45
1.2.2. Factores económico-laborales.....	51
1.2.3. Factores sociales y culturales.....	55
1.3. Tipología de unidades familiares.....	59
1.4. ¿Siguen siendo necesaria la familia?.....	63
1.4.1. Necesidad de la familia a nivel biológico....	66
1.4.2. Necesidad de la familia a nivel social.....	68
1.4.3. Necesidad de la familia a nivel psicológico..	71
1.4.4. La familia como institución educadora.....	74
1.5. Relaciones en el seno familiar.....	77
1.5.1. Modelos relacionales.....	78
1.5.2. La comunicación en la familia.....	82
1.5.3. El papel de los abuelos en las familias actuales.....	84

❖	CAPÍTULO 2	
	FAMILIA Y ESCUELA. ASPECTOS	
	CONCEPTUALES Y MARCO NORMATIVO	89
	2.1. Aproximación al concepto de participación.....	93
	2.1.1. Tipologías de familias en función de su actitud participativa.....	96
	2.1.2. ¿Qué supone la participación para las propias familias?.....	99
	2.2. Antecedentes históricos	101
	2.2.1. Evolución normativa desde el primer tercio del siglo XIX hasta el Régimen franquista.....	102
	2.2.2. Régimen franquista.....	104
	2.2.3. Constitución de 1978.....	107
	2.3. La participación en la legislación actual.....	114
	2.3.1. La participación a nivel estatal.....	114
	2.3.2. La participación a nivel de Comunidad Autónoma. Castilla y León.....	122
	2.4. La participación en la Unión Europea.....	127
❖	CAPÍTULO 3	
	REALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN	
	EDUCATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES	139
	3.1. Cauces formales de participación.....	145
	3.1.1. Consejo Escolar.....	146
	3.1.2. Asociaciones de madres y padres (AMPAS).....	150
	3.1.3. Confederaciones de padres y madres.....	153
	3.2. Niveles de participación escolar.....	155
	3.3. Cauces de comunicación y participación.....	158

3.3.1. Vías de información y comunicación familia-escuela.....	159
3.3.2. Vías de participación familia-escuela.....	161
3.4. Razones y beneficios de la participación.....	170
3.4.1. Para el alumnado.....	172
3.4.2. Para las familias.....	180
3.4.3. Para la escuela y el profesorado.....	184
3.4.4. Incidencia social de la participación.....	187
3.5. Dificultades y obstáculos para la participación...	190
3.5.1. ¿Crisis de la participación social?.....	191
3.5.2. Cambio del escenario educativo.....	192
3.5.3. Ser maestro, ya no es lo que era.....	195
3.5.4. Disonancias educativas.....	196
3.5.5. Expectativas en torno a la educación escolar.....	200
3.5.6. Falta de formación en materia de participación.....	203
3.5.7. El propio engranaje escolar.....	206
3.6. ¿Cómo mejorar la relación familia-escuela?.....	207
3.6.1. A nivel social.....	209
3.6.2. A nivel institucional.....	211
3.6.3. A nivel de centro educativo.....	218
❖ CAPÍTULO 4	
LA COMUNIDAD CIENTÍFICA Y ESCOLAR EN ACCIÓN. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS	225
4.1. Investigaciones.....	232
4.1.1. Proyectos de investigación.....	232
4.1.2. Tesis Doctorales.....	243
4.1.3. Trabajos fin de Grado y Master.....	253
4.2. Experiencias de innovación.....	257
4.2.1. Proyectos de mejora de la relación familia-	

escuela.....	258
4.2.2. Experiencias de centro o aula.....	268

BLOQUE 2: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5.	
PRIMERA FASE. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.	
PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA RURAL	279
5.1. Metodología de investigación-acción.....	286
5.2. Diseño y desarrollo de la investigación-acción.....	291
5.2.1. Planificación.....	293
5.2.2. Acción.....	297
5.2.3. Observación o supervisión del plan de acción.....	300
5.2.4. Reflexión.....	301
5.3. Técnicas e instrumentos empleados.....	302
5.3.1. Técnicas observacionales.....	303
5.3.2. Registros narrativos.....	309
5.3.3. Grupos de discusión (GD).....	315
5.4. Proceso seguido en la I-A: Fases y momentos.....	319
5.4.1. Contexto de las experiencias.....	319
5.4.2. Población y muestra.....	323
5.4.3. Experiencias realizadas.....	323
5.5. Reflexiones y conclusiones.....	341
5.5.1. Interrogantes generales a las tres fases.....	342
5.5.2. Interrogantes relativas a la primera fase.....	351
5.5.3. Interrogantes relativas a la segunda fase.....	353
5.5.4. Interrogantes relativas a la tercera fase.....	354

❖	CAPÍTULO 6	
	SEGUNDA FASE. METODOLOGÍA	
	DESCRIPTIVA. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	359
	6.1. La metodología descriptiva.....	365
	6.2. Diseño del estudio empírico.....	368
	6.3. Problema a investigar y precisión de los	
	objetivos.....	371
	6.4. Población y selección de la muestra.....	373
	6.4.1. Profesorado en activo.....	374
	6.4.2. Profesorado en formación.....	378
	6.4.3. Familias.....	381
	6.4.4. Expertos en el ámbito educativo.....	385
	6.5. Construcción de los instrumentos.....	386
	6.5.1. Cuestionarios.....	386
	6.5.2. Entrevistas.....	392
	6.6. Validación y aplicación de los instrumentos.....	397
	6.6.1. Cuestionarios.....	397
	6.6.2. Entrevistas.....	400
	6.7. Proceso de análisis de datos.....	404
	6.8. Calidad de la investigación.....	410
❖	CAPÍTULO 7.	
	ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS DATOS	419
	7.1. Análisis de los resultados por instrumentos.....	425
	7.1.1. Cuestionario de profesores en activo.....	425
	7.1.2. Cuestionario de profesores en formación....	463
	7.1.3. Entrevista a familias.....	473
	7.1.4. Entrevista a expertos educativos.....	491
	7.2. Triangulación de fuentes.....	512

❖ CAPÍTULO 8.	
CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	527
8.1. Conclusiones generales.....	534
8.1.1. Respecto a la fundamentación teórica.....	534
8.1.2. Respecto al proceso de investigación- acción en el aula.....	536
8.1.3. Respecto al estudio descriptivo.....	539
8.1.4. Respecto a los instrumentos y técnicas.....	540
8.1.5. Respecto a la investigadora.....	547
8.2. Alcance y limitaciones de la investigación.....	549
8.3. Propuestas de intervención.....	553
8.4. Futuras líneas de trabajo e investigación.....	558
8.5. Publicaciones sobre el tema.....	560
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	567
ANEXOS.....	597

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Significados de familia desde distintos enfoques teóricos..	42
Tabla 2.	Clasificaciones de tipos de familias.....	60
Tabla 3.	Tipologías familiares más habituales.....	61
Tabla 4.	Otras tipologías familiares.....	62
Tabla 5.	Estilos de relación padres-hijos.....	78
Tabla 6.	Tipos de familias no funcionales.....	80
Tabla 7.	Modelos de familia según los espacios que ocupan.....	81
Tabla 8.	Funciones de los abuelos.....	85
Tabla 9.	Tipología de abuelos.....	86
Tabla 10.	Dimensiones de la participación.....	95
Tabla 11.	Tipos de familia según su actitud participativa.....	97
Tabla 12.	Tipos de familia según su interacción con la escuela.....	97
Tabla 13.	Tipos de familia según la disposición de la propia escuela.	98
Tabla 14.	Qué se entiende por participación según las familias.....	99
Tabla 15.	Antecedentes legislativos en materia de participación.....	102
Tabla 16.	Legislación sobre la participación durante el régimen franquista.....	105
Tabla 17.	La participación desde la Constitución hasta la Reforma...	109
Tabla 18.	La participación a partir de la Reforma.....	112
Tabla 19.	Declaración de principios de la LOE y LOMCE.....	117
Tabla 20.	La participación en el funcionamiento del centro en la LOE y la LOMCE.....	119
Tabla 21.	Composición del Consejo Escolar en la LOE y LOMCE...	120
Tabla 22.	Funciones asignadas al Consejo Escolar en la LOE y LOMCE.....	120
Tabla 23.	Desarrollo normativo de Castilla y León en materia de participación.....	122
Tabla 24.	Derechos y deberes de las familias.....	124
Tabla 25.	Funciones del Consejo Escolar en ambos Decretos.....	124
Tabla 26.	Funciones de las AMPAS.....	150
Tabla 27.	Confederaciones de AMPAS.....	153
Tabla 28.	Disonancias educativas entre familia-escuela.....	198
Tabla 29.	Actuaciones de las familias y la escuela para fomentar la participación.....	208
Tabla 30.	Demandas a la sociedad.....	210
Tabla 31.	Actuaciones para construir el rol de participantes en las familias.....	212
Tabla 32.	Estrategias básicas para aunar esfuerzos.....	213
Tabla 33.	Características de las “AMPAS tóxicas” y “AMPAS	

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	inteligentes”.....	215
Tabla 34.	Pautas básicas para intercambios comunicativos de calidad.....	221
Tabla 35.	Claustros “inteligentes”.....	223
Tabla 36.	Proyectos de investigación.....	232
Tabla 37.	Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	233
Tabla 38.	La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares.....	235
Tabla 39.	El papel de las familias en los procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos. La opinión de los expertos.....	237
Tabla 40.	La participación de las familias en la educación escolar.....	238
Tabla 41.	Construction d’indicateurs de la participation des parents dans l’enseignement obligatoire.....	241
Tabla 42.	La participación de las familias en los centros de Educación Primaria.....	242
Tabla 43.	Tesis Doctorales relacionadas con la participación familia-escuela.....	244
Tabla 44.	Variables que mediatizan la participación educativa de las familias.....	245
Tabla 45.	Las escuelas de madres y padres de Madrid capital.....	247
Tabla 46.	Diálogo entre familia y escuela en contexto de diversidad..	249
Tabla 47.	Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.....	250
Tabla 48.	La participación de las familias en la escuela pública española.....	252
Tabla 49.	TFGs que abordan la relación familia y escuela.....	255
Tabla 50.	TFMs que abordan la relación familia y escuela.....	256
Tabla 51.	Objetivos de Movilización Educativa.....	262
Tabla 52.	Retos de Alianza Educativa.....	267
Tabla 53.	Actividad “La grabadora viajera”.....	268
Tabla 54.	Iniciativa “Tertulias en el Fluvia”.....	269
Tabla 55.	Iniciativa “La puerta del cole”.....	270
Tabla 56.	Actividad “El amigo invisible sostenible”.....	271
Tabla 57.	Iniciativa “Creando apegos”.....	272
Tabla 58.	Actividad “Taller de títeres”.....	273
Tabla 59.	Características de la investigación-acción.....	288
Tabla 60.	Principios operativos de la I-A en el Aula.....	291
Tabla 61.	Relación de los interrogantes y objetivos de la I-A.....	295
Tabla 62.	Acción estratégica a través de hipótesis acción.....	297
Tabla 63.	Momentos significativos de las diferentes fases de acción..	298
Tabla 64.	Diferencias entre observación ordinaria y el rol técnico de observador participante.....	306

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Tabla 65.	Características de la observación participante.....	306
Tabla 66.	Tipos de notas de campo empleadas en la investigación....	311
Tabla 67.	Distribución de familias y alumnos.....	323
Tabla 68.	Temática de los talleres.....	325
Tabla 69.	Objetivos de “El protagonista de la semana”.....	325
Tabla 70.	Ejes temáticos.....	330
Tabla 71.	Propuestas “En mi familia tenemos mucho arte”.....	331
Tabla 72.	Propuestas “Música desde el corazón”.....	331
Tabla 73.	Propuestas “El lenguaje también nos une”.....	332
Tabla 74.	Propuestas “Todos juntos cuidamos el medio ambiente”....	333
Tabla 75.	Momentos de la ejecución del estudio empírico.....	371
Tabla 76.	Relación entre las dimensiones y objetivos.....	372
Tabla 77.	Características personales de las familias entrevistadas.....	382
Tabla 78.	Características de los centros escolares de las familias entrevistadas.....	383
Tabla 79.	Características de los expertos educativos entrevistados....	385
Tabla 80.	Ventajas e inconvenientes del cuestionario.....	387
Tabla 81.	Relación dimensiones e ítems cuestionario docentes en activo.....	388
Tabla 82.	Relación dimensiones e ítems cuestionario docentes en formación.....	389
Tabla 83.	Criterios para la elaboración de ítems “Reglas de Bowley”.	391
Tabla 84.	Tipos de entrevista cualitativa.....	394
Tabla 85.	Ventajas y limitaciones de la entrevista cualitativa en profundidad.....	395
Tabla 86.	Relación entre dimensiones e interrogantes de la entrevista a familias.....	396
Tabla 87.	Relación entre dimensiones e interrogantes de la entrevista a expertos.....	397
Tabla 88.	Tácticas y técnicas empleadas en el desarrollo de la entrevista.....	403
Tabla 89.	Codificación de las dimensiones para el análisis de las entrevistas.....	408
Tabla 90.	Aspectos que dificultan la relación familia-escuela según las familias.....	479
Tabla 91.	Beneficios para los niños según las familias entrevistadas..	483
Tabla 92.	Beneficios para las familias según las entrevistadas.....	486
Tabla 93.	Beneficios para el profesorado según las entrevistadas.....	488
Tabla 94.	Aspectos que dificultan la relación familia-escuela según las familias.....	488
Tabla 95.	Observaciones de los expertos a la participación como función docente.....	499
Tabla 96.	Aspectos que dificultan la relación familia-escuela según los expertos.....	506

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Necesidad de una familia.....	66
Gráfico 2. Razones del bajo nivel de participación de las familias en la elección de sus representantes en el Consejo Escolar del centro.....	149
Gráfico 3. Niveles de implicación y responsabilidad en la participación.....	156
Gráfico 4. Requisitos para un intercambio comunicativo adecuado..	160
Gráfico 5. Beneficios de la participación.....	172
Gráfico 6. Capacidades de un “AMPA” inteligente.....	215
Gráfico 7. Estrategias que podrían incrementar la participación de las familias en la elección de sus representantes en el Consejo Escolar.....	217
Gráfico 8. Decálogo sobre el diálogo entre padres y profesores.....	222
Gráfico 9. Objetivos de la PTA.....	266
Gráfico 10 Representación general del proceso de I-A.....	292
Gráfico 11 Relación entre los diferentes tipos de notas de campo.....	313
Gráfico 12 Tipos de investigación en función de su objetivo.....	367
Gráfico 13 Fases de la Investigación empírica.....	368
Gráfico 14 Distribución de la muestra de docentes por edad y sexo..	375
Gráfico 15 Relación entre edad y sexo de los docentes encuestados..	375
Gráfico 16 Distribución de la muestra de docentes por etapa educativa y años de experiencia.....	376
Gráfico 17 Relación entre años de experiencia y etapa educativa.....	377
Gráfico 18 Distribución de la muestra de docentes por ubicación y titularidad.....	377
Gráfico 19 Relación ubicación y titularidad de los centros de los encuestados.....	378
Gráfico 20 Distribución del profesorado en formación por titulaciones.....	379
Gráfico 21 Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por sexo.....	380
Gráfico 22 Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por titularidad.....	380
Gráfico 23 Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por ubicación del centro.....	381
Gráfico 24 Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por etapa educativa.....	381
Gráfico 25 Triangulación de informantes.....	413
Gráfico 26 Distribución de datos de la dimensión 1.....	420

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Gráfico 27	La implicación familiar como función docente.....	427
Gráfico 28	La colaboración en el aula aumenta la participación en el centro.....	428
Gráfico 29	La participación aumenta si se instaura a nivel de centro...	428
Gráfico 30	La legislación establece suficientes cauces de participación.....	429
Gráfico 31	La participación disminuye a lo largo de la educación primaria.....	430
Gráfico 32	Distribución de la dimensión 2.....	430
Gráfico 33	Grado de participación en el aula.....	432
Gráfico 34	Grado de participación en la organización y gestión.....	432
Gráfico 35	Grado de participación en actividades complementarias...	433
Gráfico 36	Orden de los aspectos que dificultan la relación familia-escuela según los docentes.....	434
Gráfico 37	Orden de los factores que dificultan la participación de la familia en actividades del aula según la elección de los docentes.....	435
Gráfico 38	Factores elegidos por el profesorado en activo según el sexo, la experiencia docente y la titularidad del centro.....	436
Gráfico 39	Distribución de datos de la dimensión 4A.....	431
Gráfico 40	Conectar el ámbito familiar y escolar.....	437
Gráfico 41	Obtener mejores resultados.....	438
Gráfico 42	Actitud más positiva	439
Gráfico 43	Sentirse más seguros.....	439
Gráfico 44	Mayor unión padres-hijos.....	440
Gráfico 45	Distribución de datos de la dimensión 4B.....	440
Gráfico 46	Aportar información sobre sus hijos.....	441
Gráfico 47	Reforzar la relación paterno-filial.....	442
Gráfico 48	Disfrutar de tiempo juntos.....	443
Gráfico 49	Conocer la vida escolar.....	437
Gráfico 50	Sentirse parte del centro escolar.....	444
Gráfico 51	Mejorar la percepción hacia los docentes.....	445
Gráfico 52	Distribución de datos de la dimensión 4C.....	440
Gráfico 53	Mejorar el concepto social.....	447
Gráfico 54	Educación de calidad.....	442
Gráfico 55	Desarrollar un modelo de escuela como comunidad de aprendizaje.....	448
Gráfico 56	Las familias aportan críticas constructivas.....	449
Gráfico 57	Distribución de datos de la dimensión 5.....	449
Gráfico 58	Contribución a la igualdad de oportunidades.....	450
Gráfico 59	Los niños perciben los valores de la participación y colaboración.....	452
Gráfico 60	Distribución de datos de la dimensión 6.....	453
Gráfico 61	La relación familia-escuela es más cercana y estrecha	

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

(según la edad y la etapa educativa).....	454
Gráfico 62 La relación familia-escuela es más cercana y estrecha (según la titularidad y la ubicación).....	455
Gráfico 63 La participación resulta más fácil debido al estilo de vida (según la edad y la etapa educativa).....	456
Gráfico 64 La participación resulta más fácil debido al estilo de vida (según la titularidad y la ubicación).....	456
Gráfico 65 La labor de los maestros goza de mayor prestigio (según la edad y la etapa educativa).....	457
Gráfico 66 La labor de los maestros goza de mayor prestigio (según la edad y la etapa educativa).....	458
Gráfico 67 El tamaño de los centros facilita la creación de comunidades participativas.....	459
Gráfico 68 La no permanencia del profesorado en el pueblo dificulta la relación familia-escuela (según el sexo y la edad).....	460
Gráfico 69 La no permanencia del profesorado en el pueblo dificulta la relación familia-escuela (según etapa y características del centro).....	461
Gráfico 70 La participación es más informal pero más intensa.....	462
Gráfico 71 Se da mayor colaboración que en los centros urbanos.....	463
Gráfico 72 Datos obtenidos en la dimensión 1. Profesores en formación.....	463
Gráfico 73 Fomentar la implicación con las familias es una de las funciones docentes (según la etapa educativa).....	465
Gráfico 74 Fomentar la implicación con las familias es una de las funciones docentes (según la ubicación del centro).....	465
Gráfico 75 Datos obtenidos en la dimensión 2. Profesores en formación.....	467
Gráfico 76 Orden de las dificultades en la relación familia-escuela. Profesores en formación.....	469
Gráfico 77 Orden de las dificultades de participación en el aula. Profesores en formación.....	470
Gráfico 78 Beneficiarios de la colaboración familia-escuela según el profesorado en formación.....	470
Gráfico 79 Características de participación en las zonas rurales.....	471
Gráfico 80 Aspectos que facilitan la participación en las zonas rurales.....	472
Gráfico 81 Los docentes y la participación en las zonas rurales.....	472

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más exigente y competitivo, se hace necesario que los niños adquieran no sólo los conocimientos estipulados por el sistema educativo, sino también las capacidades y competencias que les permitan enfrentarse a las exigencias sociales, laborales y afectivas pertinentes, para convertirse en adultos y ciudadanos independientes y responsables. Esta misión, complicada en sí misma, deviene imposible si las dos estructuras formativas más influyentes en el niño, le transmiten un sentido de vida diferente.

De esta forma, el desarrollo integral del niño pasa, necesariamente, por contar con dos ámbitos educativos unidos y trabajando por el bien común. Así pues, además del desarrollo de capacidades y competencias, los valores, los límites de lo que está bien, la resolución autónoma de conflictos, la educación emocional, etc., son aspectos que no han de dejarse a la improvisación. No hay otra opción. Si deseamos una educación de calidad que redunde en una sociedad mejor, la escuela y la familia deben aunar sus esfuerzos para dejar de hablar de una utopía y que ésta se convierta en realidad.

Origen del estudio

Tanto la formación académica como la experiencia profesional en dos vertientes, social y educativa, nos han permitido constatar la relevancia de la institución familiar tanto para el niño, ser individual y social, como para la sociedad general. Dicho de otro

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

modo, nuestra trayectoria nos ha conducido a la familia, como la entidad más relevante para el desarrollo del individuo y de la sociedad, representando una estructura preventiva a todos los niveles.

Como decimos, en el transcurso de la formación inicial he tomado parte del ámbito educativo, desde los estudios de Magisterio en Educación Infantil, en el Campus de Palencia; y de Psicopedagogía en el de Valladolid. Estas titulaciones, además de conferir las capacidades y conocimientos para iniciarme en el mundo laboral, contribuyeron a tomar conciencia de la necesaria ampliación formativa y de la relevancia que el reciclaje profesional adquiere para mejorar las funciones que, como docente, esperaba desempeñar en un futuro cercano.

Consecuentemente, la complementariedad de mis estudios con otras modalidades formativas, así como la participación en el trabajo de campo de algunas investigaciones de la Universidad de Valladolid, ayudaron, al mismo tiempo, a despertar el interés por este nuevo mundo que se abría ante mí. De esta forma, no sólo me interesaba por la docencia en sí misma, sino por la investigación y, todo lo que ésta podía ofrecer a la mejora de mi quehacer docente.

Además de lo mencionado, también es de destacar el camino formativo desde el terreno social a través de la realización, desde 2003 a 2005, del Máster Superior de Educación Social y Animación Sociocultural en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Los proyectos presentados para la superación del mismo tuvieron como eje central la familia. En el primero, relacionado con los procesos de adopción, profundizamos en la casuística familiar actual, su problemática, las transformaciones recientes, etc. En el segundo, nos

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

adentramos en la estructura familiar, dotándonos de otro punto de vista para el análisis de la realidad actual.

El desempeño profesional comenzó en el ámbito social, como Educadora Familiar, trabajando con todo tipo de familias en riesgo de exclusión social. Así, pudimos comprobar que, en estos casos, el papel de la escuela resulta fundamental contribuyendo a compensar, en la medida de lo posible, algunas de las carencias que el entorno familiar no puede solventar por carencia de medios de diversa índole, no sólo económica.

Desde el curso 2007, en el que accedí al cuerpo de funcionarios docentes, he tenido la oportunidad de ejercer como maestra de Educación Infantil y Primaria en diversos centros del medio rural. Durante estos años, he constatado la importancia que la colaboración con las familias supone no sólo para los niños, sino también para el propio desempeño. Además, he comprobado *in situ* todos aquellos aprendizajes que, a nivel teórico, había alcanzado a lo largo de la trayectoria formativa en ambos campos. Todo esto, me ha posibilitado profundizar en la realidad familiar y en la participación educativa, permitiéndome comprobar la importancia de la familia en la configuración de las nuevas personas y los futuros ciudadanos, así como el importante papel que desempeña la escuela como engranaje complementario.

Por último, es de destacar que, a raíz de la aplicación de la metodología de I-A durante mis períodos de prácticas, había constatado las bondades de la misma. Así que, desde el primer momento, me propuse ponerla en práctica en el aula y, uno de los temas seleccionados fue la colaboración familia-escuela, y así

iniciamos esta aventura que ha culminado con la elaboración del trabajo de investigación.

Modalidad de investigación. Interrogantes y objetivos

La investigación supone una actividad exigente y apasionante que requiere curiosidad y deseo de conocer y describir los fenómenos. En sus inicios, puede generar preocupación e, incluso, ocasionalmente, cierto desasosiego. Además, comenzar una tarea nueva conlleva incertidumbre, y ello es particularmente cierto en la investigación educativa donde el potencial humano entra en juego. A pesar de todo, esta aventura ha supuesto no sólo uno de nuestros mayores retos formativos sino toda una experiencia a nivel personal, compartiendo el camino con personas excepcionales.

La intención que nos mueve al desarrollar esta investigación se aleja de participar en el debate entre la metodología cualitativa y cuantitativa. Más aún cuando existen enfoques e investigaciones ya desarrolladas que han superado ambos paradigmas aprovechando y compaginando sus respectivas ventajas. Nuestra finalidad consiste en “hacer las cosas tan bien como se pueda según la naturaleza del problema y el nivel concreto del conocimiento y de la tecnología” (Pérez Serrano, 2001). Además, coincidimos con esta autora cuando defiende que si bien existe un solo paradigma, hay diversos enfoques desde los que investigar, en función de los objetivos.

Por tanto, nuestra postura parte de la complementariedad entre la metodología cualitativa y cuantitativa (Cook, y Reichardt, 1986; Pérez Serrano, 2001; López Noguero y Pozo Llorente, 2002; y López-Feal, 2003) pretendiendo que nuestro trabajo no sólo goce de las

ventajas de ambos, sino que, además, las limitaciones de uno se vean compensadas con las fortalezas del otro.

Los métodos cualitativos son concebidos como un recurso primordial para llevar a cabo el acercamiento a la realidad. De hecho, Tójar Hurtado (2006, 158) afirma que “preferentemente la investigación cualitativa se interesa por situaciones cotidianas (Miles y Huberman, 1984) en los contextos naturales, en los que focaliza sin renunciar a la perspectiva holística (Rossman y Rallis, 1998)”. En consecuencia, los instrumentos y técnicas se convierten en herramientas que ayudan a captar el significado auténtico de los fenómenos sociales y educativos. Y aquí es precisamente donde, en nuestro caso, la complementariedad de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos alcanza todo su potencial.

Por todo ello, la investigación cualitativa resulta un marco referente en la presente tesis doctoral, aprovechando la posibilidad que nos brinda para emplear un diseño abierto y dinámico, configurándose a lo largo del tiempo. Además, nos permite recoger la información “desde las acciones y/o desde las palabras de las personas” (Losada y López-Feal, 2003,114).

En este trabajo de investigación, dentro de la metodología cualitativa, hemos optado por aplicar dos modalidades: la investigación-acción y el enfoque descriptivo, no como compartimentos estancos, sino como dos propuestas interrelacionadas en que la segunda es una derivación de la investigación-acción en el aula.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

En nuestro caso, desde el inicio de nuestro desempeño profesional, como maestra de educación infantil y primaria, habíamos constatado la distancia que separa la cultura familiar de la escolar, de manera que en los centros escolares donde iniciamos esta andadura, la familia permanecía ajena a las actividades del centro y el aula.

A partir de esta premisa, nos propusimos aplicar la investigación en el aula con el propósito de mejorar la relación familia-escuela en la práctica profesional. En un primer momento, nos planteamos estos interrogantes: *¿Cuál es la realidad actual en las zonas rurales en las que trabajamos en cuanto a la participación de las familias en la escuela? ¿Qué podemos hacer para que las familias formen parte de la vida del aula?*, es decir, *¿Cómo podemos aumentar su participación?*

En consecuencia, los objetivos generales, derivados de estas cuestiones son los siguientes:

- Aproximarnos a la realidad actual de las escuelas rurales en materia de participación familia-escuela.
- Dinamizar la relación familia-escuela desde la colaboración e implicación de ambas estructuras.
- Construir un espacio participativo continuo e integrar la participación de las familias en la práctica cotidiana docente mediante la aplicación de metodologías innovadoras.
- Constatar los beneficios que las familias perciben de su participación.

Considerando el carácter cíclico de la investigación acción, hemos desarrollado, durante varios cursos escolares y en varios

centros rurales, tres ciclos investigadores con sus correspondientes momentos, como podrá verse en el capítulo 5. Así pues, en cada uno de ellos se ha partido de la planificación a través de la identificación del problema o situación a mejorar, el diagnóstico de la situación y la acción estratégica. El segundo momento materializa la puesta en acción de lo diseñado previamente, fase en la que resulta esencial la observación y reflexión conducentes a valorar de forma continua el plan de acción. Estos momentos dan como resultado el inicio de un nuevo ciclo de investigación acción.

Esta primera fase nos ha llevado a plantearnos un propósito más amplio, de manera que, gracias a la investigación acción nos adentramos en la participación educativa actual y, nos propusimos realizar un estudio descriptivo, desarrollado en una segunda fase, que contribuye a ampliar y contrastar la información obtenida. Por lo tanto, el interrogante que nos planteamos en este estudio descriptivo es: *¿Podemos profundizar y ampliar nuestro conocimiento sobre la participación educativa en la provincia de Palencia?*

Este planteamiento se concreta a través de los siguientes objetivos:

- Constatar la importancia concedida a la participación familia-escuela por parte de la comunidad educativa (Palencia).
- Detectar la valoración de los diferentes sectores de la comunidad escolar analizados respecto al grado actual de participación de la familia.
- Determinar las dificultades y beneficios que esta colaboración conlleva para los alumnos, las familias y el profesorado.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Contrastar las opiniones de los grupos participantes en la investigación mediante la triangulación.
- Avanzar la proyección social que puede derivarse de una adecuada participación familia-escuela.

Para ello, se ha contado con una muestra muy amplia de sujetos, tal como se refleja en el capítulo sexto y se han elaborado y aplicado técnicas e instrumentos como el cuestionario y la entrevista semiestructurada. En el procesamiento y análisis de los datos obtenidos, se ha utilizado tanto el tratamiento propio de la metodología cualitativa, como el específico de la cuantitativa, que fundamentalmente se ha aplicado a los datos obtenidos del cuestionario, poniendo de manifiesto, una vez más, la complementariedad de ambos enfoques.

Estructura del informe de investigación

El documento que se presenta a continuación se dispone en dos grandes bloques. El primero recopila parte de la intensa formación teórica realizada para el desarrollo de la investigación. El segundo, se dirige a detallar el proceso investigador, las fases implementadas y las conclusiones a las que se ha llegado.

Así pues, la primera línea de estudio profundiza en la realidad familiar actual, deteniéndonos en conocer algunos de los factores más decisivos en las transformaciones familiares y las tipologías de familias derivadas de dichos cambios. A partir de estas premisas, nos dirigimos a destacar las funciones de la familia y las relaciones que establecen en su interior.

Abordados estos aspectos, nos adentramos en la participación familia-escuela (PFE), de forma que, en el segundo capítulo, se detalla la trayectoria normativa desarrollada en nuestro país sobre la PFE, así como el enfoque de la Unión Europea. En el tercero, describimos la realidad actual de la temática, a través de los cauces que materializan la comunicación y participación así como sus diferentes niveles de profundidad. Además, se recogen los beneficios y obstáculos que encuentra la relación de las familias y la escuela, proporcionando algunas pautas para mejorarla. El cuarto capítulo se dirige a ofrecer el tratamiento que la comunidad científica y escolar confieren actualmente a la participación educativa, analizando algunas investigaciones y experiencias de innovación.

Adentrándonos en el marco metodológico, contamos con dos partes principalmente. La primera, recogida en el capítulo quinto, destinada a detallar la investigación-acción implementada en el aula sobre la relación familia-escuela, en donde se detallan los correspondientes momentos de cada ciclo. La segunda, integrada por los capítulos 6 y 7, refleja el estudio descriptivo llevado a cabo que nos permite profundizar en la realidad anteriormente expuesta sobre las experiencias de investigación-acción. Este estudio se encuentra constituido por el capítulo sexto, en el que se detalla el diseño del mismo, con sus correspondientes fases e incorporando un análisis pormenorizado de las técnicas e instrumentos; en el capítulo 7, se presentan y valoran los datos obtenidos y se recoge la triangulación de fuentes que nos permite contrastar la información obtenida del profesorado, las familias y los expertos educativos.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

Como síntesis de la investigación y, desde una perspectiva global, presentamos en el capítulo 8 las conclusiones generales relativas a la amplitud de conocimientos adquiridos que configuran el marco teórico. Otras se derivan del trabajo de campo en base a la investigación-acción. Incorporamos también las conclusiones derivadas del estudio descriptivo, incorporando el papel y la responsabilidad de la propia investigadora. Por último, nos referimos al alcance y limitaciones de la investigación resaltando el beneficio que representa para todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias y los propios docentes.

MARCO TEÓRICO

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*



CAPÍTULO 1
LA FAMILIA,
EJE CENTRAL
DE LA
SOCIEDAD

El que es bueno en familia, es también un buen ciudadano.

Sófocles

*La tarea fundamental de los humanos debería ser construir
familias felices.*

José Luis Martín Descalzo

Los grandes aventureros del siglo XX son los padres de familia.

Charles Péguy

*No es la carne y la sangre, sino el corazón,
lo que nos hace padres e hijos*

Friedrich von Schiller

CAPÍTULO 1

LA FAMILIA, EJE CENTRAL DE LA SOCIEDAD

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE FAMILIA

1.2. FACTORES DE CAMBIO EN LA FAMILIA

- 1.2.1. Factores de cambio demográficos
- 1.2.2. Factores de cambio económico- laborales
- 1.2.3. Factores de cambio sociales y culturales

1.3. TIPOLOGÍA DE UNIDADES FAMILIARES

1.4. ¿SIGUE SIENDO NECESARIA LA FAMILIA?

- 1.4.1. Necesidad de la familia a nivel biológico
- 1.4.2. Necesidad de la familia a nivel social
- 1.4.3. Necesidad de la familia a nivel psicológico
- 1.4.4. La familia como institución educadora

1.5. RELACIONES EN EL SENO FAMILIAR

- 1.5.1. Modelos relacionales
- 1.5.2. La comunicación en la familia
- 1.5.3. El papel de los abuelos en las familias
actuales

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, recogemos el marco teórico general relativo a la familia como elemento básico de la sociedad. Nacemos en familia y, en su seno, crecemos y nos desarrollamos, forjándonos una identidad y un camino.

Son muchas las cuestiones a contemplar al adentrarnos en la casuística familiar. Sin embargo, no es nuestra pretensión desarrollar un tratado teórico sobre la misma, sino presentar las bases teóricas de esta realidad sociológica, contenido que es fruto, tanto de un profundo análisis de la literatura, como de nuestra trayectoria docente.

Por lo tanto, vamos a centrarnos en aquellos aspectos más vinculados a esta temática: en primer lugar, el significado de familia, así como las funciones más relevantes que desempeña. Igualmente, resulta necesario aproximarse a los cambios que están transformando la realidad familiar y que dan lugar a nuevas tipologías familiares. Finalmente, consideramos las relaciones que tienen lugar en el interior de la familia puesto que van a influir en el alumno.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE FAMILIA

Desde nuestro punto de vista, la familia constituye la institución humana más extendida en el espacio y en el tiempo, de

forma que, desde épocas remotas, las sociedades, pueblos y naciones se han vertebrado en torno a ella para organizar su vida. Así pues, como afirma el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss (en Roudinesco, 2004, 13):

La vida familiar está presente en prácticamente todas las sociedades humanas, incluso en aquellas cuyas costumbres sexuales y educativas están muy alejadas de las nuestras. Tras haber afirmado durante alrededor de cincuenta años que la familia, tal como la conocen las sociedades modernas, no podía ser sino un desarrollo reciente, resultado de una prolongada y lenta evolución, los antropólogos tienden ahora a la opinión contraria; a saber, que la familia, basada en la unión más o menos duradera y socialmente aprobada de un hombre, una mujer y sus hijos, es un fenómeno universal, presente en todos los tipos de sociedades.

Vidal (2001,33) ratifica que “la familia es una institución primaria y quizá sea la única institución social que ha estado presente en todas las culturas y civilizaciones”. La familia representa el motor de vida de la sociedad. Burgos (2004) reitera que una sociedad no puede evolucionar positivamente sin su célula principal: la familia.

En esta conceptualización, abordamos algunas aproximaciones teóricas a la familia. Musitu y Cava (2001) ofrecen un breve pero clarificador recorrido por las teorías más significativas y sus respectivos conceptos:

Tabla 1. Significados de familia desde distintos enfoques teóricos

Teoría	Conceptualización de familia
<i>Teoría del conflicto</i>	La familia, como institución social, puede considerarse un sistema dirigido hacia la regulación de un conflicto de clases en la sociedad. Es decir, la división del trabajo, fundamentada en los roles de género de matrimonios monógamos, constituye el primer conflicto de clases en la historia: la mujer es la clase oprimida y el hombre la clase opresora.
<i>Funcionalismo estructural</i>	La familia es una estructura social que permite a sus miembros la satisfacción de sus necesidades, al tiempo que facilita la

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	supervivencia y el mantenimiento de la sociedad.
<i>Teoría de los sistemas familiares</i>	La familia es un sistema orgánico que lucha para mantener el equilibrio cuando se enfrenta a presiones externas.
<i>Ecología humana</i>	La familia es un sistema de apoyo vital que depende de las características de los ambientes naturales y sociales en los que se encuentra inmersa.
<i>Teoría del desarrollo familiar</i>	La familia es un grupo social intergeneracional, organizado sobre la base de normas sociales establecidas por el matrimonio, que intenta mantener un equilibrio respecto de los continuos cambios a lo largo de su ciclo vital.
<i>Interaccionismo simbólico</i>	La familia es una unidad de personalidades en interacción.
<i>Teoría del intercambio</i>	La familia es un conjunto de relaciones, en las cuales los individuos actúan para maximizar los beneficios.
<i>Teorías feministas</i>	La familia es un lugar de opresión y conflicto debido a la subordinación de las mujeres. La familia es una “ilusión socialmente necesaria”.
<i>Fenomenología</i>	La familia es un modo de organizar el significado de las relaciones interpersonales.

Fuente: Musitu y Cava (2001)

En consecuencia, el concepto de familia presenta diferentes matices, en función del enfoque de partida. Así, cada posición teórica no sólo aborda una conceptualización propia, sino que también entiende su dinámica con la sociedad de manera diferente.

Sin embargo, la complejidad de la realidad familiar y su casuística, como categoría cambiante en el tiempo y en el espacio, dificulta poseer una visión concreta de cada familia sin perder la perspectiva global. La dificultad es tal que resulta complicado ejercicio de ofrecer una definición consensuada de familia y, como sucede en el resto de ámbitos, podríamos obtener tantas definiciones como estudiosos de la materia. Este problema es destacado por Vidal (2001, 33): “Resulta muy difícil establecer una definición consensuada del concepto familia, dado que se trata de una realidad muy compleja, sometida a múltiples variaciones diacrónicas

(históricas) y sincrónicas (culturales)”. Tal problemática es señalada también por León Sánchez (2011, 7), al exponer que:

Ahora, el delimitar el concepto de familia es algo complejo, porque es una estructura que dependiendo de la cultura en la que nos situemos y en la época en la que nos encontremos, va cambiando su estructura y va adaptándose a la realidad social en la que se encuentra inmersa. Por tanto, las formas y las funciones de las familias se ven modificadas.

Otro obstáculo se deriva de la vigencia de tales definiciones. Así, algunos conceptos habituales ya no concuerdan con la realidad actual resultando anticuados, de manera que no ofrecen un reflejo de las nuevas generaciones. Sin embargo, esta actualidad no se relaciona con el año en el que se aporta la definición, sino con la idea que cada autor plantea de la familia.

En base a estas consideraciones, nos adherimos al significado ofrecido por Pérez Serrano (2000, 17), que entiende la familia como un “sistema de relaciones de parentesco reguladas de forma muy diferente en las distintas culturas, pero en las que existe un elemento nuclear común: los vínculos afectivos”. Igualmente interesante es el matiz que le añade Rojas Marcos (en Belart y Ferrer, 1998) considerándola como el medio donde se establecen las relaciones más íntimas, generosas, seguras y duraderas.

Nuestra visión de familia parte de la base de que ésta no se configura solamente a partir del parentesco, sino de la existencia de ciertos lazos que van más allá de la consanguinidad.

1.2. FACTORES DE CAMBIO EN LA FAMILIA

Acercarse a la entidad familiar resulta tan complejo como la sociedad en la que ésta se desenvuelve, pues constituyen estructuras inseparables y mutuamente influyentes. En el momento actual, la realidad social se presenta cambiante y la familia, como reflejo de la misma, se caracteriza por su capacidad de adaptación a los cambios circundantes. De hecho, la familia necesita adaptarse a dichos cambios sociales, e, incluso, puede convertirse, en cierto modo, en propulsora de las transformaciones sociales (García Hoz, 1990).

En consecuencia, muchos y variados son los cambios acaecidos en la familia recientemente que, si bien no han conducido a su desaparición, han afectado a su composición, funciones, importancia social, transmisión de valores, etc. y, al mismo tiempo, ponen de manifiesto la complejidad actual.

Dichos cambios tienen que ver con diversos factores, como la demografía, la realidad económica y laboral o aspectos sociales y culturales, que abordamos a continuación.

1.2.1. Factores demográficos

La realidad familiar ha sido transformada por múltiples factores englobados bajo criterios demográficos afectando a su configuración y dinámica familiar general. Entre ellos, destacamos:

a) Aumento de la edad de emancipación

Determinadas situaciones sociales como la elevada tasa de desempleo, la dificultad para contar con un trabajo estable o el incremento del coste de la vivienda, han incidido en el retraso del momento de emancipación. Sin embargo, este hecho no se debe exclusivamente a aspectos económicos, también forma parte de nuestra cultura, puesto que los jóvenes de otros países europeos se acogen a la independencia mucho antes que los españoles.

Este retraso en la emancipación supone una demora en la formación de una nueva familia, aspecto que, a su vez, influye en su configuración. De esta manera, si la familia tarda más tiempo en formarse, el número de hijos se verá, generalmente, reducido. También, la dinámica familiar interna se transforma, pues, por ejemplo, la distancia generacional entre padres e hijos aumenta.

b) La formación de la familia

La constitución de la familia se ha vinculado tradicionalmente a la idea de matrimonio. Sin embargo, hoy en día la nupcialidad se ha reducido considerablemente hasta el punto que en Europa se producen un millón menos de matrimonios que en 1980, llegando, muchos países, a alcanzar una tasa crítica de nupcialidad, entre ellos, España, y ello a pesar del incremento de matrimonios internacionales (Instituto de Política Familiar, 2014b). De hecho, en las escuelas existe un alto porcentaje de parejas formadas por, al menos, un cónyuge extranjero.

Además, los españoles contraen matrimonio cada vez más tarde, estando por encima de la media europea debido, entre otras

causas, a la formación académica cada vez más extensa y a los compromisos laborales (Burgos 2004). Igualmente, influyen motivos económicos, como el encarecimiento de la vivienda y la necesidad casi generalizada de dos salarios para desenvolverse con relativa comodidad. Las parejas prefieren posponer el matrimonio que llevarlo a cabo de manera precaria. Y, en tercer lugar, inciden motivos culturales, puesto que encontrar pareja ya no es la única alternativa vital, ni la única vía socialmente aceptada para tener hijos.

En cuanto al modelo de nupcialidad elegido, muchas parejas optan por un matrimonio civil, habiendo aumentado también el número de parejas de hecho. Todo ello, ha conllevado un descenso considerable de la nupcialidad religiosa que, en muchos casos, se realiza más por tradición que por convicciones propias.

c) Natalidad

En lo referente a la natalidad, el Instituto de Política Familiar (en adelante, IPF) (2014a) aporta los siguientes datos:

- Existe un *índice de natalidad por debajo del nivel de reemplazo generacional*, a pesar del leve repunte que ha proporcionado la inmigración. Nuestro país representa el tercer país de la Unión Europea con mayor situación de natalidad crítica.
- *Las familias son más reducidas*. En todos los países de la Unión Europea, los hogares sin hijos superan ampliamente a aquellos con hijos, y otros, solamente tienen uno. Esto provoca en un vaciamiento de los hogares.

- Cada vez se tienen hijos a edad más tardía, realidad tangible que ratifica el IPF señalando que *la edad media de maternidad se ha retrasado* 3 años. España ocupa en este sentido el último puesto, siendo el país de la Unión Europea donde más se retrasa (hasta los 32,1 años en Castilla y León, como edad media).
- Aumento de *nacimientos extramatrimoniales*. En España, dos de cada cinco hijos nacen fuera del matrimonio.
- Las *adopciones* nacionales se han visto reducidas en un 45% y en casi un 70% las internacionales.
- En cuanto al *aborto*, España es el tercer país de la Unión Europea con mayor número de abortos, de manera que, en 2012 uno de cada cinco embarazos no concluyó.

Muchos de estos factores son ratificados por Burgos (2004) quien apunta como causas de la crisis de natalidad: la disminución y retraso de la nupcialidad, las características de la actividad laboral, las “exigencias” económicas que suponen los cuidados y educación de los hijos, el control de la concepción, los cambios en los valores sociales y personales (individualismo, egoísmo, miedo al compromiso que supone el cuidado de los hijos, etc.)

d) Aumento de personas que se mantienen solteras

Atrás quedó la creencia social de que las personas debían casarse y formar una familia. En la actualidad, tanto hombres como mujeres, por diversas razones, permanecen solteros. En unas ocasiones, por decisión propia, en otras en espera de la pareja perfecta.

Así, como ilustró López Sánchez (2004) en el Congreso de Familia celebrado por la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de Castilla y León, en el pasado podíamos hablar de “dos medias naranjas, para siempre, y dando fruto”, mientras que en la actualidad se piensa más en “naranjas enteras que ruedan por sí mismas”. En sentido metafórico, viene a mostrar que algunos jóvenes no necesitan una pareja para sentir que su vida se desarrolla con la plenitud esperada o para alcanzar la felicidad.

e) Aumento del número de separaciones y divorcios

Otra realidad cada vez más frecuente y que influye considerablemente en los alumnos es la ruptura familiar. Así, en España se rompe un matrimonio cada 4,7 minutos (IPF, 2014a, 33). La facilidad con que se produce la ruptura matrimonial, aun a pesar de su estancamiento debido a la crisis económica, ha supuesto que cuatro de cada diez matrimonios se separen antes de los diez años lo que “está produciendo una inestabilidad muy preocupante en las familias” (IPF, 2014b, 45).

El aumento de separaciones y divorcios se refleja en las aulas, contando cada vez con más alumnos cuyos padres se disputan las custodias, que deben cambiar de hogar, en función del régimen de visitas o de custodia compartida y que modifican su comportamiento ante estas situaciones. Cada niño reacciona de forma diferente a la crisis familiar que le toca vivir. Algunos se vuelven más disruptivos, otros permanecen en continuo silencio, encerrándose en su interior. Por ello, los profesores debemos estar alerta a sus posibles

manifestaciones y coordinarnos, en la medida de lo posible, con las familias. Éste resulta, sin duda, uno de los retos en materia de colaboración familia-escuela.

f) Aumento de familias reconstituidas

Las rupturas matrimoniales y, por consiguiente, familiares, son el origen de otro fenómeno: el aumento de estructuras reconstituidas, es decir, aquellas en las que al menos uno de los cónyuges ha creado previamente otra familia.

Generalmente, según Musitu y Cava (2001), un porcentaje muy elevado de personas separadas inicia una nueva relación de pareja. Además, no solo tienden a casarse nuevamente sino que lo hacen con cierta celeridad. De hecho, los hombres divorciados contraen de nuevo matrimonio con mayor probabilidad que las mujeres. En cuanto a la edad, cuanto más joven es una mujer, mayores posibilidades de contraer matrimonio nuevamente.

g) Reducción del tamaño de las familias

Los factores recogidos hasta el momento, junto con el incremento de la esperanza de vida, entre otras causas, prolongan el periodo en el que la pareja permanece unida después de que los hijos abandonen el hogar familiar. Así pues, la etapa del ciclo familiar conocida como “nido vacío” se ha dilatado notablemente.

Aunque la emancipación de los hijos es más tardía, estadísticamente, cada vez es mayor la proporción de parejas sin hijos y, por consiguiente, menor el tamaño de las familias.

En el ámbito escolar, la reducción en la composición familiar se hace patente en algunos comportamientos de los niños, no habituados a formar parte de un grupo, ya que, en muchos casos, hasta que se incorporan a la escuela, han asumido el rol de protagonista en sus hogares. En contrapartida, en la escuela es uno más entre sus compañeros, con quien compartirá objetos, tiempos, espacios y afecto.

1.2.2. Factores económico- laborales

Aunque bajo este epígrafe podrían abordarse muchos aspectos, estimamos oportuno centrarnos en dos: la conciliación de la vida familiar y laboral y la crisis económica.

a) Conciliación de la vida familiar y laboral

En el momento actual, la transformación social ya no se centra en el acceso de la mujer al mundo del trabajo, puesto que a nadie extraña que ésta realice un desempeño laboral fuera de su hogar, tarea reservada en otros tiempos a los hombres. Lo que sí conviene analizar son las consecuencias derivadas de que ambos progenitores trabajen fuera del hogar, aspecto que repercute en la dinámica familiar.

Hoy en día, asumir las responsabilidades familiares y laborales sin descuidar una de ellas, supone un gran reto. El mercado laboral, cada vez más exigente, envuelve a las familias en una dinámica en la que resulta complicado atender a los niños, personas mayores o enfermos. Como afirma Burgos (2004,140):

Los horarios de los respectivos trabajos, por ejemplo, pueden dificultar la vida conjunta y, en algunos casos, hacerla casi

incompatible si se trabaja, como a veces sucede, en turnos horarios diversos o si las exigencias de la profesión llevan a cada uno de los miembros de la pareja a ciudades distintas.

Según el IPF (2014a), solamente uno de cada nueve trabajadores españoles cuenta con flexibilidad horaria pudiendo elegir una parte del horario, contar con entradas y/o salidas flexibles recuperando o acumulando ese tiempo, etc.

En estas circunstancias, las palabras más empleadas por las familias cuando les preguntamos cómo se desenvuelven para organizar el cuidado de los hijos suelen ser: “como podemos”, “vamos tirando”, “nos apañamos con ayuda de los abuelos”, etc. Dicha dificultad, en parte debida a las condiciones del mercado laboral, contribuye a la reducción de hijos por familia. Incluso con un solo hijo, en ocasiones, resulta complicado llevar o recoger a los niños del colegio, acudir al médico, acercarlos a actividades extraescolares, etc. A las familias se les plantea un verdadero rompecabezas para compaginar los horarios de cada miembro con las citadas tareas. Esto genera tensiones, estrés y pocos espacios de comunicación efectiva. Burgos (2004,140), va más allá exponiendo que:

Las soluciones a estos problemas no suelen ser evidentes ni descontadas porque implican habitualmente decisiones y renunciaciones muy difíciles de asumir. Renunciar al propio trabajo profesional para dedicarse al hogar constituye una decisión cada vez más difícil y costosa pues supone no sacar fruto a los largos años dedicados a la formación profesional y, además, renunciar a la autonomía económica en un mundo convulso en el que el futuro – el matrimonial especialmente- no está asegurado.

En este sentido, el engranaje democrático ofrece algunas medidas para conciliar la vida profesional y familiar. Sin embargo, la

realidad es muy distinta, ya que en ocasiones parecen más inclinadas en ayudar al padre y/o madre a destinar más horas al trabajo y a la permanencia en la empresa que a proporcionar tiempos para la conciliación familia-trabajo. Es decir, las medidas de conciliación de la vida laboral y familiar pasan necesariamente por arbitrar soluciones que realmente faciliten formar parte de la vida familiar.

b) El impacto de la crisis económica en la familia

La palabra crisis, habitualmente utilizada en nuestro tiempo, se va incorporando también al lenguaje de los más pequeños que, en ocasiones, comentan “mi papá no puede jugar conmigo porque con eso de la crisis debe trabajar” o “mi papá está en crisis y por eso ya no tiene trabajo”¹.

Ambas expresiones definen bastante bien cómo ha influido la crisis en el ámbito laboral. Por un lado, las condiciones laborales han empeorado notablemente, algunas empresas demandan turnos cada vez más largos, mayor carga productiva, etc. llegando a generar, en determinados momentos, ambientes laborales enrarecidos. Y todo ello acompañado de una reducción salarial en los últimos años. Por otro lado, la crisis ha supuesto la pérdida de empleo de un porcentaje significativo de la población activa. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2015), en el primer trimestre de 2015 España contaba con una tasa de desempleo del 23, 87%.

Igualmente, muchos hogares cuentan con todos o casi todos sus miembros en desempleo, denominados “parados de larga

¹ Comentarios realizados por niños y niñas de educación infantil en el momento de la Asamblea o de la entrada al aula.

duración”, quienes no ven una salida a su situación, que se ve agravada en el caso de aquellas familias que no cuentan con vivienda propia o deben hacer frente a la temida hipoteca.

En este marco, no son pocas las familias que sobreviven gracias a las pensiones de los mayores, de manera que, una vez más, constatan cómo los padres vuelven a proporcionarles el sustento. E, incluso, en algunos casos que, debido a las exigencias laborales u otros motivos, contaban con las residencias de tercera edad para sus mayores, han prescindido de estos servicios (especialmente en el sector privado) puesto que los ingresos económicos no pueden soportar este gasto. En consecuencia, algunos niños cuentan de nuevo con la presencia de sus abuelos en el hogar. Este aspecto puede ser aprovechado en el aula, no sólo por el gran beneficio que supone para los alumnos sino también para los abuelos, que pueden apoyar la educación de los más pequeños.

Pero no todo es negativo en estos momentos de crisis, ya que cuando el trabajo de uno de los progenitores permite vivir a la unidad familiar, aunque sea con mesura, agradecen permanecer un tiempo en desempleo o con una disminución de la carga laboral. Así, alguna familia nos ha comentado: “En cierta manera estoy agradeciendo tener menos trabajo con esto de la crisis, porque antes salía a las siete de la mañana de casa y no volvía hasta las diez o las once. A mi hijo mayor sólo le he conocido dormido. Por lo menos, ahora, con el pequeño puedo disfrutar de él. Verle reírse, no sólo dormido. Mientras no nos falte, si hay que vivir con menos lujos nos da igual. Por lo menos tenemos el lujo de nuestra familia”.

La crisis también ha dificultado el acceso a la vivienda de los jóvenes en una época en la que éstos no se plantean, como tal vez lo hicieran sus padres, casarse y permanecer en el hogar paterno. El refrán “el casado casa quiere” se ha hecho más patente que nunca por lo que hasta que las condiciones no son las esperadas muchas parejas no deciden casarse o formar una familia.

En otras ocasiones, algunas parejas no pueden recurrir a la separación o el divorcio por falta de recursos, puesto que suponen un desembolso económico considerable, de manera que la ruptura matrimonial también está marcada por la situación económica.

1.2.3. Factores sociales y culturales

Además de los aspectos anteriores, en la familia inciden la sociedad y la cultura imperante en nuestros días, de forma que se hace necesario una nueva lectura de la dinámica e influencias familiares. En nuestro planteamiento trataremos de aportar una visión de optimismo ante los cambios acaecidos.

a) Transformación de la familia tradicional

❖ En cuanto a su estructura

Desde hace años, uno de los cambios más visibles afecta directamente a su composición, de manera que la familia formada por ambos progenitores, unidos en matrimonio y con un amplio número de hijos, está dejando paso a otras estructuras. Esta situación, entendida como “crisis de la familia tradicional”, es considerada un

obstáculo que hace peligrar la familia y la sociedad, pero también puede entenderse como la manera en la que cada persona y cada grupo familiar buscan su felicidad, así como la forma de vivir que mejor se adapte a sus necesidades y situaciones particulares.

❖ *En cuanto a la división de roles*

Pero además de su estructura, el rol otorgado a cada uno de los miembros también está evolucionando. En otra época, las funciones se encontraban claramente delimitadas, de manera que al hombre le correspondía el sustento económico y la protección familiar. A la mujer, el sustento afectivo y el cuidado general de la familia, así como la atención a niños, ancianos o enfermos. Por tanto, el rol del hombre podría situarse en un plano exterior del cuidado familiar, y el de la mujer, en un plano interior.

Actualmente, el núcleo familiar debe abordar la delimitación de funciones y reparto de tareas, que, en no pocas ocasiones, originan conflictos, hasta ajustar lo que cada uno aportará acerca de su propio rol y del resto de miembros. Cuanto mayor sea la capacidad de adaptarse, mejor será el funcionamiento de toda la estructura familiar.

En la práctica, una de las mayores fuentes de conflictos surge en torno a las tareas domésticas y otros cometidos. Sin embargo, “la ampliación de las responsabilidades de obtener ingresos para mantener el nivel de vida de la familia a ambos cónyuges no ha ido paralela a un correspondiente reparto de las responsabilidades domésticas y familiares entre ambos cónyuges” (Meil Landwerlin, 2011, 21).

❖ *Relaciones entre sus miembros*

Por ello, tanto la relación paterno-filial, como el papel de la mujer en el seno familiar han configurado un nuevo panorama en las relaciones intrafamiliares. Por un lado, la relación unilateral y autoritaria, en la que los hijos obedecían a sus padres sin contar con voz ni voto, ha dado paso a relaciones más democráticas y simétricas. También se da una mayor confianza y cercanía, aunque, en ocasiones, se confunde con el “amiguismo” y la falta de límites.

Por otro lado, la mujer asume la misma responsabilidad que el varón respecto a la toma de decisiones en aspectos relevantes. Esta equiparación se debe, en gran medida, al acceso al mundo laboral y su independencia económica, de manera que resulta más complicado encontrar situaciones familiares patriarcales en la sociedad occidental.

b) “Filiarquía y paidarquía”

Con estos términos, Domínguez (2001) hace alusión a la posición que los padres tienen respecto a sus hijos, ya que éstos se atribuyen el gobierno de la familia, imponiendo a sus padres una serie de obligaciones, quienes al mismo tiempo les consideran la fuente principal de gratificaciones, hasta que llega la temida adolescencia.

En muchas ocasiones, los padres presentan esta problemática en los momentos de tutoría o de encuentro informal. En estos contactos, una de las frases más repetidas es: “No sé qué hacer con él (o con ella)”, incluso con niños de educación infantil. El trasfondo de la mayoría de estas situaciones se debe a la falta de límites, así como a la comodidad de doblegarse ante todo lo que el niño desea, es decir,

no se establece una figura de autoridad que es quien debe decidir lo que es bueno o no para el niño, lo que éste debe o no hacer, etc.

De esta forma, todo se ha vuelto “negociable”, incluso aspectos relevantes para la alimentación, el descanso, los horarios o la seguridad de los niños, de manera que, en algunos casos, éstos tienen la última palabra. En ocasiones, los niños hacen uso de gestos chantajistas (lloros, pataletas, vómitos, palabras) o mensajes (“ya no te quiero, eres malo/a, eres tonto/a”...), que son acogidos con temor y preocupación por unos padres que se sienten impotentes y deciden “dejarlo estar” justificando “es que todavía es pequeño...”

c) *El sentido del compromiso*

Uno de los cambios culturales que afectan a la dinámica familiar se centra en el miedo a la responsabilidad al formar una pareja. Burgos (2004) lo denomina “crisis del compromiso”, indicando una debilitación de la capacidad personal a comprometerse a largo plazo, hasta el punto que afecta a la familia gravemente.

Si bien es cierto que implicarse en una relación de pareja para toda la vida resulta cada vez más difícil de entender en la sociedad actual, no debemos dejarnos llevar por visiones pesimistas que vislumbran crisis en cada factor de cambio.

d) *Inmadurez afectiva*

La sociedad de nuestros días se caracteriza por la falta de capacidad para afrontar los conflictos interpersonales, encontrar espacios de diálogo y respeto y, sobre todo, empatizar. Desde la

infancia, los adultos intentamos que los niños no sufran el más mínimo contratiempo. Algunas familias comentan “no queremos que pasen por lo mismo que nosotros” “queremos que tengan lo que no pudimos tener a su edad”, “si puedo permitírmelo por qué no lo voy a hacer”, “todavía es pequeño, sólo tiene 3/4/5 años...”. Con estas expresiones la sociedad mece a sus futuros ciudadanos, que no han ido aprendiendo a enfrentarse a los problemas propios de su edad.

En consecuencia, cuando llega la adolescencia, el clima familiar se transforma, representando, en la mayor parte de los casos, una fuente de preocupaciones paternas. Los adolescentes no han ido responsabilizándose progresivamente de sus actos, no han aprendido a tolerar la frustración y cuando los problemas van adquiriendo mayor envergadura, no se han preparado para enfrentarse a ellos.

1.3. TIPOLOGÍA DE UNIDADES FAMILIARES

Las transformaciones sociales también inciden en la estructura familiar, de manera que la familia, entendida como un modelo único y válido, ha dejado de tener vigencia, hablando de “familias”. De esta forma, sería reduccionista afirmar que la familia tradicional ha dado paso a otro tipo de familia pero aún de manera minoritaria. Manjavacas (2006, 6) alude a este aspecto relacionándolo con la felicidad: “El concepto de felicidad no ha cambiado; el de familia, sí. Aunque en España se mantiene la familia tradicional, ya convive con otros modelos de hogar impensables hace unos años”. Del mismo

modo, a lo largo de la vida, las personas atraviesan diferentes fases, conviviendo y conformando diversos tipos de familias.

Para profundizar en las tipologías familiares actuales, en primer lugar, recogemos en una tabla algunas clasificaciones ofrecidas por estudiosos de la materia. A continuación, diferenciamos entre las formas familiares más frecuentes y aquellas que se describen con menor frecuencia, puesto que no siempre son consideradas como tipologías familiares o están comenzando a serlo.

Tabla 2. Clasificaciones de tipos de familias

	Torío López	Escartín Sesé	Hijas de la Caridad	Iglesias de Ussel
Tipos de familias	<ul style="list-style-type: none"> - Familia tradicional institucional o amplia - Extensas o complejas - Elemental, conyugal o nuclear funcional - Parejas sin hijos - Hogares unipersonales - Familias reconstituidas - Nuevas formas familiares o “familias alternativas” <ul style="list-style-type: none"> a. Hogares monoparentales b. Parejas cohabitantes o uniones de hecho 	<ul style="list-style-type: none"> - Familia unipersonal - Familia monoparental - Familia inmigrante - Familia gay o lesbiana - Familia en fase de nido vacío - Otras unidades de convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Familia nuclear - Cohabitación - Familia monoparental - Familia reconstituida - Familia unipersonal 	<ul style="list-style-type: none"> - Familias agregadas - Comunas - Familia monoparental - Matrimonio de grupo - Matrimonio entre homosexuales - El celibato voluntario

Fuente: Elaboración propia a partir de Torío López (2001), Escartín Sesé (2002), Hijas de la Caridad (2005) e Iglesias Ussel (2005)

Como podemos observar, algunos tipos de familias son considerados por todos los autores, esto es, la familia tradicional, extensa, monoparental, cohabitación y reconstituidas, tipologías recogidas y descritas en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tipologías familiares más habituales

Tipología	Definición	Otros aspectos a remarcar
<i>Familia tradicional, institucional o nuclear</i>	Formada por los padres y los hijos. Sin embargo, también se considera que los hogares nucleares se encuentran constituidos por el matrimonio sin hijos.	En esta tipología se sitúan igualmente las <i>familias en fase de “nido vacío”</i> , es decir, dentro del ciclo vital de la familia tradicional, quedan reducidas a la pareja pues todos los hijos se han independizado.
<i>Familia extensa</i>	Convivencia de dos o más generaciones en un mismo hogar pudiendo convivir padres, abuelos e hijos, y, en algunos casos, tíos u otros parientes.	Actualmente, es un modo de familia poco extendido. Esta tipología resulta más frecuente entre las familias inmigrantes o de etnia gitana.
<i>Familias monoparentales o monomarentales</i>	Formadas por un padre o una madre que vive con uno o varios hijos.	Aunque habitualmente se designan familias monoparentales, debiera emplearse el término de familias monomarentales, puesto que son más frecuentes las madres con hijos a su cuidado. Entre las razones que pueden conllevar la formación de una familia monoparental destacan: madres solteras, viudos y viudas, divorciadas y divorciados, abandonados del hogar, solteros o solteras que recurren a la adopción, emigración, encarcelación de uno de los progenitores, etc.
<i>Cohabitación</i>	Convivencia de una pareja que se sustenta en lazos afectivos, sin el vínculo legal del matrimonio. Se denominan también “parejas de hecho”.	En ocasiones, y en función de la edad de la pareja, se considera una etapa previa al matrimonio.
<i>Familias reconstituidas</i>	Aquellas que, una vez rotas, se rehacen con el padre/madre que tiene a su cargo los hijos de su nuevo cónyuge.	

Además de estos tipos de familias, existen otras tipologías descritas con menor frecuencia. Sin embargo, es necesario considerarlas, puesto que están cobrando fuerza, de los que forman parte cada vez más alumnos presentes en las aulas:

Tabla 4. Otras tipologías familiares

Tipología	Definición	Otros aspectos a remarcar
<i>Hogares de personas solas o familias unipersonales</i>	Puesto que la “no familia” no existe, se entiende que los hogares unipersonales son aquellos constituidos por una sola persona.	Puede deberse a padres o madres separados, ancianos, viudos, etc. Estas personas, generalmente, establecen sus lazos familiares con la familia extensa o amigos.
<i>Familias de personas inmigrantes</i>	Solos/as que están o no en trámites de reagrupación	Si son de tradición poligámica, cuentan con una esposa en España y otra en el país de origen; viven en grupo formando unidades familiares de convivencia (por etnia, nacionalidad, origen, afinidad, necesidad, etc.).
<i>Familias interculturales</i>	Familias formadas por progenitores de diferentes culturas.	Cuanto mayor sea la diferencia entre ambas culturas, mayor será el proceso de reajuste en cuanto a roles de género, creencias religiosas o educación de los hijos.
<i>Pareja gay o lesbiana</i>	Pareja formada por personas del mismo sexo.	En ocasiones, junto con los hijos de una pareja anterior.

Algunas de estas tipologías son fruto de diversos pronunciamientos por parte de asociaciones o entidades familiares. Sin embargo, no es nuestro objetivo entrar en un debate acerca de si deben ser consideradas como tal. Recordamos nuestro posicionamiento a favor del concepto de familia ligado a los vínculos afectivos. En consecuencia, incidimos en la importancia que encierran

las relaciones en el núcleo familiar y no tanto su composición. Es decir, aunque los lazos establecidos entre los diferentes miembros se ven influidos por la composición, son las relaciones constituidas en el seno de la familia, las que determinan su correcta armonía y eficacia.

1.4. ¿SIGUE SIENDO NECESARIA LA FAMILIA?

La pregunta que nos planteamos en este apartado, aunque pueda parecer un cuestionamiento de nuestros días, arrastra un largo recorrido. Ya en la antigua Grecia, Aristóteles se proclamaba defensor de la familia como unidad básica de la sociedad, encontrando a su mayor opositor en Platón, quien soñaba con la disolución de la misma.

A lo largo de la historia, la institución familiar ha atravesado por momentos de cambios, que han modificado su estructura y funciones, volviéndose, al mismo tiempo, más compleja. Estas transformaciones han conllevado la aparición de defensores y detractores de la entidad familiar. Así pues, desde algunos sectores se alzan voces que ponen de manifiesto la grave crisis que le afecta, e incluso, se alerta de que se encuentra en peligro de extinción. Desde otros, se debate si determinadas composiciones deben considerarse familia o si, legalmente, deben denominarse como tal.

Sin embargo, a pesar de que estas ideas se están planteando desde tiempo atrás, la familia sigue existiendo y valorándose. En este sentido, nuestro posicionamiento respecto a la pervivencia de la familia se aúna a la de autores, como Castells (1997,45), quien expone:

En la actualidad hay cierta tendencia a criticar la familia y a sacarle los trapos sucios. Muchos la atacan y pocos la defienden. Pero, gracias a Dios, aún sale indemne. Fíjense que incluso sus más feroces detractores hablan bien de ella, quizá inconscientemente, cuando se refieren, por ejemplo, a su negocio particular al que dan un “trato familiar”, o a los trabajadores que, juntos, son “como una gran familia”; es decir, toman como modelo de convivencia la estructura familiar. ¡Magnífico! Además, ¿se han fijado que cuando nos encontramos con un amigo que hace tiempo que no vemos lo primero que le preguntamos es por su familia, y nos despedimos dándole recuerdos para sus miembros? Así, pues, ¡qué importante es para nosotros la familia!

De hecho, según los datos ofrecidos por el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (2011), en 2010 un 86,7% de los encuestados señalan la familia como “muy importante” en su vida, porcentaje que asciende, en octubre de 2011 al 89,2%.

Del mismo modo, Manjavacas (2006, 6) indica que “para mujeres y hombres, disfrutar de un entorno familiar adecuado es esencial para sentirse realmente feliz”. Por tanto, “pertenecer a una familia es fuente de felicidad para los españoles”.

La familia desempeña diversidad de funciones, importantes no sólo por la cantidad sino por la relevancia de las mismas. En este sentido, resulta interesante el trabajo realizado por López Lorca (2006) a través de la Fundación de Acción Familiar. Así, el grupo familiar ha sido encargado de una serie de funciones tradicionales relacionadas con aspectos connaturales a la propia identidad familiar (Hernández Sánchez, 2000) o universales (Vidal, 2001). En cambio, otras funciones resultan relativamente actuales o han sido transformadas a la par que la sociedad.

Por todo ello, Vidal (2001) llega a la convicción de que la institución familiar tiene asegurada su perennidad puesto que, aunque sufra cambios a tenor de la sociedad en la que se encuentra inmersa, tiene encomendadas funciones imprescindibles para la realización humana. Es decir, todos los cometidos asignados, de los que hablaremos a continuación, la convierten en unidad básica para el desarrollo de las nuevas generaciones, y, por tanto, de la sociedad.

Sin embargo, a pesar de que tradicionalmente se entiende que los progenitores enseñan y los hijos aprenden, se hace necesario identificar la estructura familiar no como un sistema unidireccional en el que los padres son los únicos que transmiten su legado a los miembros más jóvenes. Es decir, la familia, como comunidad, alberga en su seno todo un complejo sistema de relaciones e influencias, de manera que todos pueden aprender y, al mismo tiempo, ser fuente de aprendizajes para los demás. En este sentido, compartimos las palabras de López Larrosa (2001, 74), cuando expone que:

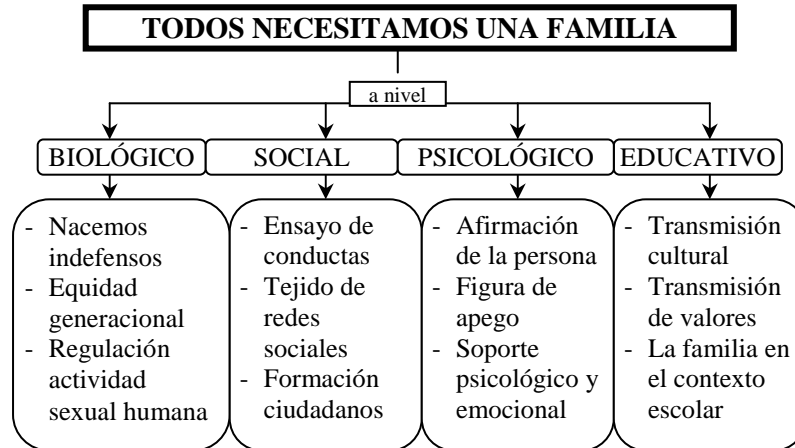
No aprendemos todo en nuestras familias de origen cuando somos niños (por supuesto que tampoco realizamos todos los aprendizajes en la familia sino en otros muchos contextos). Siendo jóvenes o adultos también aprendemos como miembros de una pareja, como padres e, incluso, como hijos a medida que nuestras propias relaciones con los progenitores van sufriendo cambios. Por tanto, parece limitado y sesgado considerar a la familia como contexto de aprendizaje sólo para los niños y, sin embargo, es lo que se ha venido haciendo habitualmente.

En otro orden de cosas, debemos considerar que los padres no disponen de más formación para ejercer su paternidad que su experiencia personal, por lo que, consciente o inconscientemente, vuelven la mirada a la forma en que sus propios padres les educaron.

Cuántas veces hemos escuchado o pronunciado frases como “cada vez me parezco más a mi madre” o “ahora entiendo a mis padres”. Así pues, los padres aprenden a ser padres ejerciendo como tales.

A continuación, resumimos gráficamente las funciones más relevantes, para pasar posteriormente, a comentarlas².

Gráfico 1. Necesidad de una familia



Fuente: Basado en Esteban Alonso (2013a)

1.4.1. Necesidad de la familia a nivel biológico

Como hemos afirmado, la familia ha sido, desde la antigüedad, un elemento esencial en la sociedad. Esta importancia no es fruto de la casualidad, sino consecuencia directa de una necesidad biológica sustentada en tres aspectos:

² Estas funciones van forjándose a partir de las interacciones en el seno familiar, no se construyen de manera aislada. De ahí, la dificultad de abordarlas de forma separada.

❖ *Nacemos indefensos*

Ningún otro mamífero presenta un desarrollo tan lento como el ser humano, llegando a hablar de *fetalización* (comportamiento del recién nacido como si fuera un feto). Así, desde que el niño nace necesita que ciertas necesidades fisiológicas sean atendidas (alimentación, sueño y descanso, higiene y protección). De hecho, el ser humano necesita un espacio temporal amplio hasta convertirse en adulto, sobre todo, considerando que este margen se ha ampliado paulatinamente. Como apunta Castells (1997,47), “en esta prolongada simbiosis del niño con sus padres encontramos la razón de que los seres humanos vivan en familia, y en esta coexistencia prolongada de dos generaciones descubrimos la base biológica de la vida social”.

No obstante, para la creación de vínculos afectivos, e incluso familiares, no resulta necesaria una relación biológica. Por ejemplo, en los casos de adopción o de fecundación *in vitro*.

❖ *Equidad generacional*

Según Hernández-Sampelayo Matos *et al* (2005, 23), este término hace referencia a la solidaridad diacrónica que permite que cada miembro de la familia pueda recibir diferentes y ajustados cuidados, afectos y responsabilidades. Esta corresponsabilidad intergeneracional (por ejemplo, abuelos-padres-hijos) se ejerce en el seno familiar, preparando educativamente a las personas para ser responsables de las generaciones ascendentes y descendentes.

❖ *Reguladora de la sexualidad humana*

Hernández Sánchez (2000) y Vidal (2001) afirman que la familia se erige como reguladora de la actividad sexual. A lo largo del

tiempo, ha sido la principal institución mediante la cual las sociedades organizaban y regulaban la satisfacción de los deseos sexuales de sus miembros. Igualmente, la familia asume la responsabilidad reproductora debiendo perpetuarse en el tiempo mediante la incorporación de nuevos miembros a la sociedad.

1.4.2. Necesidad de la familia a nivel social

Además de la función biológica, la familia representa un elemento indispensable de las relaciones humanas, siendo esencial para la vida pues como apunta Pérez Serrano (2000,10):

La familia se muestra como el ámbito privilegiado, la célula base de la sociedad. No podemos prescindir de sus efectos preventivos y paliativos de problemas sociales graves o de su contribución al relevo generacional, pero debemos ser conscientes de que difícilmente podemos hacer frente a los problemas y carencias de la sociedad, si, al mismo tiempo, descuidamos su unidad básica más elemental.

Del mismo modo, Ramírez Castillo y Sola Martínez (2006,233) enfatizan la importancia de dichas funciones familiares:

Los psicólogos evolutivos coinciden en afirmar que los padres influyen en el desarrollo general de los hijos y en el desarrollo social en particular. Y esto es así porque los padres realizan unas funciones en donde se establecen unas relaciones intrafamiliares que van contribuyendo al desarrollo socio-emocional del niño. Al producirse las interacciones, los padres despliegan estilos educativos y prácticas de crianza y explícitamente van socializando a los hijos.

En consecuencia, la importancia de la familia no se restringe a una necesidad biológica sino que la sociedad le confía la difícil y compleja misión de introducir y formar a los nuevos miembros. De

hecho, según Musitu y Cava (2001,118) “se han señalado tres objetivos fundamentales que la sociedad espera que la familia sea capaz de lograr y, aunque no delega esta función únicamente en ella, sí la convierte en la principal responsable de su ejecución”. Estos tres aspectos, que pasamos a comentar, se centran en: proporcionarles herramientas para vivir en sociedad, desempeñar determinados roles sociales y transmitirles un sentido global de la vida en sociedad.

a) Enseñar a los hijos a vivir en sociedad

Desde que el niño nace forma parte de una red social en la que debe aprender a adaptarse, conociendo y respetando determinadas pautas de comportamiento. López Larrosa (2001, 77) incide en este aspecto al exponer que “la sociedad espera de las familias que preparen a sus miembros para incorporarse a ella con un adecuado conocimiento de los usos y costumbres; en definitiva, que sean portadores de las herramientas sociales que les permitan desenvolverse adecuadamente”. Las aclaraciones de esta autora van más allá, añadiendo dos matices de gran relevancia. El primero, relativo a la diferencia entre las sociedades respecto al margen otorgado a las familias para desarrollar la función social, puesto que en algunas cuentan con prescripciones muy concretas respecto a la edad o el sexo, mientras que, en otras, la maniobrabilidad es mayor.

El segundo se refiere al proceso desarrollado en el seno familiar para lograr la socialización de sus hijos y la calidad de albergar dicho proceso. Es decir, no sólo se trata de conseguir el objetivo de otorgarles las herramientas necesarias para incorporarse

eficazmente a la sociedad, sino que todo el proceso debe ajustarse a unos parámetros. Este autor, nos ofrece un ejemplo, que recogemos literalmente al considerar sus palabras muy clarificadoras (López Larrosa 2001, 77):

Imaginemos que un niño de unos cuatro años empieza a llorar en un lugar público porque se le ha antojado un juguete que sus padres no quieren comprarle. Los padres pueden sentir una doble presión en esta situación pública: una, la de ser juzgados como socializadores inadecuados (no ha educado bien a su hijo), y otra, que tiene que ver con los métodos que utilicen para hacerle callar: ceder, tratar de razonar con él, pegarle, etc. De este modo, tanto el resultado como el proceso están siendo evaluados porque se supone a los padres responsables de ambos. Considerar esto implica aceptar igualmente que los padres son socializados como padres también. Que deben ajustar socialmente el resultado del desarrollo de sus hijos y el proceso por el que han llegado a un determinado resultado por su responsabilidad como padres.

b) Preparar a los hijos para desempeñar roles sociales

La sociedad también espera que la familia prepare a los futuros ciudadanos para desarrollar los roles relacionados con su género: roles ocupacionales y roles institucionales (como el matrimonio o la paternidad). Dicho de otro modo, los niños deben aprender qué se espera de ellos en los diferentes papeles que desempeñarán como hijo, padre o madre, cónyuge, trabajador, etc.

De esta forma, el grupo familiar debe proveer a sus nuevos miembros de conocimientos, habilidades y virtudes que les permitan experimentar la pertenencia a un grupo social más amplio. Y es, precisamente en su seno, donde los más pequeños comienzan a ensayar sus primeras relaciones sociales y lazos afectivos.

En este sentido, los hermanos, primos, tíos, etc. se convierten en una gran ayuda tanteando, moldeando y observando en ellos conductas que, después, generalizarán fuera del contexto familiar poniendo a prueba lo ensayado previamente.

c) Transmitir un sentido global de la vida en sociedad

Musitu y Cava (2001,119) añaden como objetivo de la socialización familiar que “las personas adquieran un significado global acerca de qué es lo importante, qué se valora en su sociedad y en su cultura, y para qué se tiene que vivir”. Es decir, se encauza la tendencia humana a descubrir fuentes de significado para darle un sentido a la vida. Así pues, la familia debe posibilitar que sus miembros adquieran un conjunto de significados acerca de los valores predominantes en su cultura, aspecto que se abordará posteriormente. De cómo la familia afronte esta responsabilidad van a depender, en parte, las características de sus hijos como futuros ciudadanos.

1.4.3. Necesidad de la familia a nivel psicológico

Otra de las funciones más relevantes se centra en la dimensión psicológica y emocional, siendo la familia el primer y más importante referente. De hecho, los primeros patrones psicológicos se desarrollan en el seno familiar desde el nacimiento, de modo que ésta contribuye, entre otros, a la autoafirmación, la relación de apego, la configuración de la autoestima y representa un sustento psicológico y emocional.

Según Hernández-Sampelayo *et al.* (2005), la familia funciona eficazmente cuando ofrece a todos sus integrantes una experiencia de afirmación de la persona por sí misma. Así, la entidad de cada individuo se promueve y salvaguarda cuando se respeta su valor, independientemente de su edad, estado de salud, capacidad económica, etc.

Por su parte, el apego, es decir, la relación especial entre un niño y su madre o padre, supone otra fuente relevante en la configuración psicológica. Lejos de las primeras definiciones en torno al apego, actualmente, “la mayoría de investigaciones no admiten que el niño se apege a su madre como consecuencia de que ésta sea únicamente la fuente de sus gratificaciones (alimentación, higiene, etc.)” (Polaino 2004,77). Este autor añade un matiz interesante: la confianza. Así, la figura de apego no sólo satisface las necesidades del niño, sino que supone su mayor fuente de confianza y seguridad afectiva. De hecho, “es muy difícil que un niño llegue a confiar en sí mismo si antes no ha experimentado la confianza en sus padres”.

Del mismo modo, Moratalla Gellida (2003) afirma que el patrón de vínculos afectivos establecidos a lo largo de la vida va a depender, en parte, de cómo la conducta de apego se organice en la personalidad. En consecuencia, los lazos establecidos entre la madre/padre y el bebé, así como la compenetración para satisfacer sus demandas, van a determinar las relaciones posteriores del niño en otros contextos. Igualmente, van a influir en las conductas de apego con otros individuos ajenos al ámbito familiar.

En general, la afirmación de la persona y el apego, en la literatura específica están vinculados con el desarrollo de la

autoestima. Musitu y Cava (2001) dan un paso más al considerar determinante el estilo educativo paterno, aspecto que trataremos más adelante. Su postura se debe a que a través de los estilos de socialización se transmite afecto y apoyo, aspectos indudablemente relacionados con la autoestima.

En consecuencia, la familia ejerce un papel esencial en la formación de la autoestima y el autoconcepto, influido por la imagen que los diferentes miembros de la familia proyectan de uno mismo. En palabras de Polaino (2004, 90):

El modo en que el niño construye el concepto que de sí mismo tiene, a partir de las interacciones con sus padres, es de vital importancia para su futuro. El modelo práctico que el niño configura será tanto más seguro, vigoroso, estable y confiado cuanto mejor apegado haya estado a su madre, cuanto más accesible y digna de confianza la haya experimentado, cuanto más disponible, estimulante y reforzadora haya sido su conducta, y lo mismo cabe decir respecto de su padre.

En definitiva, el apoyo psicológico familiar aporta a los individuos la fuerza suficiente para adentrarse en nuevos caminos y luchar, sabiéndose arrojados en caso de caída. Es decir, la familia no sólo representa la unidad primaria en la que ensayamos conductas que posteriormente pondremos en juego en otros contextos, sino que también supone una especie de “colchón” en el que apoyarse en época de dificultades ya sean económicas o de otra índole (desempleo, estudios, rupturas, pérdida de seres queridos, etc.)

Por ello, las relaciones establecidas en el seno familiar van a determinar el clima emocional, así como el desarrollo, en mayor o menor grado, de un sentimiento de pertenencia familiar, donde el apoyo moral y psicológico supone la fuente de unión de mayor fuerza.

1.4.4. La familia como institución educadora

Por último, la familia constituye el primer ámbito educativo para el niño, interviniendo en la transmisión cultural, la transmisión de valores y su relación con el ámbito escolar. Posteriormente, los contextos educativos van ampliándose gracias a la escuela, las actividades extraescolares o las relaciones con los amigos.

a) Transmisión cultural

Además de afecto, cuidados y protección, la familia tiene la responsabilidad última de la educación de sus hijos. En primer lugar, esta tarea se lleva a cabo mediante la imitación, pues los padres educan de manera más o menos consciente, a través de la relación con sus hijos, de sus comportamientos, sus actitudes y sus decisiones a lo largo de la convivencia cotidiana. En este sentido, Pérez-Tomé Román citado en Hernández-Sampelayo Matos *et al.* (2005, 49), expone que:

Provenimos de un padre, una madre y hermanos (si los hubiere), que marcarán a la persona a lo largo de la vida. Nuestros genes, entorno familiar y educación es el equipaje que irá ayudándonos a recorrer todas las circunstancias de la vida, en la familia, en el trabajo, en nuestros nuevos amigos o en los de toda la vida...

A este respecto, ensalzamos el valor educativo de la disciplina, pues, en la actualidad, se ha olvidado, en parte, que la relación padres-hijos no debe circunscribirse desde la igualdad. El hecho de mantener una relación más democrática, basada en el diálogo y la confianza, no quiere decir, ni mucho menos, que los padres deban ser “amigos” de sus hijos. Los adultos deben cumplir su función para que la estructura familiar mantenga su eficacia.

Unida a esta idea, la palabra autoridad tampoco goza de prestigio, actualmente, debido, en parte, a la tradición y a su confusión con el autoritarismo. Como apuntan Bernal *et al.* (2012, 84) “de una concepción de autoridad como autoritarismo -ejercicio de la autoridad erróneo- se ha pasado a un no ejercicio de la autoridad”. Sin embargo, resulta esencial que los niños reconozcan en sus padres la figura de autoridad que les proporcione patrones firmes y seguros.

Por otra parte, la difícil tarea de ser padre se sostiene en la búsqueda de un continuo equilibrio entre el permitir y prohibir, entre el reforzar y sancionar. De esta forma, el castigo no debe ser el único método empleado para el rechazo de conductas, ni mucho menos el prioritario, sino que debe ir acompañado del refuerzo positivo sobre las conductas adecuadas (Moratalla Gellida, 2003).

b) La transmisión de valores

El sentimiento de pertenencia familiar se pone de manifiesto en la forma propia de funcionar, así como en las reglas que regulan y configuran la forma de “ser” de la familia. Estas reglas, explícitas o implícitas, engloban horarios y costumbres, así como todo un elenco de cuestiones relativas a lo que está bien o mal, los valores, etc. Todo ello, configura los signos de identidad de cada familia.

En la actualidad, a menudo se incorpora la palabra “crisis” a la transmisión de valores, haciendo referencia a la falta de los mismos. Sin embargo, el ser humano no puede vivir sin esta dimensión. Desde nuestro punto de vista, este concepto se asocia a una época de cambio de ideas, costumbres, modos de entender la vida, la moral, las

relaciones, etc. Otro asunto es afirmar la ausencia de valores propios, la desaparición o pérdida de importancia de los existentes en otras épocas o el surgimiento de nuevos valores que chocan con aquellos.

Consecuentemente, entendemos la transmisión de valores como un proceso inherente al funcionamiento familiar, ya que se asimila a través de las relaciones, del comportamiento y de la forma de hacer peculiar de cada familia. De hecho, aunque los padres intenten transmitir unos determinados valores de manera verbal, lo que realmente asimilarán sus hijos serán tanto las conductas observadas como el lenguaje implícito.

c) La familia en el contexto escolar

En este apartado, debido al tema que nos ocupa, hacemos hincapié en la importancia de la familia en el contexto escolar. De hecho, la familia no sólo cumple una misión educativa en el seno de la misma, sino también en otros contextos, más allá del propio núcleo.

El niño nace en el seno de una familia donde va desarrollándose y aprendiendo, al tiempo que se configura su visión del mundo y forja su personalidad. Cuando accede a la escuela, esta visión se amplía mediante la adaptación a un nuevo entorno, proceso relevante para su desarrollo. En esta misión, la familia cumple un papel esencial, iniciándose un diálogo entre ambos contextos.

Así, al igual que en cualquier representación teatral, debe percibirse una incardinación y complicidad entre los personajes, el aprendizaje del niño necesita ese diálogo, ese caminar juntos para una

adecuada interpretación. Sin embargo, en ocasiones, nos olvidamos de quién es realmente el protagonista, que no es otro que el niño.

También se ha de considerar la proliferación de otros elementos “educadores” que, en ocasiones, podrían denominarse “deseducadores” o “instrumentos para que los niños pasen el rato sin molestar”, como pueden ser la televisión, los videojuegos o internet. Se trata de instrumentos que, bien empleados, pueden contribuir a la educación integral de los niños. Sin embargo, actualmente, éstos permanecen muchas horas delante de la televisión y, en ocasiones, solos y no siempre viendo los programas más recomendados.

Para finalizar, resaltar el aumento considerable de las responsabilidades asignadas a la escuela en relación con la educación de los pequeños. En este sentido, no podemos olvidar que los padres continúan siendo los responsables últimos de la educación de sus hijos y que la escuela supone un complemento a la familia.

1.5. RELACIONES EN EL SENO FAMILIAR

Entendiendo la familia como un microsistema, en relación con otros sistemas, los cambios sociales que van influyendo y moldeando tanto su estructura como sus funciones, conllevan, al mismo tiempo, una modificación de las relaciones en el engranaje familiar.

Para abordar esta idea, tratamos tres aspectos: los modelos relacionales y estilos educativos; la comunicación en la familia y, la relevancia del papel de los abuelos en el momento actual.

1.5.1. Modelos relacionales

Las relaciones entre padres e hijos son clasificadas, desde la psicología, a través de las prácticas de crianza y los estilos educativos, empleando para su denominación diversas formas. Gimeno (en González Ramírez, 2000,7) considera que “el estilo familiar particular es la ventana a través de la cual aprendemos a vernos entre nosotros y a ver a los demás”. Musitu y Molpeceres, (1992, 71) afirman que:

Toda tipología es una simplificación y en la realidad nunca se dan los tipos puros, pero parece haber una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias empleadas por los padres, de tal modo que permite hablar de determinados estilos disciplinares.

Musitu y Cava (2001) determinan cuatro estilos: autoritario, autoritativo, negligente e indulgente considerando dos dimensiones: la implicación/aceptación de los padres y la coerción/imposición.

Ramírez Castillo y Sola Martínez (2006) delimitan tres ejes o estilos educativos: autoritario, permisivo y democrático, referidos a los patrones que determinan dicha relación así como a las consecuencias de las mismas sobre sus hijos.

Tabla 5. Estilos de relación padres-hijos

Estilo de relación	Patrones de relación	Características de los hijos
Padres autoritarios o dominantes	<ul style="list-style-type: none">-Altos niveles de exigencia.-Altas expectativas.-Valor absoluto: la obediencia incondicional.-Poco receptivos y comunicadores.-Control elevado de sus hijos.-En ocasiones, castigan físicamente.	<ul style="list-style-type: none">-Falta de confianza en sí mismos.-Baja capacidad para afrontar los problemas que la vida les va presentando.-Actitudes de desafío o violencia.-Muy dependientes.-Incompetentes socialmente.

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Padres permisivos	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel muy bajo de exigencia y control (escasas normas). -Receptivos, reflexivos y comunicadores. -Muy afectuosos. -No suelen recurrir al castigo. -Aceptan los impulsos, deseos y acciones de sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hijos autónomos. -Inmadurez. -Poca confianza en sí mismos. -Menor autocontrol ante los problemas.
Padres democráticos (o con autoridad)	<ul style="list-style-type: none"> -Receptivos y comunicativos a la vez que exigentes. -Se manifiestan cariñosos. -Son coherentes y justos en sus castigos razonando con los hijos el motivo del castigo. -Elogian las buenas acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Responsables de sus acciones. -Alegres. -Autocontrol y autoestima positiva. -Adaptación social.

Fuente: Basado en Ramírez Castillo y Sola Martínez (2006)

Entre las diversas posturas paternas contempladas en la tabla anterior, la autonomía y la aceptación promueven el desarrollo integral y armónico del niño. Por el contrario, si se fomenta la libertad pero se manifiesta una actitud de rechazo hacia los hijos, generalmente desemboca en una conducta de rebeldía y agresividad. En cambio, si los padres mantienen una disciplina y, al mismo tiempo, ofrecen cariño y afecto a sus hijos, será más probable que éstos desarrollen la autorregulación, siendo capaces de controlar su propia conducta.

En este sentido, los niños deben aprender y comprender la existencia de unos límites, de aquello que se debe o no hacer, tener conciencia del bien y del mal. Dicho de otro modo, según Darwin *et al.* (1993, en Ramírez Castillo y Sola Martínez, 2006, 236) “los niños cuyos padres les ofrecen tanto amor como límites tienen más probabilidades de ser felices consigo mismos, generosos con los demás y alcanzan mayores éxitos en la vida cotidiana”.

En la actualidad, la autoridad se ha ido perdiendo siendo la familia, como unidad básica de la sociedad, uno de los mayores

reflejos de esa pérdida (Castells, 1997). Además, los padres se enfrentan ante el relativismo social, de manera que todo vale y no existe una unidad de criterios acerca de lo que es “bueno o malo”. Por ello, se preguntan ¿cómo puedo educar a mis hijos en una determinada actitud o en unos valores concretos, cuando el vecino, los amigos, los medios de comunicación, videojuegos, etc. manifiestan lo contrario?

Otro aspecto a tener en cuenta es la sobreprotección. En ocasiones, los hijos se convierten en las personas más poderosas siendo el centro de atención de toda la familia. El estudio realizado por Hernández Corrochano (2009, 204) ratifica tal afirmación:

En España los padres se sienten mucho más obligados a ayudar a sus hijos en todo lo necesario, aún a expensas de su propio bienestar, que en otros países del norte de Europa. Todo ello supone un reflejo de las relaciones de poder que se establecen en el interior de la familia.

A este respecto, ofrecemos la clasificación de Castells (1997) respecto a algunos prototipos de familias cuya relación se fundamenta en actitudes erróneas³:

Tabla 6. Tipos de familias no funcionales

Tipo de familia	Características de su funcionamiento
<i>Familia “hiperorganizada”</i>	Su estructura se caracteriza por la rigidez. El “cabeza de familia” impone su gran sentido del deber y sus normas de funcionamiento familiar.
<i>Familia “desorganizada”</i>	La falta de dedicación de los padres a las funciones parentales y del hogar se configura como la nota dominante. Esta carencia puede deberse a su juventud o a su inmadurez emocional.
<i>Familia “con padre periférico” o “con padre ausente”</i>	Denominada así no por la ausencia física, sino porque la madre absorbe la función de ambos o el padre se siente incapaz de desempeñarlas.

³ Existen otras aportaciones de familias no funcionales como la de Ríos (1999)

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Familia “fachada”	Aparentemente feliz y sin conflictos internos, bajo su caparazón esconde temas pendientes de resolver por miedo a su disolución o al cambio, de manera que mantienen un falso equilibrio.
--------------------------	---

Fuente: Basado en Castells (1997)

Otro matiz interesante para comprender las relaciones familiares es aportado por Alfaro *et al.* (1998), quienes pretenden no tanto clasificar a las familias sino ofrecer distintos modelos, en función de los espacios que ocupa cada integrante en el seno familiar y por tanto, del establecimiento de relaciones entre ellos:

Tabla 7. Modelos de familia según los espacios que ocupan

Modelo de familia	Características de su funcionamiento
Modelo “Materno-Paterno-Filial”	Funcionamiento familiar rígido y clásico en el que los roles se encuentran tradicionalmente establecidos. En ocasiones, la pareja no comparte un proyecto común, se produce una fractura de la comunicación y la ilusión.
Modelo “Progre”	Este modelo implica cambios respecto al anterior. En éste se hace necesario encontrar un nuevo equilibrio entre la pareja llegando los dos a entender los roles de cada uno de la misma forma.
Modelo “Familias vacías”	Familias cuyos miembros siguen viviendo juntos sin separarse, manteniendo una mínima comunicación, contacto o interacción. Generalmente, no existen conflictos abiertos a través de violencia o disputas, desaparecen las manifestaciones de afecto, se desempeñan las obligaciones, “la familia es un recipiente helado, hay vacío y el silencio es su salvación”. <u>Causas:</u> red social o familiar que presiona a mantener el matrimonio; las apariencias; se sopesan las consecuencias positivas y negativas de una separación, causas económicas...
Modelo “Familias monoparentales”	1. Familias monoparentales: tuvieron dos progenitores pero debido a divorcio, fallecimiento u otras causas, se produce la ausencia de uno de ellos. 2. Hogares monoparentales: un solo progenitor e hijos dependientes <u>Causas:</u> viudedad, divorcio, madres solteras, abandono de familia, adopción por solteros, emigración, encarcelamiento, trabajo en otro lugar de residencia, etc.

Fuente: Basado en Alfaro *et al.* (1998)

Uno de los factores que inciden en la existencia de familias ineficaces reside en la comunicación familiar, aspecto básico para el establecimiento de una adecuada relación entre sus miembros y, en consecuencia, para alcanzar un funcionamiento eficaz.

1.5.2. La comunicación en la familia

La dinámica comunicativa que envuelve a cada familia se erige como uno de los puntos más relevantes en cuanto al desarrollo de relaciones eficaces o ineficaces en el núcleo familiar. De tal forma que, en función del tipo de comunicación establecido entre sus miembros, ésta será más o menos competente en la satisfacción de las necesidades de todos ellos. Ramírez Castillo y Sola Martínez (2006, 235) exponen que “cuando existe una buena comunicación se están promocionando valores de autodirección, empáticos y prosociales”.

Sin embargo, el cambio de ritmo de vida cotidiano, no sólo en las grandes ciudades, sino también, aunque a menor escala, en poblaciones menores e, incluso, en determinadas zonas rurales, ha dado lugar a un tipo de comunicación y, por tanto, de relaciones notablemente diferentes. Como expone Esteban Alonso (2014a):

De esta forma, la costumbre de conversar degustando el plato guisado a fuego lento ha sido desplazada por una comida más rápida en la que no suele disfrutarse de la conversación familiar, sino de la televisión y las noticias que acontecen en otra parte del mundo. Efectivamente, resulta incongruente pensar que en la era de la información, en una época en la que podemos conocer aspectos de todo el globo terráqueo, resulta más complejo empaparnos de la situación de nuestra propia familia. Así, en muchas ocasiones, los miembros de la familia “viven juntos” pero no “conviven juntos”. Y, si pocos son los momentos en que se disfruta en y de la familia,

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

pocas son las oportunidades de encontrar un espacio temporal de confianza y comunicación.

Como hemos visto, el desempeño de una actividad profesional fuera del hogar, por parte de ambos progenitores, ha supuesto una modificación en la dinámica familiar, afectando a la distribución de las funciones y responsabilidades. Según Castells (1997), el trabajo de las mujeres redonda de muy diversas formas en beneficio de la familia mediante la potenciación de un diálogo abierto y comprensivo entre sus miembros. Ciertamente, la relación padres-hijos ha cambiado, de manera que se mantienen vínculos basados en la confianza, pudiendo hablar de relaciones más democráticas y equilibradas, puesto que ya no se centran exclusivamente en la autoridad paterna.

En este sentido, en el estudio realizado por Martínez González (en López López, 2006) sobre la percepción global de los padres y madres acerca de los procesos de interacción con sus hijos, un 85,4% de la muestra afirman que en su familia *existe mucha comunicación entre padres e hijos* y reconocen mantener una dinámica fluida entre ambos, lo que promueve una convivencia adecuada.

Pérez Serrano (2000,10) incide en la bondad de las relaciones intergeneracionales en el ámbito familiar, afirmando que “en su seno conviven personas adultas en proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal, teniendo que implicarse y ayudar a los miembros más jóvenes”. Estas relaciones, en función de la competencia comunicativa que la familia sea capaz de alcanzar, darán lugar al conflicto, la equidad o la solidaridad.

1.5.3. El papel de los abuelos en las familias actuales

Otro de los cambios en las relaciones familiares se centra en el papel que ejercen los abuelos hoy día, especialmente en el cuidado de los miembros más jóvenes de la familia. Así, puesto que la esperanza de vida ha aumentado considerablemente y, la mayor parte de ellos goza de buen estado de salud, su rol se ha transformado, hasta el punto que en algunas familias constituyen un pilar fundamental en el engranaje diario. Así lo exponen también Musitu y Cava (2001,165):

Muchos abuelos son personas que se encuentran en un estado de salud aceptable y que disponen de más tiempo libre que los padres. Estas circunstancias hacen que el contacto entre abuelos y nietos sea muy frecuente. Así, en palabras de Alberdi (1995), aunque la mayoría de los abuelos no convive con sus nietos parece existir una “intimidad a distancia”.

En el estudio realizado por Megías Quiros y Ballesteros Guerra (2011, 17) se pone de manifiesto la importancia de la figura de los abuelos, recogiendo en el preámbulo:

Pocos días antes de que tuviera lugar la Huelga General convocada por los principales sindicatos nacionales para el 29 de septiembre de 2010, el Secretario General de UGT en Andalucía, Manuel Pastrana, señalaba desde las páginas del diario El País la consigna de “que los abuelos participen en la huelga sin atender ese día a sus nietos, porque son una parte fundamental para el funcionamiento del país”. Esta declaración, elevada a nivel de noticia, se constituye en ejemplo perfecto de cómo en la actualidad se asume que los abuelos y abuelas suponen un eslabón esencial en el engranaje social y económico.

De hecho, muchas familias recurren a los abuelos para cuidar de los nietos, suponiendo una fuente de tranquilidad para los progenitores y una ayuda económica, al evitar contratar personal para

el cuidado de los hijos. La colaboración puede ser vivida de forma muy diferente, según sea percibida como una obligación o como una ayuda voluntaria. La manera de entender esta situación va a condicionar, en gran medida, las relaciones entre abuelos-padres-nietos así como las funciones concretas a desarrollar.

a) Funciones que cumplen los abuelos

Rico Sapena *et al.* (2001) diferencian entre las funciones directas e indirectas. Las influencias directas aluden al papel del abuelo como cuidador, confidente, compañero de juegos, transmisor de los valores familiares, etc., mientras que las indirectas tienen que ver más con el apoyo que ofrecen a los padres en momentos de especial dificultad, como una enfermedad, divorcio, desempleo, etc.

Esteban Alonso (2014b), incluye las funciones intergeneracionales, destacando su rol como intermediario entre padres e hijos, suponiendo un soporte emocional para toda la familia, así como un modelo de envejecimiento.

Tabla 8. Funciones de los abuelos

Tipos de funciones de los abuelos		
Abuelo-nieto	Abuelo-hijo	Intergeneracionales
- Compañero de juegos - Historiador - Confidente y compañero - Transmisor de valores morales	- Cuidador - Ayuda en momentos de dificultad	- Modelo de envejecimiento y de ocupaciones - Amortiguación entre padres e hijos - Soporte emocional

Fuente: Basado en Esteban Alonso (2014b)

Uno de los aspectos que con mayor frecuencia supone un desencuentro entre abuelos y padres se centra en las pautas de crianza. La dificultad reside en encontrar un equilibrio, a partir del diálogo, así como en delimitar el lugar que cada uno debe ocupar. Todo ello, considerando que, en ocasiones, los niños se sienten confundidos al no saber si seguir las pautas de los padres o de los abuelos.

Rico Sapena *et al*, (2001) apuntan, como dificultad, la tendencia de los abuelos a sermonear a padres y nietos, lo que se convierte en un problema cuando los padres sienten invadido su espacio o cuando los nietos (sobre todo, si son mayores) consideran que no es función de sus abuelos sino de sus progenitores. Estas autoras mencionan otras dificultades como: mimar excesivamente a los niños por parte de los abuelos, minar la autoridad paterna, padres o abuelos celosos del amor del otro e, incluso, ser posesivos.

b) Tipologías de abuelos

En función de la manera de abordar las funciones mencionadas, y del rol desempeñado se puede hablar de diferentes tipos de abuelo, recogidos en la tabla siguiente:

Tabla 9. Tipología de abuelos

Tipología	Descripción
<i>Abuelo indiferente o lejano</i>	Mantiene escaso contacto con sus nietos. La relación no es cercana ni goza de confianza debido a: relación distante entre el abuelo y su propio hijo, distancia espacial, falta de interés o compromiso. Podemos hablar de un rol no desempeñado, la figura del abuelo no adquiere mucha relevancia.
<i>Abuelo formal</i>	Este tipo se asemeja al desempeñado hace décadas, en el que la relación era distante y “seria” dando poca cabida a la cercanía y confianza. Esto no supone falta de contacto o relación alguna, como en el abuelo indiferente, sino que el existente es más formal.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

<i>Abuelo compañero</i>	Este abuelo es confidente, compañero de juegos, soporte emocional, mediador padre-hijo para apaciguar conflictos o desacuerdos, etc.
<i>Padres subrogados</i>	Abuelos que han debido tomar las riendas de la educación y/o crianza de los nietos. En algunos casos debido al fallecimiento, enfermedad o situación especial de la pareja. Sin embargo, en la actualidad, encontramos a muchos abuelos subrogados a causa del ritmo de vida paterno. En estos casos, los niños pasan la mayor parte del tiempo con ellos, quienes les proporcionan todo tipo de cuidados.

Fuente: Basado en Rico Sapena *et al.*, 2011 y Esteban Alonso (2014c)

Al ofrecer clasificaciones, conviene matizar que no existen tipologías puras, encontrando abuelos cuyas características pertenecen a más de una tipología y pueden variar a lo largo del tiempo.

Otros factores que pueden incidir en la relación abuelo-nieto se deben a las características del propio abuelo (edad, sexo, familia de origen, estado de salud, etc.); las características del nieto (edad, sexo, orden de nacimiento, personalidad, etc.); la distancia geográfica, la tipología de la estructura familiar, la etnia o raza, etc.

En síntesis, parece dominar la idea de que la educación comienza en la familia y se prolonga en la escuela, y “una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar” (Garreta Bochaca, 2008, 135).

Así, al igual que un médico debe poseer un profundo conocimiento del cuerpo humano y un jardinero debe diferenciar las condiciones que cada planta necesita para dar lo mejor de sí misma, un docente debe conocer la realidad que envuelve a sus alumnos para hacer brillar sus mentes y sus corazones.

Esta labor, que debería constituir nuestro primer paso, supone profundizar en la realidad de las familias en la sociedad actual. Por tanto, debemos conocerlas, intentar comprenderlas y lograr, ante todo, respetarlas. Solo así nuestra actuación docente dará todos sus frutos.



CAPÍTULO 2
FAMILIA Y
ESCUELA.
ASPECTOS
CONCEPTUALES Y
MARCO
NORMATIVO

**CAPÍTULO 2
FAMILIA Y ESCULA.
ASPECTOS CONCEPTUALES Y MARCO NORMATIVO**

2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

- 2.1.1. Tipologías de familias en función de su actitud participativa
- 2.1.2. ¿Qué supone la participación para las propias familias?

2.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

- 2.2.1. Evolución normativa desde el primer tercio del S.XIX hasta el Régimen franquista
- 2.2.2. Régimen franquista
- 2.2.3. Constitución de 1978

2.3. LA PARTICIPACIÓN EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

- 2.3.1. La participación a nivel estatal
- 2.3.2. La participación a nivel de Comunidad Autónoma. Castilla y León

2.4. LA PARTICIPACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

INTRODUCCIÓN

Abordadas las cuestiones más relevantes en torno a la realidad familiar, este capítulo se centra en su participación en la institución escolar desde una perspectiva teórica. Por tanto, en un primer momento, presentamos el significado de participación, concepto que será analizado, no sólo desde el punto de vista de estudios e investigadores, sino también de las propias familias.

A continuación, consideramos esencial conocer el recorrido histórico normativo en materia de participación, pues sólo así se puede constatar cómo las familias han ido formando parte progresivamente de la vida escolar y, al mismo tiempo, comprender el momento actual.

Por ello, en un tercer momento, nos adentramos en la legislación vigente, analizando y comparando las dos leyes educativas que presiden la educación en la actualidad.

Para concluir, ampliamos el análisis de la temática participativa incluyendo la perspectiva europea como referente de nuestro sistema educativo.

2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

Enfrentarse a la tarea de definir un término siempre resulta complicado, debido a que, como expone Pereda Herrero (López López

2006, 19), “el concepto de participación no es nada sencillo y ha sido objeto de múltiples definiciones desde diferentes campos”. Fernández Enguita (en Santos Guerra, 1999, 159) considera que:

Participación es uno de esos términos manidos, tan frecuente en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada. [...] la participación ha acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto.

García Albadalejo (2006) entiende que la participación hace referencia tanto a la transmisión de información, aviso o noticia, como a la pertenencia o implicación, considerando esta última como la acción de tomar parte en la vida de una sociedad.

Desde nuestro punto de vista, coincidimos con Pereda Herrero, quien enfatiza la participación como un “modo de vida”, un hacer día a día, no un ritual que es exclusivamente para momentos determinados. Este tipo de participación, según la autora mencionada, permite resolver favorablemente la tensión en la organización escolar, *entre lo individual y lo colectivo*; entre la persona y el grupo.

Además, establece un doble matiz en torno a este concepto. El primero, de índole organizativo, considerando la participación como un continuo en el que sus miembros tienen diferentes grados de acceso a la toma de decisiones. El segundo, de carácter educativo, viene a recordarnos que la escuela prepara para la sociedad, por lo que se convierte en un “ensayo” donde practicar los principios democráticos.

Desde otro punto de vista, Martín Bris y Gairín Sallán (2007, 114) entienden que “la participación debe considerarse como una

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

realidad global que va más allá de la intervención en los órganos formales de las instituciones”. En consecuencia, afirman que:

Una visión instrumental de la participación resulta claramente insuficiente en el ámbito de la educación. Participar no sólo debe ser un medio para conseguir cosas sino una manera de contribuir a uno de los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria: la adquisición de hábitos de comportamiento democráticos. La participación tiene un valor educativo en sí misma y, en consecuencia, su eficacia no puede valorarse sólo en términos de intervención en la gestión.

En este sentido, Feito Alonso (2014, 54-55) proporciona una visión completa de la participación, aunando las aportaciones de los autores anteriores junto con la tradicional dicotomía, presente en nuestro país, en torno a la participación de las familias:

Tabla 10. Dimensiones de la participación

¿Qué entendemos por participación?	Agentes implicados	Consenso	Defendida por...	Modelo de escuela
Individual	Profesor tutor y cada padre o madre	Máximo	Profesorado corporativista, CONCAPA	Libertad de enseñanza
Colectiva	Consejo Escolar, AMPA	Reducido	Cierto sector progresista del profesorado, CEAPA	Escuela democrática

Fuente: Feito Alonso (2014, 55)

Así pues, podríamos hablar de dos tipos de participación: individual y colectiva. La primera, ejercida por el tutor con cada una de las familias, conlleva un nivel mayor de consenso entre ambos. Sería defendida, según este autor, por un tipo de profesor más corporativista, así como por la CONCAPA (Confederación Católica

Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos). El modelo de escuela que perfila esta actitud participativa se corresponde con un ideal en el que se ensalza la libertad de enseñanza.

La segunda, la participación colectiva, es ejercida por las asociaciones de padres y el Consejo Escolar, disfrutando de un nivel más reducido de consenso. Este tipo sería defendido por un tipo de profesor más progresista y por la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos). Según este autor, daría lugar a un modelo de escuela democrática.

El análisis anterior nos permite adentrarnos, a pesar de las dificultades habituales en las tareas de conceptualización, en el significado de la participación. En este sentido, resaltamos el concepto ofrecido por la UNESCO/UNICEF (2007,11), pues parte de la posibilidad de los miembros de un grupo o institución a intervenir, actuar o tomar decisiones sobre aspectos de su interés para alcanzar lo deseado gracias a la negociación, el consenso o la voluntad colectiva.

2.1.1. Tipologías de familias en función de su actitud participativa

La participación puede definirse no sólo en función de la postura del centro educativo, sino también en base a la actitud participativa de la familia. Marchesi (2004) recoge las aportaciones de Coleman, ofreciendo una clasificación de los diferentes tipos de familia a partir de su posicionamiento hacia la escuela.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Tabla 11. Tipos de familia según su actitud participativa

Tipo de familia	Características
<i>Familia persistente</i>	-Comprometida activamente con la escuela. -Aprovecha sus conocimientos y sus contactos para intervenir a favor del niño.
<i>Familia anónima</i>	-Percibida sin importancia ante los profesores. -Deja y favorece que la escuela no la tenga en cuenta.
<i>Familia como maestra en casa</i>	-Actúa de manera cooperadora. -Adopta el papel de profesor en el hogar. -Desarrolla y aplica técnicas y estrategias para enseñar a su hijo en casa.
<i>Familia como mediadora poco dispuesta</i>	-Reconoce que el niño necesita ayuda. -Acepta la existencia de oportunidades de intervención. -Actúa de mala gana.
<i>Familia como abogada inefectiva</i>	-Trata de mediar e intervenir sin éxito. -Se siente rechazada por la escuela.
<i>Familia como mediadora</i>	-Establece una buena relación hogar-escuela. -Interviniente experimentada y hábil. -Mantiene una comunicación fluida con el niño.

Fuente: Basado en Marchesi (2004)

En la misma línea, González (2014) ofrece otra clasificación de las tipologías de familias, en función de la forma de interactuar con la escuela. En la siguiente tabla ofrecemos las características más significativas:

Tabla 12. Tipos de familia según su interacción con la escuela

Tipo de familia	Características
<i>Familias implicadas</i>	-Se preocupan por la educación de sus hijos participando activamente. -Comprometidas con la escuela y sus actividades. -Amplían su formación como progenitores e intentan aprovecharla para ayudar a sus hijos. -Reconocen y valoran la importancia del profesor como pieza clave en la educación de sus hijos.
<i>Familias pasotas</i>	-No se enfrentan a sus problemas educativos, haciendo dejación de su deber como padres y transfiriendo esa responsabilidad a la escuela. -No suelen participar en actividades de la escuela. -No se plantean una formación para mejorar como padres, asistiendo poco a las reuniones, no se interesan por las tareas escolares de sus hijos, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> -Se quejan continuamente de la escuela y los profesores. -Actúan como abogados defensores de su hijo ante cualquier problema o situación conflictiva. -Son familias ausentes pero exigentes con la escuela.
Familias obsesionadas	<ul style="list-style-type: none"> -Se exceden en la preocupación por la educación de sus hijos y en la relación diaria con el profesorado. -Para estos padres es más importante aprobar que aprender. -Esta preocupación exagerada es transmitida a los hijos que se vuelven ansiosos, nerviosos y vulnerables al sentirse continuamente vigilados y controlados.

Elaboración propia. Basado en González (2014)

Una tercera clasificación es la presentada por Rivas Borrell (2007), destacando la existencia de diferentes tipos de padres en función de lo que cada escuela promueve:

Tabla 13. Tipos de familia según la disposición de la propia escuela

Tipo de familia	Características
Padres legalistas	Se les pide ejercer su derecho legal de participar.
Padres promotores	Se les incita a promover iniciativas.
Padres coeducadores	Se les forma a través de cursos para educar mejor a sus hijos.
Padres como clientes	Centrados en la necesidad de que se rinda cuentas de los resultados.

Elaboración propia. Basado en Rivas Borrell (2007)

En síntesis, la primera tipología es más pormenorizada que la segunda, si bien ambas hacen referencia a un continuo respecto a la actitud participativa de las familias, en cuyos extremos situamos tanto las familias despreocupadas como las muy pendientes de los aspectos escolares. La tercera también dirige la atención a las familias, pero considera que la propia escuela puede mediatizar el posicionamiento de las mismas hacia la participación escolar. Este matiz resulta muy interesante, puesto que el clima organizativo y la dinámica implícita

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

diaria de un centro pueden promover, en menor o mayor medida, que las familias se sientan dispuestas a demandar explicaciones de los resultados obtenidos (académicos o de otra índole) o, por el contrario, contribuir a mejorar el proceso educativo.

Si bien es cierto que cualquier realidad familiar no se ajusta completamente a uno u otro tipo, conviene diferenciar la diversidad de actitudes participativas que encontramos en el aula. Todo ello con el fin de partir de la realidad educativa y realizar una intervención ajustada a la misma.

2.1.2. ¿Qué supone la participación para las propias familias?

Más allá de los conceptos abordados anteriormente, conviene delimitar lo que las familias consideran realmente que representa su participación, con el fin de dinamizar la relación familia-escuela y potenciarla. En definitiva, se trata de concretar qué es lo que ambas estructuras, familia y escuela, entienden por participación.

Garreta Bochaca (2008), en su estudio sobre las Asociaciones de Padres, preguntaba a las familias “¿Qué entiende por participación de los padres en la escolarización de sus hijos/as? ¿Qué deben hacer estos?”. Las respuestas obtenidas están reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 14. Qué se entiende por participación según las familias

Respuestas de las familias	%
Participación de los padres en las reuniones	92,4
Seguimiento y evolución de los hijos	89,6
Asistir a las tutorías	85,5
Apoyar trabajos de los hijos	77,6
Participación de los padres en las actividades	77,4

Inscripción de las familias en la asociación	73,6
Participación de las familias en la escuela de padres	55,7
Potenciar la relación con la escuela	7,1
Implicación de las familias en la educación	5,2
Mejoras en el APA o en el centro	5,2
Seguir a familias desde la escuela	3,7
Implicarse en el APA	3,4
Información del funcionamiento de la escuela	2,9
Participación en las elecciones del Consejo Escolar	2,7
Implicarse en cargos del APA	1,7
Reforzar el papel docente	1,3
Hacer que los hijos sean puntuales	0,7
Asistir a charlas para formarse	0,3
Otros	2
No sabe / No responde	1

Fuente: Garreta Bochaca (2008, 116)

Estos datos son analizados por el propio autor, indicando que:

Encontramos primero que los padres deben ir a las reuniones (92,4%); en segundo lugar, hacer el seguimiento de sus hijos (90%); en tercero, asistir a la tutorías (85,5%) y participar en las actividades organizadas (77,4%) entre muchas otras. Si nos centramos en lo que hacen las APAs vemos que la asistencia a actividades y la inscripción se citan en alto porcentaje. Siendo muy baja la respuesta de implicarse en la organización de las mismas. Estas mismas características son compartidas en todas las comunidades autónomas (págs. 115-116)

De forma complementaria, Feito Alonso (2014, 59) se centra en la importancia que las familias le otorgan al Consejo Escolar, como instrumento de participación:

El principal órgano de participación en los centros es, como se ha visto, el Consejo Escolar. Pese a todos los debates que han protagonizado las confederaciones de padres y el parlamento nacional, cuando se pregunta a padres y madres qué entienden por participación, la actividad del Consejo Escolar queda relegada a un papel meramente secundario.

En este sentido, la participación de las familias focaliza la atención en aspectos cotidianos de la vida escolar de sus hijos más que en los órganos establecidos por la ley, como cauces formales participativos. Este hecho, junto con la baja participación en las elecciones de sus representantes en AMPAS y Consejos Escolares, debería hacernos reflexionar respecto al camino a seguir para incrementar la implicación de las familias en los centros escolares.

2.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La legislación educativa ha ido introduciendo progresivamente a las familias en el contexto escolar, pasando de una concepción en la que el maestro representaba la autoridad prácticamente exclusiva en materia de educación a un concepto de escuela que no puede ser entendido al margen del contexto familiar. Villalta *et al.* (1989) comentan esta transformación:

El sistema educativo ha ido reconociendo, aunque de forma muy lenta, la importancia de los padres y la cooperación con ellos. Es cierto que el concepto de Comunidad Educativa implica una estrecha vinculación entre el Centro educativo y los padres, sin embargo, los padres no siempre han podido participar organizadamente en la escuela.

Para conocer cómo se ha producido esta incorporación, ofrecemos un recorrido histórico sobre la legislación educativa respecto al papel otorgado a las familias en los centros escolares, destacando tres momentos significativos. En primer lugar, se aborda la evolución normativa desde el primer tercio del S.XIX hasta la

Dictadura de Franco. En segundo lugar, se recoge la trayectoria educativa durante el régimen franquista. Y, en tercer lugar, aludimos a una etapa histórica muy significativa en nuestro país, con la promulgación de la Constitución de 1978, así como las leyes desarrolladas a partir de ese período.

2.2.1. Evolución normativa desde el primer tercio del siglo XIX hasta el Régimen franquista

Comenzamos este recorrido histórico en el primer tercio del siglo XIX, puesto que se considera un momento clave en la participación educativa. Esta relevancia se debe al establecimiento, por primera vez, de las Juntas Escolares de Pueblo. Los desarrollos normativos más relevantes de este periodo son recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 15. Antecedentes legislativos en materia de participación

Legislación	Aspectos normativos
Plan de Escuelas de 16 de febrero de 1825	Se recoge la participación, por primera vez, a nivel nacional, a través de las “Juntas Escolares de Pueblo”
Real Decreto 4 de agosto de 1836	<ul style="list-style-type: none">• Denominado Plan Duque de Rivas. Sus preceptos se retomarán en la Ley Moyano.• Establece la composición de las “Comisiones de Instrucción Pública de provincia, partido y pueblo”• Supone la aparición, por primera vez, de la presencia de los padres en órganos administrativos de carácter educativo. Su presencia es solo representativa pues eran elegidos por el gobierno contando con escaso poder decisorio.• Su efectividad práctica fue muy escasa, al producirse su derogación poco después.
Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 (Plan Pidal)	Se mantiene el Consejo de Instrucción Pública, con funciones consultivas y asesoras, pero sin presencia de los padres, por lo que supuso un retroceso.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

<p>Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)</p> <p>Ley de Bases de 17 de julio de 1857</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluye el Real Consejo de Instrucción Pública, compuesto por treinta consejeros nombrados por el rey, sin presencia de los padres de familia. • Se constituyen las “Juntas de Instrucción Pública” provinciales y municipales. Se contaba con dos o más padres con designación gubernativa. • En cuanto a la enseñanza privada, la presencia de los padres en los órganos de dirección no era contemplada específicamente pero se reconocía la posibilidad de que particulares o sociedades pudieran crear centros educativos.
<p>Ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promovida por el marqués de Orovio, modifica la composición de las <i>Juntas provinciales</i> contando con “dos padres de familia de conocida probidad e ilustración, propuestos por el Gobernador”. • En las <i>Juntas locales</i> se debía contar con dos padres en los municipios de entre 500 y 2000 habitantes; y tres en los que superasen dicho número. Sus funciones se centraban en el control e inspección de los centros y los maestros.
<p>Real Decreto de 5 de mayo de 1913 relativo a la organización y funcionamiento de las Juntas Provinciales y municipales de Primera enseñanza.</p>	<p>Inclusión, por primera vez, de las madres en las Juntas Provinciales además de dos padres. Su composición variaba en función del tamaño de la localidad.</p>
<p>Decreto 9 de junio de 1931 por el que se reconoce a los padres el derecho a intervenir en la vida escolar a través de los Consejos de protección escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma educativa emprendida por el Gobierno de Azaña, influencia del liberalismo y de postulados defendidos por la Institución Libre de Enseñanza. • Aparición de los “Consejos Escolares de Protección” (antecedente de los Consejos Escolares). • En caso de existir asociaciones de padres, podían elegir un padre o madre para el Consejo Provincial o el Consejo Local. • Se ampliaban sus competencias debiendo también velar por las instalaciones y fomentar la asistencia a las clases, entre otras. • En las escuelas que se determinasen, podían formarse Consejos escolar, contando con dos padres y dos madres.

Elaboración propia. Basado en Issó García (2012), García Albaladejo (2006), MECD (2014) y Villalta (1989).

Como vemos, la presencia de los padres en las Juntas provinciales y locales se va consolidando a partir de 1968, con la Ley de Instrucción Pública. Sin embargo, su elección estaba mediatizada políticamente, puesto que eran elegidos por el poder gubernamental del momento. En el resumen presentado, se constata cómo la política educativa aparece ligada a la política general a lo largo de la historia.

Viñao (2010,4) ensalza la importancia de esta época, señalando el primer tercio del siglo XX como un hito en la apertura de las escuelas a la participación:

Puede decirse, por lo que al sector público se refiere, que la colaboración escuela-familia se plantea en España, como una cuestión general, en el primer tercio del siglo XX a consecuencia de la introducción y difusión de la escuela graduada o escuela-colegio en sustitución de la escuela-unitaria. En efecto, la escuela graduada, para ser calificada como tal, precisaba el establecimiento de toda una serie de servicios y actividades complementarias, hacia el exterior y el interior, cuya realización exigía la colaboración de las familias y de otros grupos sociales. Ello generó una nueva concepción de la escuela como “organismo social” abierto al exterior, e integrado no sólo por maestros y alumnos sino también por familias, antiguos alumnos y “amigos”, así como una redistribución del poder y de las tareas o responsabilidades dentro de la misma.

2.2.2. Régimen franquista

A lo largo de esta época histórica se promulgaron diversas leyes, destacando, entre todas ellas, la Ley de 1970, más conocida como Ley de Villar Palasí. En la siguiente tabla presentamos el desarrollo normativo más relevante desde 1939:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Tabla 16. Legislación sobre participación durante el régimen franquista

Legislación	Novedades legislativas
Orden de 19 de junio de 1939	<ul style="list-style-type: none"> • Reordena de manera transitoria las Juntas provinciales, municipales y locales de Primera Enseñanza y los Consejos Escolares. • En las Juntas Provinciales debía haber “un padre y una madre con hijos matriculados en la escuela nacional, designados por la Asociación de Padres de Familia, si la hubiera, y en caso negativo, por el Gobernador civil”.
Ley Orgánica de 10 de abril de 1942	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerza la centralización de la educación. • Contempla la existencia de las Juntas municipales de Enseñanza, las Comisiones provinciales de Educación Nacional y los Consejos de Distrito Universitario. Su composición dejaba al margen la representación de padres del alumnado.
Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria (modificada por la Ley 21 de diciembre de 1965)	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene los órganos anteriores, pero no contempla ningún estamento que permita la relación del centro con la familia, puesto que los Consejos de Educación están formados por autoridades de diversa índole.
Ley de 26 de febrero de 1953	<ul style="list-style-type: none"> • Ordena las enseñanzas medias, aludiendo al reconocimiento por parte del Estado de las Asociaciones de padres de alumnos, legalmente constituidas, con carácter nacional o local en los centros de enseñanza media. • La delegación de las Asociaciones de padres estaba representada en los Consejos de Distrito Universitario, con funciones consultivas.
Decreto de 22 de noviembre de 1957	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprueba el Estatuto del Magisterio • Formaban parte de las Juntas Municipales de enseñanza un padre y una madre de familia, elegidos por la Asociación local de Padres de familia, de coexistir esta por la Provincial y, en su defecto, por el Alcalde (art. 244)
Ley 191/1964, de 24 de diciembre, de Asociaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene fuertes controles gubernamentales en la constitución y registro de las asociaciones. • Las asociaciones de carácter educativo podían ser declaradas de utilidad pública, gozando de beneficios económicos, fiscales y administrativos.
Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa (Ley Villar Palasí)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos (art. 4, 5 y 57). • Crea el “Consejo Asesor” en el que los padres asesoran a la dirección del centro debiendo ser oído antes de proceder al nombramiento del mismo. Supone el primero en el que se reúnen alumnos, padres y profesores.

	<ul style="list-style-type: none">• El Título Primero establece que para la valoración del rendimiento de los centros contará, entre otros criterios, la relación con las familias y la comunidad general.• La familia tiene como derecho ser informada sobre los aspectos esenciales del proceso educativo.• En el artículo 5.2 se establece el derecho de las familias a la educación de sus hijos y se subraya la necesidad de que presten la ayuda necesaria a los centros educativos.• Para ello, “se estimulará la constitución de asociaciones de padres por centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa” (art. 5.5).
--	--

Elaboración propia. Basado en Issó García (2012), García Albaladejo (2006), MECD (2014) y Villalta (1989).

La ley de 1970 supuso un avance en materia participativa, pues, como señala Garreta Bochaca (2008, 34-35):

En la temática que a nosotros nos atañe, dicha ley también hacía hincapié en los derechos y deberes de las familias. Todavía con una vocación paternalista, el sistema obligaba a las familias a cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria. A la vez, los padres, y en su caso los tutores o guardadores legales, tenían derecho a elegir los centros docentes. Dos de las grandes novedades que incorporaba la ley eran, por un lado, desarrollar programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes. Y, por el otro, recogía el compromiso de estimular la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros escolares, poblaciones, comarcas y provincias para establecer los cauces para su participación educativa.

A pesar de estos y otros progresos, Issó García (2012,63) señala tres contradicciones respecto a la Ley Villar Palasí sobre las que reflexionar:

En primer lugar, respecto a la relación con las familias, la Ley dice casi siempre que éstas deberán ser “informadas” (artículos 5.3 y

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

109.5); y cuando se habla de “máxima colaboración” entre profesores y alumnos en las actividades, nada se dice sobre el papel de los padres en todo ello. En segundo lugar, cuando en el artículo 10.5 se habla sobre la valoración de los centros docentes, se señala que uno de los criterios será la relación que éstos establezcan con las familias de los alumnos y con la comunidad en que aquéllos estén enclavados, pero no se dice nada sobre cómo se llevará a cabo esta evaluación del centro, ni si las familias tendrán algún tipo de opinión vinculante al respecto. [...]

La última de las cuestiones que proponemos para el debate es la de si el grado de participación de los padres en el nuevo Consejo Asesor que propone la Ley es suficiente o no.

Del mismo modo, Rivas Borrell (2007, 561) expone como limitación práctica de esta ley que “la posibilidad de participación se traduce en que los padres deben ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo”. Es decir, el derecho a la información debe ir más allá de los resultados escolares englobando aspectos sociales, afectivos, psicológicos, etc. Además, las familias deben ser informadas, no sólo de aspectos relativos a sus hijos, sino también del contexto en el que éstos se desenvuelven.

2.2.3. Constitución de 1978

En este momento, se abre un nuevo periodo gracias a la promulgación de la Constitución de 1978, que incorpora numerosos aspectos contemplados en la normativa que regía en otros países europeos. Reviste especial interés “la obligación atribuida a los poderes públicos de remover los obstáculos que impidan o dificulten que la libertad y la igualdad de los ciudadanos sean reales y efectivas, así como facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social” (artículo 9.2.)

En el ámbito educativo, el principio de participación ciudadana, contemplado en la Constitución, se concreta a través de la regulación del derecho a la educación, en su artículo 27 de la Sección 1ª. En dicho artículo se consagra, no sólo este derecho, sino que también se otorga a los padres la potestad para intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Así pues, se establecen dos apartados esenciales en cuanto a la participación de los sectores educativos:

- ❖ El artículo 27.5 supone el fundamento constitucional de la creación de los Consejos territoriales, de carácter consultivo y participativo:

Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores y la creación de centros docentes.

- ❖ El 27.7 hace referencia a la existencia de los Consejos Escolares de los centros públicos, posibilitando que sus componentes intervengan en el control y gestión de los mismos (MECD, 2014):

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.

Sin embargo, Issó García (2012, 69) expone algunas limitaciones en materia participativa a estos artículos de la Constitución:

No obstante Feito (1992) identifica precisamente el segundo problema que plantea la Constitución en relación a la participación de los padres justo en este punto. Una vez reconocido el derecho que tienen los padres a intervenir en el control y la gestión de la

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

enseñanza, habría que preguntarse hasta qué punto debería llegar esta participación

La importancia del texto constitucional ha sido recogida por Pulpillo (en Issó García, 2012, 67), al exponer que “los padres ya han entrado en el colegio. Y lo han hecho por la puerta grande, pues ha sido la Constitución la que ha dispuesto y abierto los centros educativos a la participación democrática”.

La Constitución de 1978 dio lugar a la promulgación de diferentes leyes educativas, así como a su correspondiente desarrollo normativo, contemplado en la siguiente tabla:

Tabla 17. La participación desde la Constitución hasta la Reforma

Legislación	Novedades legislativas
LOECE Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce los derechos de los padres derivados de la Constitución: elección de centro docente, educación religiosa y moral de acuerdo con las convicciones de los padres, participación y asociación.• Establece dos tipos de órganos de gobierno:<ul style="list-style-type: none">- Unipersonales: director, secretario, jefe de estudios y, en su caso, vicedirector.- Colegiados: Consejo de Dirección, Junta Económica y Claustro de Profesores.• En los artículos 16, 18, 23, 24, 26 y 28 establece la participación de los padres a través de los órganos colegiados concretando su forma de elección.• En este mismo artículo, en su segundo punto, se establecen las funciones que desempeñará el APA en el centro. En el punto tercero y cuarto se reconoce el derecho de estas asociaciones a reunirse en las instalaciones del colegio mientras no interrumpan las actividades docentes.
Real Decreto 2762/1980, de 4 de diciembre por el que se fijan las normas para la elección de representantes de los padres en el Consejo de Dirección y en la Junta económica.	<ul style="list-style-type: none">• Se creó un órgano colegiado denominado “Consejo de dirección” del que formaban parte cuatro representantes de padres.• La Junta Económica supuso otro órgano de gestión en que participaban las familias (tres padres elegidos por el APA del centro).

(modificado por el Real Decreto 2268/1982, de 12 de agosto)	
LODE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Consejo Escolar como órgano colegiado compuesto, como mínimo, por un tercio de padres. • Se crea el “Consejo Escolar del Estado”, de ámbito nacional; El “Consejo Escolar regional” y los “Consejos Escolares municipales”. • Cada centro docente podrá contar con asociaciones de padres (ya no se limita el número).

Elaboración propia. Basado en Issó García (2012), García Albaladejo (2006), MECD (2014) y Villalta (1989).

A pesar de los avances que la LOECE supuso en materia participativa, Fernández Enguita (1992, en Issó García, 2012, 75) apunta que la restricción de un solo APA por centro escolar podía constituir una consolidación del monopolio del poder del director. Por tanto, afirma que sería más justo que los representantes de los padres fuesen elegidos de entre todos los del centro, no sólo los pertenecientes al APA y, al mismo tiempo, no delimitar el número de asociaciones de padres en cada escuela. Esta y otras restricciones son señaladas también por Feito Alonso (2014, 56):

En esta ley, la participación de la comunidad educativa resulta extraordinariamente restringida, especialmente si la comparamos con los niveles de participación que posibilitaría la ulterior LODE. Se diferencian, de modo tajante, los mecanismos de participación en los centros privados y en los públicos. Los órganos de gobierno colegiados en los que participan los distintos miembros de la comunidad educativa reciben diferentes nombres según se trate de centros públicos (Consejo de Dirección) o de centros privados (Consejo de Centro).

No obstante, una de las aportaciones más importantes de esta ley respecto a la de 1970, que sólo establecía el derecho de asociación, reside en la creación de una asociación de padres en cada centro:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo. Reglamentariamente se determinará la forma de constatar la representación de la asociación en los órganos colegiados del centro (art. 18.1)

Por lo que respecta a la LODE, a pesar de representar una de las leyes más polémicas, según Feito Alonso (2014), supuso un gran avance en materia participativa. Para Viñao (2010, 10):

Entre otros, por ejemplo, el incremento y fortalecimiento de las asociaciones de padres y de alumnos, la configuración de federaciones autonómicas y estatales de dichas asociaciones, su presencia en organismos representativos y en los medios de comunicación, y el hábito -todo lo formalista que se quiera, pero hábito- de tratar y debatir determinadas cuestiones entre representantes de todos los grupos del mundo escolar y educativo. Sin olvidar, por supuesto, el hecho de que allí donde existe un clima participativo, los consejos escolares constituyen un organismo de encuentro que dinamiza la vida cotidiana de los centros docentes. Es decir, que en algunos casos, como se verá, la realidad se acerca, en mayor o menor medida, a la idea de comunidad que estaba detrás de dicha reforma.

De hecho, el artículo 19 reviste especial interés pues ensalza, como uno de los ejes vertebradores de la actividad educativa general, el principio de participación:

En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta Ley.

También Issó García (2012, 79) destaca la repercusión de esta ley, de manera que, según este autor, los cambios más significativos que promulga la LODE se sitúan precisamente en lo referente a la inclusión definitiva y efectiva de los progenitores en la escuela, en tres aspectos: la libertad plena para formar asociaciones, la extensión de funciones para el Consejo Escolar, y la posibilidad de acción de los padres, más allá del ámbito del centro educativo.

Continuando con el análisis de las aportaciones legales a la participación educativa, nos detenemos en las novedades aportadas a partir de la Reforma llevada a cabo por la Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Tabla 18. La participación a partir de la Reforma (1990)

Legislación	Novedades legislativas
LOGSE. Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce la importancia de los padres y su participación en la consecución de los objetivos escolares (art. 2.3.b.) • Reconoce el derecho de los padres a participar en la actividad educativa, estableciendo igualmente, su derecho a la información sobre todos los aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje. • Por lo que respecta a la participación de los padres en el Consejo escolar del centro, uno de los representantes de las familias era elegido por la Asociación de Padres más representativa.
LOPEG. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Primer texto jurídico dedicado exclusivamente al gobierno de los centros y a la implicación de los diferentes agentes de la comunidad escolar, con especial hincapié en la labor de las familias. • Ya en la exposición de motivos, señala su propósito de adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a la organización y funcionamiento establecidos en la anterior ley. • Se pretendía que la participación característica de la actividad escolar, se realizara en los centros en las mejores condiciones. • Establece como uno de los principios para garantizar la calidad de la enseñanza el fomento de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	<p>los centros.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se establecen diferentes formas de participación:<ul style="list-style-type: none">- En el gobierno de los centros, a través del Consejo Escolar.- En el funcionamiento del centro, a través de las asociaciones de padres.- En la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares y complementarias.
LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.	<ul style="list-style-type: none">• La promulgación de esta ley supuso una importante modificación en el rol de los órganos de participación, ya que, a pesar de mantener los consejos escolares, su función pasaba de nuevo a la participación en el control y gestión de los centros, dejando, por tanto, de ser órganos de gobierno.• Reconoce la necesidad de que los padres se involucren en el proceso educativo. <i>“Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros” (art.3.1.c.)</i>• Destaca el papel de las Administraciones educativas en el fomento de las Asociaciones de Padres de Alumnos.

Elaboración propia. Basado en Issó García (2012), García Albaladejo (2006), MECD (2014) y Villalta (1989).

Como aspecto significativo, resaltamos que, desde el preámbulo, la LOGSE resalta la importancia participativa de las familias introduciendo conceptos como: “participación social”, “comunidad educativa” o “colectividad”. Dichos términos indican la relevancia de cada sector de la comunidad educativa, no sólo en sí mismo sino en conjunto, formando parte de un todo más amplio al que apoyar: “Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. [...] A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad” (Preámbulo LOGSE).

2.3. LA PARTICIPACIÓN EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

Los acontecimientos históricos y su correspondiente desarrollo normativo sustentan la base legislativa actual. De hecho, todas las reformas han ido recogiendo la participación de la familia en la comunidad escolar, entendida como un factor de calidad. Colás Bravo y Contreras Rosado (2013, 486) reflejan esta consideración:

La participación de los padres en los centros educativos es uno de los indicadores clave de la Calidad de los Sistemas Educativos. De ahí que la colaboración de las familias con éstos en la formación de sus hijos sea una temática que ocupe la atención en dos planos; político-legislativo y científico.

Para analizar el marco legislativo actual en materia de participación educativa, analizamos, en primer lugar, la legislación a nivel estatal y, en segundo, el correspondiente desarrollo en nuestra Comunidad Autónoma: Castilla y León.

2.3.1. La participación a nivel estatal

Con el propósito de profundizar en la legislación nacional, consideramos las dos últimas leyes educativas, es decir, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

❖ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

El primer paso derivado de la LOE, se materializó en el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, que pospuso el calendario de

aplicación de la LOCE (Ley de Calidad). Igualmente, derogó las Leyes Orgánicas educativas que hasta el momento pudieran contener partes vigentes, salvo lo que afectaba a la LODE, cuyos preceptos fueron también en parte modificados.

Resulta significativo que “la participación de los padres en los centros educativos queda regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en lo que se refiere a los centros públicos, y por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (LODE), en lo que respecta a los centros privados concertados” (MECD, 2014, 75).

La LOE establece en su preámbulo, como uno de los tres principios vertebradores de la educación, la necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa colaboren para conseguir una educación de calidad. Además, remarca que esta implicación debe basarse en el principio de esfuerzo.

Igualmente, incluye los derechos y obligaciones de los padres reflejados en la LODE, siendo similares a los contemplados en la LOCE, aunque fuese derogada. Como novedad, regula los compromisos educativos entre las familias y los centros, reflejando las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para contribuir al rendimiento académico del alumnado.

Para articular estos compromisos, la propia ley, en su capítulo primero, destinado a “Principios y fines de la educación”, reconoce la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes, estableciendo unas funciones para cada uno de los sectores implicados que deben conocer y poner en práctica.

En el título V dedicado a la “Participación, autonomía y gobierno de los centros”, expone la relevancia de la participación como un valor básico para la formación de los futuros ciudadanos. Y, concretamente, en el artículo 118.4 el legislador vuelve la mirada hacia las propias administraciones como responsables de la adopción de medidas que promuevan la participación familia-escuela.

Como espacios de participación permanecen las Asociaciones de Padres y el Consejo Escolar contando éste último con el mismo número de representantes de padres que en las normativas anteriores.

Por lo que respecta a la elección del director, se mantiene la decisión de la Comisión de selección integrada por representantes de la Administración y del centro, no tomando parte el Consejo Escolar, como sí lo había previsto la LODE y la LOPEG.

❖ **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**

Las modificaciones en materia participativa han sido poco profundas, de forma que las transformaciones en la práctica de los centros escolares han sido menores. Estructurada como una ley poco al uso, pues se dedica principalmente a recoger algunos artículos que modifica y otros en los que la redacción cambia mínimamente, la LOMCE dirige su atención hacia otros frentes educativos.

En la línea de la anterior ley, en su preámbulo expone que la transformación de la educación pasa necesariamente por la implicación de toda la sociedad y, en particular, de las familias, estableciendo como una de sus obligaciones la educación de sus hijos.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Sobre este aspecto insiste en varias ocasiones a lo largo de su redacción, volviendo a encontrar esta responsabilidad en el capítulo I.

Uno de los cambios más significativos se centra en la potestad otorgada al Consejo Escolar, pues éste pierde parte de sus funciones. Así, algunos de los documentos de centro, que antes debían ser aprobados por este órgano, ahora son meramente informados. Feito Alonso (2014, 58) recoge esta idea:

Y, finalmente, la LOMCE vacía de competencias ejecutivas al Consejo Escolar de centro, tal y como puso de manifiesto el Consejo de Estado en su dictamen.

El anteproyecto pasa de un régimen en el que el Consejo Escolar asume un muy alto número de funciones decisorias a un régimen en el que en el mejor de los casos el mismo pasa a ser un órgano de simple informe o propuesta.

Para profundizar en las diferencias entre ambas leyes y conocer las novedades introducidas por la LOMCE comparamos en la tabla siguiente algunos aspectos generales relativos a la declaración de principios en materia de participación.

Tabla 19. Declaración de principios de la LOE y LOMCE

	LOE	LOMCE
Preámbulo	“El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes”	“La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias.” [...] “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”. (Preámbulo II)
Capítulo I	“El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad”.	hbis) “El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos”
Título V Art.118 (El contenido de este artículo en la LOMCE no ha variado)	<p>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”</p> <p>2.La participación, autonomía y gobierno de los centros que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se ajustarán a lo dispuesto en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dicten en desarrollo de las mismas.</p> <p>3.Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.</p> <p>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.</p>	

Como vemos, el preámbulo de cada una de las leyes deja entrever las intenciones del legislador. Así, la LOE hace hincapié en el esfuerzo que debe realizar toda la comunidad educativa, insistiendo en que cada sector cuenta con unas funciones. La LOMCE, por su parte, refuerza la idea de la responsabilidad de las familias en la educación de sus hijos, estando interesadas en participar de la vida escolar.

Además, la LOMCE entiende que la responsabilidad educativa recae no sólo en la comunidad escolar, sino en toda la sociedad. Esto nos hace ver la importancia que la educación escolar representa en los futuros ciudadanos.

Establecidos los principios sobre los que se sustenta la necesidad de la participación educativa de toda la comunidad escolar o, incluso de toda la sociedad, a continuación analizamos cómo

entienden ambas leyes la participación en el funcionamiento del centro escolar. Posteriormente, se establecen las diferencias en cuanto a la composición y funciones del Consejo Escolar.

Tabla 20. La participación en el funcionamiento del centro

Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados. Artículo 119.	
LOE	LOMCE
<p>1. Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.</p> <p>2. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar.</p> <p>3. Los profesores participarán también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso.</p> <p>4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.</p> <p>5. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.</p> <p>6. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y Claustro de profesores.</p>	<p>1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.</p> <p>2. El profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso.</p> <p>4. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.</p> <p>5. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados, con las funciones que se indican en esta Ley: a) Consejo Escolar. b) Claustro del profesorado.»</p>

Igualmente importante resulta la configuración y funciones del Consejo Escolar. Por ello, en las siguientes tablas comparamos estos aspectos en ambas normativas:

Tabla 21. Composición del Consejo Escolar en la LOE y LOMCE

LOE	LOMCE
<p>Composición</p> <p>1. El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:</p> <p>a) El director del centro, que será su Presidente.</p> <p>b) El jefe de estudios.</p> <p>c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.</p> <p>d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.</p> <p>e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.</p> <p>f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.</p> <p>g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.</p>	<p>El párrafo d) del apartado 1 del artículo 126 queda redactado de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «d) Un número de profesores y profesoras que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, elegidos por el Claustro y en representación del mismo.»

Tabla 22. Funciones asignadas al Consejo Escolar en la LOE y LOMCE

LOE	LOMCE
<p>a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley.</p> <p>b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.</p> <p>c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.</p> <p>d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.</p> <p>e) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.</p>	<p>a) Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley orgánica.</p> <p>b) Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.</p> <p>e) Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que</p>

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

<p>f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.</p> <p>g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</p> <p>h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.</p> <p>i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.</p> <p>j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.</p> <p>k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.</p> <p>l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.</p>	<p>la desarrollen.</p> <p>g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.</p> <p>h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.</p> <p>i) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.</p>
--	---

Como se observa, las aportaciones de la nueva legislación son poco significativas respecto a la anterior, habiendo modificado en mayor medida más el formato que el contenido.

Conocida la trayectoria legal y establecido el marco normativo nacional en materia de participación, profundizamos, a continuación, en las directrices de nuestra Comunidad Autónoma.

2.3.2. La participación a nivel de Comunidad Autónoma. Castilla y León

Gracias al Estatuto de Autonomía, a través de su artículo 35, Castilla y León cuenta con competencia en materia educativa. En cuanto a la participación, la normativa legal desarrollada por nuestra Comunidad Autónoma viene representada por dos decretos:

Tabla 23. Desarrollo normativo de Castilla y León en materia de participación

Decreto	Modificación
DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.	DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que inapartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.
DECRETO 176/2000, de 24 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla y León.	Acuerdo 97/2009, de 23 de julio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla y León.
DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que inapartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.	Sin modificaciones actualmente

- a) ***El DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León modificado por el DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que inapartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.***

Este desarrollo normativo persigue el objetivo de adaptarse a la realidad escolar, superando las respuestas ofrecidas por el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos, deberes y normas de convivencia de los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos, norma hasta ese momento aplicable en nuestra Comunidad Autónoma.

Este Real Decreto establece como eje fundamental la participación de las familias en el proceso educativo, que aparece recogida no sólo al contemplar una serie de derechos y deberes sino que se traduce en un conjunto de medidas participativas.

Asimismo, en la declaración de los principios informadores, se explicita, por un lado, la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir un clima escolar positivo. Y, por otro, se subraya la necesidad de colaboración e implicación de los padres (o tutores legales) en la función tutorial del profesor.

Merece especial mención el artículo 15, a través del cual se señala a los padres como los primeros responsables de la educación de sus hijos: *A los padres o tutores legales, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde adoptar las*

medidas necesarias, solicitar la ayuda correspondiente y colaborar con el centro para que su proceso educativo se lleve a cabo de forma adecuada (art. 15 Decreto 23/2014)

Como hemos comentado, esta responsabilidad se traduce en el Decreto 51/2007, en una serie de derechos (art. 16) y deberes (art. 17) que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 24. Derechos y deberes de las familias

Derechos	Deberes
Participar en el proceso de enseñanza y en el aprendizaje de sus hijos o pupilos.	Conocer la evolución del proceso educativo de sus hijos, estimularles hacia el estudio.
Estar informados sobre su progreso e integración socio-educativa.	Implicarse de manera activa en la mejora de su rendimiento y, en su caso, de su conducta.
Ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	Adoptar las medidas, recursos y condiciones que faciliten a sus hijos su asistencia regular a clase así como su progreso escolar.
Participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, a través de su participación en el consejo escolar y mediante los cauces asociativos legalmente reconocidos.	Respetar y hacer respetar a sus hijos las normas del centro escolar, las orientaciones educativas del profesorado y colaborar en el fomento del respeto y el pleno ejercicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la línea de la LOMCE, el Decreto 23/2014 restringe las funciones y el poder otorgado al Consejo Escolar, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 25. Funciones del Consejo Escolar en ambos Decretos

Decreto 51/2007	Decreto 23/2014
a) Aprobar anualmente el plan de convivencia y las normas que sobre esta materia se contemplen en el reglamento de régimen interior.	a) Evaluar el plan de convivencia y las normas que sobre esta materia se contemplen en el reglamento de

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

<p>b) Velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos, conocer la resolución de los conflictos disciplinarios y garantizar su adecuación a la normativa vigente.</p> <p>c) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</p> <p>d) Revisar, a instancia de los padres o tutores legales, las medidas adoptadas por la dirección del centro en relación con las sanciones por conductas de los alumnos gravemente perjudiciales para la convivencia, proponiendo las medidas oportunas.</p> <p>e) Evaluar y elaborar periódicamente un informe sobre el clima de convivencia, especialmente sobre los resultados de la aplicación del plan de convivencia.</p>	<p>régimen interior y elaborar periódicamente un informe sobre el clima de convivencia, especialmente sobre los resultados de la aplicación del plan de convivencia.</p> <p>b) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente.</p> <p>c) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género»</p>
---	---

- b) *DECRETO 176/2000, de 24 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla y León, actualizado por el Acuerdo 97/2009, de 23 de julio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla y León.***

A través de la Ley 3/1999, de 17 de marzo, se crea el Consejo Escolar de Castilla y León como órgano de participación de los sectores sociales implicados en la enseñanza no universitaria. Esta ley fue desarrollada por el Decreto 314/1999, de 16 de diciembre, por el que se regula la estructura, el funcionamiento y el número de integrantes del Consejo Escolar de Castilla y León.

- c) **DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.**

En este Decreto, se establecen como principios generales del gobierno y autonomía de los centros públicos (art. 3):

- *La participación, dentro de los correspondientes ámbitos establecidos, del alumnado, las familias, profesores, personal del centro y de la comunidad educativa en general.*
- *La consideración del compromiso de las familias con el proyecto educativo y pedagógico del centro y de la adecuada convivencia y disciplina del alumnado.*

Las administraciones educativas deben fomentar el ejercicio efectivo de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Desde este Decreto, se entiende dicha participación como elemento inherente de la educación, reforzando el proceso educativo y concretándose a través de las siguientes acciones (art.7):

1. *Los proyectos educativos incorporarán mecanismos de participación en el centro del alumnado y de las familias con la finalidad de orientarles a la consecución de los objetivos educativos.*
2. *El alumnado y sus familias podrán participar en la vida de los centros con carácter individual y colectivo a través de sus asociaciones cuya finalidad esencial es promover y facilitar la participación en las actividades del centro.*
3. *La participación del alumnado y de las familias en el funcionamiento de los centros, recibirá un especial tratamiento por parte de la consejería competente en materia de educación, que pondrá a su disposición información y apoyo con el fin de facilitar su compromiso e implicación tanto en los aspectos de funcionamiento del centro como en la mejora del proceso educativo del alumnado.*
4. *Los centros docentes podrán establecer otros cauces y vías adicionales para la participación de los sectores de la comunidad educativa.*

Además, como novedad, se articula que la participación de las familias debe pasar por el establecimiento de compromisos y acuerdos educativos. Así, cada centro debe formular un documento expresando los compromisos que adquieren el centro escolar y la familia en relación con el proyecto educativo. La finalidad reside en garantizar la cooperación entre la acción educativa de la familia y la del centro, así como el adecuado proceso de educación integral del alumnado.

d) Otros Programas de la Consejería de Educación

La Consejería de Educación desarrolla un Programa de formación para la participación de familias y alumnos en Castilla y León. Este Programa ha contado con dos fases: la primera desde 2004 a 2007 y, la segunda, de 2008 a 2011, que es establecida por:

- La ORDEN EDU/587/2008, de 4 de abril, por la que se aprueba el II Programa de Formación para la participación de familias y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León.
- RESOLUCIÓN de 7 de febrero de 2011, de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establecen las directrices y las actividades que desarrollan, durante el año 2011, el «II Programa de Formación para la participación de familias y alumnos en el sistema educativo de Castilla y León».

2.4. LA PARTICIPACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Desde el siglo XIX, momento en que se generaliza la escolarización obligatoria en Europa, familia y escuela han

compartido la tarea educativa. Sin embargo, a pesar de la complementariedad de funciones, las familias continúan siendo, desde el punto de vista legal, los responsables últimos de la educación de sus hijos en toda Europa. De esta forma, “el tema de la participación en sí mismo apenas ha suscitado gran interés en la comunidad de investigadores y mucho menos en la sociedad española. Sin embargo, desde los poderes europeos, se concede una gran importancia a la participación escolar.” (Feito Alonso, 2014, 65).

De hecho, el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar constituye una buena muestra de la relevancia concedida a la temática participativa (Comisión Europea, 2000,40):

La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos.

En dicho Informe, la Comisión Europea establece dieciséis indicadores que marcan la categoría de la enseñanza. Uno de ellos es la cooperación de los padres, identificándolos como agentes que contribuyen en el rendimiento de los alumnos y la democratización de las escuelas (Colás Bravo y Contreras Rosado, 2003).

Fruto de esta consideración, durante los últimos años, uno de los retos de la Unión Europea se ha centrado en elevar los sistemas educativos de los países miembros como referentes de calidad. En consecuencia, Colás Bravo y Contreras Rosado (2013, 486) resaltan:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

La participación de los padres en los centros educativos es uno de los indicadores clave de la Calidad de los Sistemas Educativos. De ahí que la colaboración de las familias con éstos en la formación de sus hijos sea una temática que ocupe la atención en dos planos; político-legislativo y científico.

Igualmente, Navaridas y Raya (2012, 225) señalan que, para alcanzar este objetivo de excelencia mundial, la participación de las familias se configura actualmente como uno de los factores de calidad: “En este marco de acción conjunta para la excelencia educativa, el papel de los padres en el control y la gestión de los centros docentes se considera un indicador de capital importancia para promover el cambio y la mejora continua “.

En consecuencia, las familias han ido adquiriendo derechos para materializar su participación en los centros educativos. Actualmente, se diferencian dos grandes categorías de derechos paternos vigentes en todos los países (Eurydice, 1997):

- ❖ **Derechos individuales:** se traducen en la libertad a elegir la escuela; a recurrir en varios ámbitos (por ejemplo, en lo relativo a la evaluación y orientación de su hijo); información acerca del proyecto educativo de los resultados, de los progresos de su hijo, o de sus propios derechos.

A este respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece que los padres tienen el derecho preferente a elegir el tipo de educación que recibirán sus hijos (art. 26.3), y ese derecho ha sido ratificado en las distintas declaraciones y convenciones europeas, figurando también en las constituciones

o normas legales de más alto rango en todos los países (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 35).

- ❖ **Derechos colectivos:** se concretan en la posibilidad de participar en los órganos de gobierno, control, gestión y/o consulta.

En este sentido, cabe señalar que la participación de los padres en el sistema educativo es un fenómeno relativamente reciente. En la mayoría de los países de la Unión Europea esta práctica se ha desarrollado alrededor de 1970 y comenzó a aplicarse la legislación en este campo en torno a 1980 (Navaridas y Raya, 2012), aunque existen excepciones, como las de Alemania, Finlandia, Francia o los Países Bajos, que asumieron esta cuestión previamente (Eurydice, 1997).

El avance en materia participativa no se detuvo en esas décadas, sino que, como apuntan desde el MECD (2014, 36):

Las reformas continuaron en los años 90, vinculadas, en este caso, a los cambios destinados a descentralizar la toma de decisiones en materia educativa que tuvieron lugar en un buen número de países. En un contexto de búsqueda de autonomía para las instituciones escolares, la legislación volvió a contemplar el tema de la participación de los padres en la gestión de los centros. Ambas cuestiones, autonomía y participación, se encuentran, en efecto, estrechamente ligadas.

Al llegar el año 2000, en todo el ámbito europeo existía ya un marco legal encaminado a organizar e impulsar la participación de los padres en el sistema escolar. No obstante, en ese momento comienza a hacerse patente un cambio de orientación en las razones que subyacen a la importancia de reforzar la participación de las familias en la escuela. Como expone Bolívar (2006,125):

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Estamos ante algunos cambios sustantivos respecto al modo en que se planteaba y se vivía el problema de la participación a comienzos de los años ochenta del siglo XX. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como «cogestores» del centro educativo, a los padres como clientes.

Por lo tanto, “ya no se trata solo ni esencialmente del valor que pueda tener una gestión de carácter democrático en los centros, sino, sobre todo, de la necesidad de implicar a las familias en la tarea educativa para alcanzar el éxito de la misma” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 37).

Sin embargo, no todos los derechos han contando con la misma trayectoria e importancia en cada país de la Unión Europea, puesto que, en términos generales, los derechos colectivos se han desarrollado con posterioridad a los individuales (Eurydice, 1997).

Garantizar esta forma de participación para la mejora continua de la calidad de los sistemas educativos de la Unión Europea supone un reto para la propia Comisión Europea y los Estados Miembros, de forma que estos han realizado una labor considerable por mejorar el conocimiento sobre los derechos que tienen los padres para que puedan reclamarlos, hacer uso de ellos e influir de forma satisfactoria en la actividad educativa de sus centros (García Ruiz, 2010).

Del mismo modo, Navaridas y Raya (2012,228) apuntan que “es manifiesto el esfuerzo por concienciar a todos los que tienen responsabilidades de gobierno (dentro y fuera de las instituciones educativas) sobre la obligación de respetar, proteger y promover los derechos en todos los estamentos de la comunidad educativa”.

De forma general, los dos cauces más empleados en Europa para garantizar la participación de las familias se centran en las asociaciones de padres y en los órganos de representación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

a) *Las asociaciones de padres en la Unión Europea*

Según MECD (2014), todos los Estados miembros cuentan con asociaciones de padres, organizándose habitualmente en federaciones y confederaciones, a nivel regional y nacional. El funcionamiento se basa en la adhesión voluntaria a través de cuotas. Las tareas más frecuentes suelen estar relacionadas con la organización de salidas, visitas culturales y actividades de tiempo libre para los alumnos. Además, el MECD (2014, 38) recoge que:

En algunos países, realizan también labores de formación con los propios padres y, en ocasiones, trabajan en la adquisición de fondos para las escuelas. Generalmente, las asociaciones pueden participar en las decisiones y debates con las autoridades educativas de los diferentes países, si bien lo más frecuente es que dicha participación sea únicamente a título consultivo.

A nivel europeo, existen diversas asociaciones de padres, entre las que destacamos:

- La *Confederación de Organizaciones Familiares de la Unión Europea* (Confederation of Family Organizations in the European Union, COFACE). Creada en 1958, colabora con las instituciones europeas en todos los sectores relacionados con los derechos e intereses de las familias.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- La *Asociación Europea de Padres* (European Parents Association, EPA). Fundada en 1985, en Milán, para establecer una asociación de los padres y familias de toda Europa.

Colás Bravo y Contreras Rosado (2003) exponen que el Programa de Formación de Padres de la Asociación Europea de Padres de Alumnos (EPA) constituye un ejemplo de cómo mejorar la calidad por medio de la cooperación y el diálogo escolar constructivo entre los padres y los profesores.

- La *Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica* (Groupement International des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, OE-GIAPEC), que desde 1987 agrupa a las Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Católica en Europa.

b) Órganos de participación en la Unión Europea

Al igual que todos los países miembros cuentan con asociaciones de padres, también disponen de órganos de participación formal en los centros educativos. La situación cambia si nos detenemos en los niveles autonómico o nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 39):

En esos dos niveles, muchos países cuentan también con representación de los padres, pero existen algunos sistemas, como los de Alemania, la Comunidad Germana de Bélgica, Bulgaria, Finlandia, Hungría, Italia, el Reino Unido y Rumanía, en los que no se contempla la participación del sector de padres en el nivel nacional. Otros países no incluyen a los padres en el nivel regional o local.

El estudio del MECD (2014) arroja, entre otras, las siguientes conclusiones respecto a estos órganos formales en la Unión Europea:

- En cuanto a la *composición* de estos órganos:
 - Habitualmente se trata de órganos colegiados con representación de otros sectores de la comunidad escolar, además de los padres.
 - Algunos países, como Austria, la Comunidad Francesa de Bélgica, Irlanda, Países Bajos, Suecia y algunos Länder de Alemania, cuentan a nivel central con órganos compuestos exclusivamente por padres.
 - En términos generales, la representación de los padres es minoritaria en la mayoría de los países. Solamente en Suecia y algunos Länder alemanes los padres gozan de una representación mayoritaria, siendo paritaria en Austria.
 - A nivel de centro, salvo Austria, Dinamarca y Escocia, la representación de la familia también es escasa en estos órganos.

- Respecto al *papel* que desempeñan los órganos de participación, las competencias asignadas a estos órganos pueden englobarse en dos categorías: consultivas o decisorias. Las funciones de consulta se consideran como el derecho o la obligación de estar informado y pronunciarse, por iniciativa propia o a petición. Las funciones de decisión se refieren al proceso completo de toma de decisiones. En este sentido, se observa que:
 - La tendencia general en todos los países supone un incremento de la participación y poder de decisión de los padres en el nivel de centro educativo, excepto en Luxemburgo. Sin embargo, en el nivel nacional o intermedio, los órganos de representación

cuentan mayoritariamente con un carácter consultivo, salvo en Austria y algunos Länder de Alemania.

- A pesar de esto, los Consejos de Centro, en la mayoría de países, no disponen de poder decisorio en cuanto al contenido y los métodos de enseñanza, la contratación de profesores o directores, o el presupuesto de la escuela.
 - Por el contrario, los Consejos suelen participar en lo referente a actividades extraescolares y complementarias.
- *Formación* de los representantes de padres:
 - En el caso de los Países Bajos, la ley prevé explícitamente la necesidad de formar a los representantes de padres, para que su participación en el Consejo Escolar sea lo más activa posible.
 - En algunos países, se organizan diferentes modalidades de formación, financiadas con fondos públicos o por las propias asociaciones de padres, aunque lo más habitual sigue siendo que los padres que toman parte en los órganos de representación no reciban ninguna formación específica para esta tarea.

La situación de los órganos de participación en la Unión Europea es resumida por Álvarez (en Pozo Andrés *et al.*, 2004, 131):

Pero en este plano legislativo también aparecen elementos paradójicos. En Europa se confirma que, en general, la representación de los padres en los órganos de gestión es minoritaria en los tres niveles que se analizan (central, intermedio - regional y local- y de centro escolar). En cuanto al tipo de competencias de los órganos de participación, éstas son esencialmente consultivas en los niveles nacional e intermedio (regional y local), mientras que en el ámbito del centro escolar se llega a la toma de decisiones. Aun así, las decisiones importantes (por ej., las relacionadas con el currículum, el presupuesto, y la

elección del director y del personal del centro) sólo competen a los órganos de participación en una minoría de países. Es decir, aunque en la legislación se dediquen muchas líneas a hablar de los padres y de la importancia de su implicación en la educación escolar de los niños, las responsabilidades reales que se les asignan en la educación formal, traducidas en competencias, son de carácter menor.

Por tanto, concluimos que, a pesar del desarrollo legislativo y de la existencia de cauces formales participativos, numerosas investigaciones europeas apuntan que la distancia entre la norma y la práctica puede ser muy amplia en ocasiones (MECD, 2014). Esta visión es compartida por Álvarez (en Pozo Andrés et al., 2004, 136):

Pero no se trata de una situación que se pueda restringir al caso español, sino que el problema de la implicación parental en la educación formal desborda nuestras fronteras, constituyendo una preocupación relevante en toda Europa y en otros países occidentales, como Estados Unidos.

Es decir, existe una brecha considerable entre los acuerdos políticos sobre la colaboración entre padres y centros y la realidad que se vive en las escuelas.

c) Aportaciones desde la OCDE. Informes PISA

Desde 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) elabora cada tres años su informe Programme for International Student Assessment (PISA). De esta forma, y en especial los últimos años, cada país recibe una valoración de su sistema educativo. Nuestro interés se centra no en una cuestión numérica sino más bien en algunos consejos que ofrecen vinculados con la implicación de la propia familia (OCDE, 2011).

Así pues, desde este organismo se ha constatado que los estudiantes de 15 años (edad en la que se realizan las evaluaciones) cuyos padres leen a menudo libros con ellos durante su primer año de Educación Primaria obtienen puntuaciones significativamente más elevadas. Y todo ello, independientemente de los antecedentes socioeconómicos de la estructura familiar. Además, concluye que *la dedicación de los padres a sus hijos está estrechamente ligada a un mejor rendimiento en PISA* (OCDE, 2011,1).

En este mismo documento, se señala que los tipos de actividades entre padres e hijos se relacionan con el rendimiento lector. Por ejemplo, la diferencia de puntuación en lectura, asociada a la implicación de los padres, es mayor cuando leen un libro con ellos, hablan acerca de lo que han hecho durante el día o les cuentan historias. La diferencia de puntuación es menor cuando la dedicación de los padres consiste en juegos relacionados con el alfabeto.

En conclusión, como señalan Colás Bravo y Contreras (2013,488), en este informe se muestran estimaciones de cómo las formas de participación de las familias se relacionan con el rendimiento de los alumnos en la lectura:

En este sentido, el último informe publicado por la OECD (2012) muestra estimaciones, a través de modelos de regresión, del peso de la participación familiar en el rendimiento lector de los escolares. Esta se concreta en cuatro vertientes: a) vigilancia de los padres del progreso académico de sus hijos, así como de sus conductas, b) realización de actividades de voluntariado en el centro, c) ayuda en las tareas escolares en casa y d) intercambio de información con los tutores. Los resultados indican que todas estas formas de participación de los padres obtienen coeficientes significativos con relación al rendimiento en lectura.

Si consideramos las leyes educativas más relevantes desde la promulgación de la LODE, observamos una marcada tendencia política en cada una de ellas que se filtra en los aspectos educativos y, por consiguiente, se reflejan en la participación. Feito Alonso (2014, 55) incide en este aspecto al señalar que las tres leyes reguladoras de la participación aprobadas por la derecha (LOECE, LOCE y LOMCE) han potenciado la elección del centro al tiempo que han reducido las competencias del Consejo Escolar de centro. Por el contrario, las leyes aprobadas por la izquierda, muy especialmente la LODE, han impulsado este órgano colegiado.

A pesar de que toda reforma puede considerarse digna de mejora, España ha realizado avances importantes en su sistema educativo. Hasta el punto que los esfuerzos realizados han sido reconocidos por organismos de la envergadura de la OCDE. En este sentido, Puelles Benítez (2014, 17) afirma que:

Esta labor ha sido reconocida incluso por la OCDE, que en uno de sus informes, Panorama de la educación, del 2011, al hacer un balance de los sistemas educativos de los países miembros en los últimos cincuenta años, destaca que España ha sido, junto con Corea del Sur, el país que mayor esfuerzo ha realizado para superar sus propias deficiencias.



CAPÍTULO 3

**REALIDAD DE LA
PARTICIPACIÓN
EDUCATIVA EN LOS
CENTROS
ESCOLARES**

*Una escuela es como un piano, cada pieza es de vital importancia
y todas deben estar afinadas y en su lugar si queremos que suene
una música armoniosa.*

Traveset (2007,98)

CAPÍTULO 3
REALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN
EDUCATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES

3.1. CAUCES DE FORMALES DE PARTICIPACIÓN

- 3.1.1. Consejo Escolar
- 3.1.2. Asociaciones de madres y padres (AMPAS)
- 3.1.3. Confederaciones de padres y madres

3.2. NIVELES DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR

3.3. CAUCES DE COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN

- 3.3.1. Vías de información y comunicación familia-escuela
- 3.3.2. Vías de participación familia-escuela

3.4. RAZONES Y BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN

- 3.4.1. Para el alumnado
- 3.4.2. Para las familias
- 3.4.3. Para la escuela y el profesorado
- 3.4.4. Incidencia social de la participación

3.5. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA LA PARTICIPACIÓN

- 3.5.1. ¿Crisis de la participación social?
- 3.5.2. Cambio del escenario educativo
- 3.5.3. Ser maestro, ya no es lo que era...
- 3.5.4. Disonancias educativas
- 3.5.5. Expectativas en torno a la educación escolar
- 3.5.6. Falta de formación en materia de participación
- 3.5.7. El propio engranaje escolar

3.6. ¿CÓMO MEJORAR LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA?

- 3.6.1. A nivel social
- 3.6.2. A nivel institucional
- 3.6.3. A nivel de centro escolar

INTRODUCCIÓN

A partir del estudio del marco normativo que regula la participación educativa, en este capítulo nos adentramos en su aplicación concreta en los centros escolares. Por tanto, abordaremos los diversos cauces a través de los que se materializa la relación de la familia y la escuela, analizando sus puntos fuertes y débiles. Además, presentamos los niveles de intensidad que puede alcanzar.

Posteriormente, analizamos algunas de las ventajas y efectos positivos que redundan de una adecuada relación entre la estructura familiar y escolar, lo que justifica su dinamización y apuesta como un pilar básico para un sistema educativo eficaz y con proyecto de futuro.

También se hace necesario conocer aquellos aspectos que están incidiendo de forma negativa en esa relación, con el fin de conocer los obstáculos a trabajar.

Finalmente, justificada la necesidad de colaboración familia-escuela y los grandes beneficios que comporta, nos planteamos conocer las debilidades a las que hemos de enfrentarnos, aportando algunas pinceladas, claves para la mejora de la situación actual.

3.1. CAUCES FORMALES DE PARTICIPACIÓN

En la actualidad, al amparo de lo dispuesto por la legislación vigente, se cuenta con diversos cauces para que los diferentes

miembros de la comunidad escolar y, en especial, las familias sean partícipes de la educación escolar de sus hijos. De esta forma, el sistema educativo articula vías formales de participación.

En este apartado nos centramos en el funcionamiento del Consejo Escolar, las asociaciones de padres y madres así como las confederaciones en las que éstas se organizan. Además, reflexionamos sobre algunos factores que dificultan el funcionamiento de los dos primeros cauces, aproximándonos al grado de participación de las familias en los mismos.

3.1.1. Consejo escolar

El Consejo Escolar (en adelante, C.E.) es el órgano de participación en el control y gestión del centro de la comunidad educativa. Su composición así como sus objetivos legales van variando en función de la importancia otorgada por el legislador. Generalmente, está formado por representantes de cada sector constituyendo uno de los cauces participativos más relevantes.

En las reuniones del C.E. no sólo se abordan temas relacionados con la gestión y organización educativa, sino que éstos también suponen un reflejo del clima establecido en el centro escolar. Las relaciones profesorado-familias, centro-autoridades locales, etc. así como los aspectos abordados y el margen de decisión otorgado a cada sector se dejan entrever en las reuniones de este órgano de participación. Todo ello aporta conclusiones acerca del “estado de salud” de las relaciones familia-escuela en la comunidad educativa.

❖ Factores que influyen negativamente en su buen funcionamiento del Consejo Escolar

En ocasiones, las reuniones son consideradas una obligación impuesta por la administración, así que no se otorga la importancia necesaria. González (2014,71) expone que “muchas veces los temas que allí se tratan se toman como un mero trámite que hay que cumplir”.

Además, en algunos centros esos temas han sido decididos previamente, convirtiéndose simplemente en un espacio de información a los asistentes levantado acta de un guión en el que no ha habido intervención alguna por parte de los diferentes colectivos implicados. Esta idea es apoyada por González Granda (2004,52) al señalar que “parece que los sectores de representantes de padres y profesores traen posturas previamente acordadas entre ellos cuando se trata de temas de especial importancia o relevancia”. Sin embargo, los miembros del C.E. acuden en representación de un sector de la comunidad escolar, por lo tanto, es lógico que recaben la información y opinión necesaria antes la reunión. De otro modo, no estarían ejerciendo su papel como representantes de un colectivo sino de una individualidad.

Este mismo autor, expone otra situación, la de aquellos C.E. que sirven, una y otra vez, como enfrentamiento: “no puede ser que tanto los padres como los profesores veamos el Consejo Escolar como

un estorbo, una pérdida de tiempo cuando no como un espacio de lucha, a ver quién puede más...” (González, 2014,71).

Igualmente frecuente resulta la situación descrita por Pérez de Guzmán Puya (2002, 4):

Realmente, en muchas ocasiones los padres carecen de tiempo disponible para muchas reuniones y la preparación técnica para una participación en consonancia con las actividades que son competencia de los Consejos Escolares. Necesitan conocer bien el sistema escolar así como las situaciones concretas del centro con sus correspondientes informaciones puntuales para estar en igualdad de condiciones que los profesores.

❖ **Grado de participación en el Consejo Escolar**

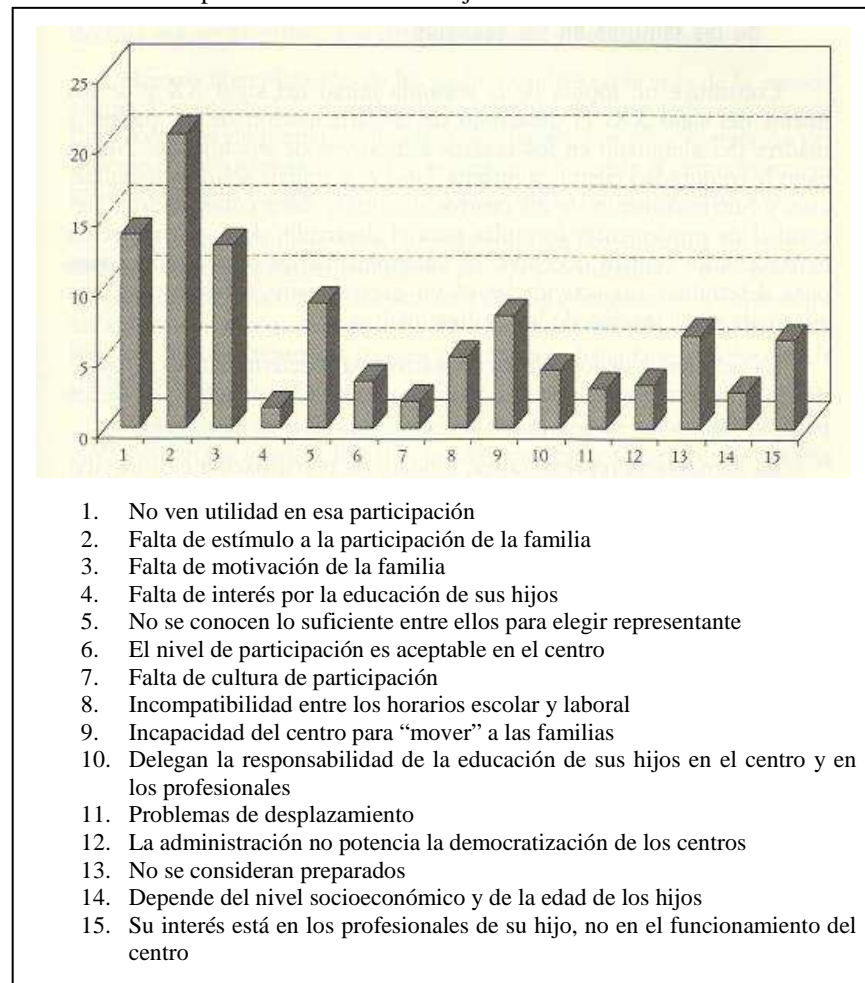
Resulta interesante adentrarse en el grado de participación de las familias en el Consejo Escolar. En su investigación, Martín Bris y Gairín Sallán (2007,137) apuntan que “en la práctica totalidad de los centros está constituido el Consejo Escolar. Sin embargo, en un 15,2% de los casos faltan miembros”.

En cuanto a la elección de sus representantes, Santos Guerra (1999) detecta una escasa afluencia de votantes al igual que Martín Moreno (2000), obteniendo índices de participación del 29,29% en centros públicos y del 47,10 en centros privados. Igualmente, Torío López (2004,47) expone que “un análisis de los niveles de participación en estas elecciones proporciona información sobre el escaso nivel de compromiso que asumen los padres”.

Martín Moreno (2000) profundiza en las razones del escaso grado de participación de las familias a la hora de elegir a sus propios representantes. Éstas se observan en el siguiente gráfico:

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

Gráfico 2. Razones del bajo nivel de participación de las familias en la elección de sus representantes en el Consejo Escolar del centro



Fuente. Pereda Herrero (en López López, 2006,37)

La escasa participación de las familias en el Consejo Escolar debilita el potencial de este órgano de gobierno (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007,127):

El progresivo debilitamiento de los órganos de decisión compartidos entre padres y profesorado, como es el caso del

consejo escolar, conduce a una mayor bipolarización de la vida escolar: los padres hacen su seguimiento de la vida del centro desde la AMPA y el profesorado desde el claustro. Este funcionamiento paralelo que rige la vida cotidiana de los centros convierte al consejo escolar bien en un órgano puramente formal, bien en un lugar de confrontación, que no de colaboración. La ausencia de espacios para la colaboración más allá de la vía estamental del consejo escolar y la participación individual hace que se favorezcan las relaciones de evitación y de enfrentamiento.

3.1.2. ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES (AMPAS)

Otra de las formas de participación recogidas en la legislación viene representada por las Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS), que agrupan a las familias o tutores legales del alumnado matriculado en un centro educativo de ámbito no universitario. Generalmente, cada colegio dispone de una asociación que participa en mayor o menor grado en las actividades, financiando una parte o colaborando en su organización (excursiones, talleres de información a padres, actividades extraescolares, etc.).

Según el artículo 5 del R.D. 1553/1986, de 11 de Julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos, éstas intervienen en la vida del centro a través de las siguientes funciones:

Tabla 26. Funciones de las AMPAS

Funciones de las AMPAS
Asistir a los padres o tutores en todo lo relativo a la educación de sus hijos.
Colaborar en las actividades educativas de los centros.
Promover la participación de los padres en la gestión del centro.
Asistir a los padres de los alumnos en el ejercicio de la su derecho a intervenir en el control y gestión de los centros públicos.
Facilitar la representación y la participación de los padres en los C. E.
Aquellas funciones establecidas en sus propios estatutos.

❖ ***Factores que influyen negativamente en el buen funcionamiento de las AMPAS***

Al igual que sucede con los Consejos Escolares, conviene conocer algunos de los factores que están influyendo de forma negativa en el funcionamiento de las asociaciones de padres y madres.

- La presencia de las AMPAS debe suponer un continuo, formando parte de la vida cotidiana de la escuela. Sin embargo, en ocasiones, su labor queda relegada a la colaboración en actividades puntuales, generalmente con motivo de algún día especial, como Carnaval, Navidad o fin de curso. Más aún, como expone González (2014,63):

La AMPA tiene como uno de sus objetivos realizar una labor de asesoramiento en cuestiones que tienen que ver con la relación de las familias y el centro, así como en la educación de sus hijos. Lo que ocurre es que muchas veces este asesoramiento no es continuo, estructurado y programado, sino que se lleva a cabo de una manera muy puntual, sobre casos concretos.

- Uno de los mayores hándicaps viene de la mano de personas o AMPAS tóxicas (Stamateas, 2011), es decir, aquellas que no sólo no aportan ideas o soluciones sino que gastan una considerable parte de su tiempo y esfuerzo en criticar, sembrar dudas sobre la labor de los demás sectores de la comunidad educativa e incluso empeñándose en entorpecer la labor de los otros. Esto no sólo impide el buen funcionamiento del centro sino que, de esta forma, sacar el máximo partido a este cauce participativo resulta verdaderamente complejo. Esta manera de funcionar impide crecer como personas y como grupo.

- En ocasiones, se confunden algunas funciones encomendadas. Es decir, si bien es cierto que las AMPAS deben intervenir en el control y gestión del centro, esto no ha de traducirse en una fiscalización e inspección de las decisiones del claustro y la actividad desempeñada en el centro escolar.
- Algunas AMPAS se encuentran altamente politizadas (al igual que algunos C.E), de manera que los enfrentamientos y rivalidades políticas interfieren en la toma de decisiones y, por consiguiente, en el funcionamiento del centro.

❖ ***Grado de participación en las AMPAS***

Por lo que respecta a la presencia de estas asociaciones en los centros educativos, Martín Bris y Gairín Sallán (2007,136) exponen que “es muy alto el porcentaje de las AMPAS constituidas, aunque también es reseñable que haya un 6% sin constituir y que algunas no tengan directiva”. Para profundizar en estas ideas, Torío López (2004) nos muestra algunos datos extraídos de los porcentajes de pertenencia de los padres a las Asociaciones de centro en el conjunto de España:

- Si se comparan los datos desde una visión evolutiva, se observa un incremento de inscripciones, pero un descenso en el nivel de participación efectiva.
- Se observa un mayor grado de pertenencia a las asociaciones en los centros privados.
- Se produce un mayor porcentaje de participación en actividades que organizan las Asociaciones en padres/madres de las escuelas públicas, especialmente en primaria.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

- Se detecta mayor participación en los centros pequeños que en los de mayor tamaño.

Garreta Bochaca (en González, 2014,90) estudia la tendencia asociativa, registrando una media de inscripción de las familias en las AMPAS del 57,7%. Igualmente, el 32% de las familias estudiadas asiste a actividades organizadas desde el AMPA, el 18,3% acude a las reuniones y solamente el 4% participan en la organización de las AMPAS. El C.E. del Estado también arroja luz sobre este aspecto entendiendo que “la participación de las familias en las AMPAS oscila en torno al 60% en las etapas de Infantil y Primaria, bajando hasta un 50% en la Secundaria” (Colás Bravo y Contreras Rosado, 2013,487).

Finalmente, González (2014,89) expone que “la participación real de los padres a través de la AMPA es más bien baja pues el 35% declara que no participa en ellos y el 51% se limita a pagar la cuota. Sólo el 14% afirma participar de manera activa”.

3.1.3. Confederaciones de padres y madres

Existen dos confederaciones que aglutinan a las AMPAS: CEAPA, Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y CONCAPA, Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos:

Tabla 27. Confederaciones de AMPAS

	CEAPA	CONCAPA
<i>Creación</i>	1979	1929
<i>Objetivo principal</i>	Conseguir una escuela pública de calidad, democratizar la enseñanza y mejorar las	Promover los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban en la vida escolar una

	condiciones de la infancia.	formación acorde con sus propias creencias y convicciones.
Web	www.ceapa.es	www.concapa.org
Participación en organismos	<ul style="list-style-type: none"> - C.E. del Estado - Observatorio Estatal de Convivencia Escolar - Grupo de Trabajo sobre Abandono Escolar Temprano - Foro para la Integración Social de los Inmigrantes - Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las personas por el Origen Racial o Étnico. - Consejo Estatal de las Familias - Grupo de Trabajo Juventud y Seguridad. - Comisión Mixta de Seguimiento del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. - Fundación Sabor y Salud - Confederación Europea de Padres y Madres de Centros Públicos (CEPEP) - Observatorio sobre Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA) 	A nivel nacional
		<ul style="list-style-type: none"> - Consejo General de la Educación Católica - Consejo de laicos - C.E. del Estado - Consejos Escolares Autonómicos y Provinciales - Coordinadora Pro Libertad de Enseñanza - Fundación Pro Derechos de la Familia (PRODEFA) - Plataforma del Menor
		A nivel internacional
		<ul style="list-style-type: none"> - Groupement International des Associations de parents d'Élèves de l'Enseignement Catholique (OE-GIAPEC) - European Parents Association (EPA) - Union Iberoamericana de Padres de Familia (UNIAPA) - Organisation Internationale pour le développement de la Liberté d'Enseignement (OIDEL)

Como se observa en esta tabla, gracias a las Confederaciones, las AMPAs se asocian a diferentes niveles, elevando su voz internacionalmente y tejiendo una importante red asociativa que, empleada de forma correcta, sirve de base para importantes mejoras.

3.2. NIVELES DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Cuando hablamos de participación educativa, ésta puede hacerse efectiva a través de diferentes niveles de profundidad. Para conocerlos, recogemos diversas clasificaciones y, posteriormente, presentamos una tabla para facilitar su comprensión.

Así pues, Patterman (1970) distingue tres niveles. El primero, denominado *participación plena*, en el que se comparte el poder real e individualmente. La *participación parcial* permite influir en las decisiones pero no tomarlas o compartirlas. Y, finalmente, una *pseudo participación* a través de la cual las cuestiones en las que se participa han sido decididas previamente por otros agentes, real o formalmente.

Años más tarde, Macbeth (1984) establece también tres niveles. *Decidir* que supone ejercer el poder, *controlar* teniendo responsabilidad sobre la forma en que otro ejerce, y *comunicar*, que consiste en la explicación proporcionada por el que ejerce el poder.

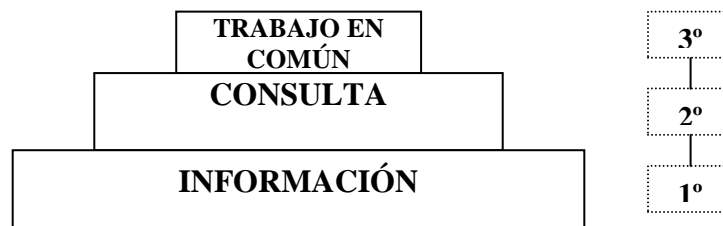
En una línea similar, Bastiani (1987) realiza una distinción escalonada en función del grado de intervención permitido. Así, en un primer nivel, destaca *la compensación*, centrada en la función de la escuela de corregir las desigualdades y las deficiencias. En el segundo nivel, la *comunicación*, en el que los profesionales de la educación deben informar de los propósitos educativos a la sociedad, a los padres y a los alumnos. Y, finalmente, el tercer nivel nos lleva a la *participación* en sí misma, de forma que estos tres sectores deben compartir las decisiones y la responsabilidad. Como vemos, este autor proporciona nuevamente una gradación en tres niveles de participación pero añade un nuevo matiz relativo a las desigualdades

como una de las funciones de la escuela. Así, podría considerarse un estadio previo para asentar las bases de la futura participación.

En cambio, Sánchez Alonso (1991) presenta seis niveles contemplando una primera fase en la que el poder es ejercido por directivos no elegidos hasta una posición en la que la toma de decisiones es compartida por los miembros de la organización.

Finalmente, otra aportación es la ofrecida por Pereda Herrero (en López López, 2006) quien diferencia tres grados de implicación y responsabilidad, contando con los siguientes niveles de expresión:

Gráfico 3. Niveles de implicación y responsabilidad en la participación



Fuente: Basado en Pereda Herrero (en López López, 2006)

De esta forma, mientras que en un primer nivel la escuela se limita a informar acerca de lo que hace y cuáles son los resultados, el segundo permite a las familias aportar su opinión o sugerencias. Si bien la información supone un escalón básico de la participación, el segundo resulta un paso decisivo, pues permite que los implicados se sientan motivados a participar de manera más intensa.

Las aportaciones de estos cinco autores son recogidas gráficamente en el Anexo 1. Así pues, la mayoría de autores distinguen tres grados participativos, en función de la oportunidad de las familias para aportar parte de ellas mismas. Así, encontramos un

primer escalón en el que la participación se limita a la mera información. Posteriormente, nos situamos en un nivel de consulta, en el que se produce una sutil y limitada comunicación. Sin embargo, este proceso consultivo, en ocasiones, también es entendido en términos de control. Finalmente, se produciría la participación plena en la que se desarrolla un trabajo en común y una verdadera comunicación familia-escuela.

Igualmente, consideramos interesante la aportación de Gil Villa (1992a y 1992b) pues plantea la participación no en diferentes grados o niveles sino en diferentes contextos: *el político*, referido a la gestión de centro; *el académico* ligado al proceso de enseñanza y aprendizaje; y, *el comunitario* relativo a las actividades extraescolares.

A partir de estos niveles, Pereda Herrero (en López López, 2006) define dos tipos de papeles que las familias pueden desempeñar:

- a) Responsables de la educación: los padres son entendidos como los responsables legales de la educación de sus hijos por lo que deben disponer los medios para su escolarización.
- b) Coeducadores: este rol solo puede ser ejercido cuando la organización y gestión de los centros permiten articular las prácticas educativas escolares con las familiares.

Del mismo modo, Bolívar (2006, en Garreta Bochaca, 2008,17) identifica seis tipos de implicación:

- “Ejercer como padres”: ayudar a las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y a las escuelas a comprender a las familias.

- Comunicación: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- Voluntariado: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar apoyo en el aula y el centro.
- Aprendizaje en casa: proveer información y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa.
- Toma de decisiones: participación en los órganos de gobierno.
- Colaborar con la comunidad: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como éstos a la comunidad”

Como vemos, este autor no presenta una serie de niveles a modo de graduación participativa, sino que sugiere diferentes formas en las que las familias pueden participar. Esta idea representa, precisamente, el eje temático del siguiente apartado, es decir, una vez analizados los niveles participativos, el siguiente paso se centra en conocer las vías a través de las cuales la participación se hace efectiva.

3.3. CAUCES DE COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Si anteriormente hacíamos alusión a los diferentes niveles de profundidad que regulan la participación de las familias, en este apartado contemplamos las formas o vías más concretas que se dan en la vida cotidiana del centro, analizando sus aspectos positivos junto con los factores que influyen negativamente.

En este sentido, Vived Conte (2005) entiende que, además de las medidas de participación legales, se establecen otras más directas que no están totalmente reguladas, ya que su concreción depende del centro educativo y del equipo docente correspondiente.

No obstante, desde nuestro punto de vista, se ha de diferenciar entre dos tipos de herramientas. Por un lado, aquellas destinadas a intercambios comunicativos familia-escuela para compartir información; por otro, las que permiten una colaboración entre ambas.

3.3.1. Vías de información y comunicación familia-escuela

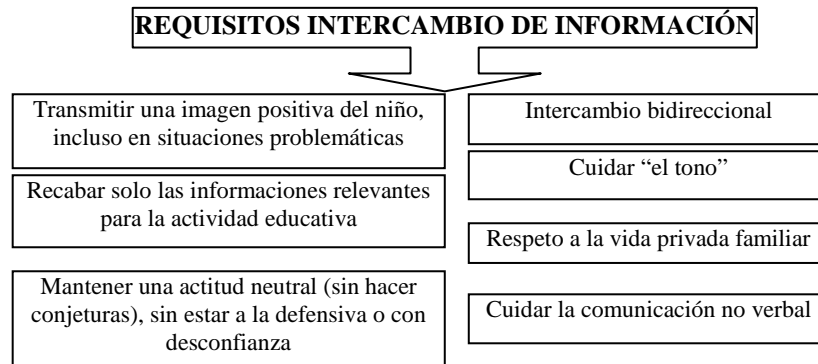
Resulta esencial establecer un marco comunicativo de calidad, pues, como afirma Leite Méndez (2014,58) “el diálogo es el mejor antídoto para casi todo, pero en particular para las interferencias y dificultades en la comunicación”. Desde nuestro punto de vista, éste supone, sin duda, el primer paso para iniciar el cambio. Como expone González (2014,133), “con frecuencia, padres y docentes nos quejamos de que algo básico está fallando en la relación entre las familias y la escuela. Ese algo es fundamental para la convivencia en cualquier tipo de relación social: se trata de la comunicación”.

Por tanto, éste constituye uno de los primeros objetivos si deseamos fomentar una adecuada relación familia-escuela, idea refrendada por González (2014,133) al exponer que “si solucionásemos el problema de la comunicación tendríamos muchísimo camino avanzado en la mejora que perseguimos: que padres y docentes nos entendamos, que no es poco”.

Esteban Alonso (2012a) insiste en la necesidad de una información de “ida y vuelta”, de modo que las herramientas empleadas deben dar cabida, al mismo tiempo, a que las propias familias nos informen acerca de aspectos relevantes de sus hijos o de su educación. Así, expone que: “No podemos olvidar que no sólo se trata de que la escuela envíe información acerca de aspectos de su interés, sino que también necesita ser receptora de información. Es decir, la comunicación debe ser recíproca, en un sentido y otro”.

Para conseguir un intercambio de información útil y eficaz, Lebrero (1998) indica cómo debe realizarse:

Gráfico 4. Requisitos para un intercambio comunicativo adecuado



Elaboración propia. Basado en Lebrero (1998)

Además de estos requisitos, Birte Rav, profesora e investigadora de The Pedagogical University of Denmark (DPU), cuyos trabajos se enmarcan en la mejora de la educación y de la relación familia-escuela resalta que “es importante que exista una comunicación relajada, bidireccional, una escucha activa y, sobre todo, que se parta del respeto” (Martínez Pérez, 2014, 54).

Para finalizar, compartimos las palabras de Martínez Pérez (2014,52) pues nos ayudan a comprender los alcances de una adecuada comunicación:

Subsanando las fracturas de comunicación que se hayan podido crear y los posible estereotipos suscitados por percepciones y concepciones preestablecidas, entre ambas instituciones, será posible (re)construir espacios de encuentro y canales de comunicación basados en el diálogo, la escucha y la comprensión entre familias y escuelas, para poder llevar a cabo una verdadera, fructífera y cordial participación, colaboración e implicación de todos en la educación del alumnado.

3.3.2. Vías de participación familia-escuela

Una vez establecida una base comunicativa adecuada, debemos avanzar, puesto que, si bien la comunicación sistemática y eficaz constituye en sí misma una actitud participativa, se trata solamente de un primer eslabón. Por ello, a continuación, nos aproximamos a otros cauces participativos, como las escuelas de padres, reuniones generales, tutorías individualizadas, etc.

a) Escuelas de padres (EPM)

Según González (2014,75) las EPM “constituyen un espacio de formación donde intercambiar experiencias y reflexionar padres y docentes conjuntamente para mejorar los recursos educativos de los padres y las madres”. Pérez de Guzmán Puya (2002,7) expone que centran su objetivo principal en tres aspectos:

- 1) Contribuir a una correcta comprensión del proceso educativo.
- 2) Adquirir criterios para enjuiciar y utilizar las destrezas técnicas de la educación que afectan a las relaciones en familia.

3) Desarrollar aptitudes para resolver problemas de convivencia.

Estas escuelas nacen con el propósito de dar respuesta a una de las grandes preocupaciones paternas: ¿cómo aprendo a ser padre? En otras épocas, la sociedad compartía unos principios educativos y valores muy claros. Sin embargo, en la actualidad esta situación ha cambiado de manera que los padres se enfrentan a la difícil tarea de educar en un ambiente de dudas e inquietudes. Por tanto, las EPM suponen un espacio para dar respuesta a los interrogantes, miedos o inquietudes de las familias respecto a la educación de sus hijos.

❖ *Factores que influyen negativamente en las EPM*

- Su acción se ve reducida, en el mejor de los casos, a dos o tres charlas por curso. La falta de dinamismo y de posibilidades participativas suelen desanimar a las familias a gastar su tiempo en escuchar cómo abordar teóricamente determinadas situaciones.
- Las familias necesitan herramientas para la compleja misión que se les encomienda por lo que un tratamiento a nivel teórico o una excesiva tecnicidad en los contenidos, no contribuye a que perciban la utilidad de la información que se está transmitiendo. En palabras de González (2014,81), “se precisa un lenguaje más concreto y sencillo para llegar y motivar a los padres. Además, es necesario que vean que aquello que se les presenta es útil y práctico y que pueden aplicarlo a la vida diaria con sus hijos”.
- Estas sesiones son impartidas por el orientador, a las que acuden sin continuidad algunas madres del centro, suponiendo un porcentaje poco representativo (más aún de padres).

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

- En ocasiones, la elección de los temas no forma parte del funcionamiento de la EPM, sino que han sido fijados previamente por el centro o la persona que las imparte. Con suerte, algunas familias cuentan con la oportunidad de seleccionar las líneas temáticas de entre un listado.
- La falta de consulta real a los destinatarios supone que las charlas no siempre respondan a los verdaderos intereses de las familias, por lo que su motivación se reduce notablemente. En consecuencia, también su participación e implicación.
- González (2014,80) añade que muchos de estos temas no sólo son repetitivos sino que el enfoque con el que se abordan resulta redundante y falto de originalidad:

A veces caemos en una repetición excesiva de ciertos temas, abusando de los mismos: por ejemplo, con el tema de las drogas, la sexualidad, etc. No podemos estar presentando siempre la misma temática a los padres pues se cansan y con razón. En todo caso, si queremos ofrecer los mismos temas los abordaremos desde diversos puntos de vista, para no repetirnos en exceso.

- Al mismo tiempo, si los organizadores perciben falta de participación, deciden interrumpir los encuentros de las escuelas de padres o, ante los obstáculos para hacerlo, reducen la calidad de las mismas, aunque se produzca de manera inconsciente.

b) Reuniones generales de padres

Aunque pueden realizarse con todas las familias del centro, las reuniones de padres se organizan, en su mayor parte, por el tutor del grupo de alumnos para abordar temas de interés general. En

función del desarrollo normativo, suelen ser preceptivas dos o tres reuniones al año, pudiendo realizarse más si resulta necesario.

En el encuentro inicial, habitualmente se informa del trabajo a realizar, los objetivos que se persiguen y la metodología que va a emplearse, así como algunas normas de funcionamiento. Cuando el curso toca casi su fin, la reunión suele versar sobre cómo ha transcurrido el mismo, realizando una valoración final y proponiendo pautas y sugerencias para el curso siguiente.

Siguiendo a López Larrosa (2001,55), se trata de reuniones de carácter formal aunque “el tono que se adopte pueda ser más o menos coloquial. Su formalidad viene dada por su carácter institucional y por los procedimientos seguidos más que por el lenguaje o el lugar concreto dentro del centro en que se lleve a cabo”. Ciertamente, las actitudes y comentarios de las propias familias nos hacen pensar en este clima formal, revelado incluso por la comunicación no verbal.

❖ ***Factores que influyen negativamente en las reuniones generales***

- Cuando los padres no acuden al centro aludimos a la dificultad de conciliar la vida familiar y laboral, argumentando que los horarios de las reuniones generales no son adecuados. En este sentido, incluso contando con un grupo reducido de alumnos, establecer un horario cómodo y ajustado a todos resulta casi imposible puesto que cada familia se organiza en torno a una rutina diaria diferente.
- Si bien es cierto que las tutorías individuales pueden prestarse, por lo menos *a priori*, a una mayor participación, las reuniones generales tienden a convertirse en espacios en los que el docente

transmite información. Debemos considerar que si las familias no toman la palabra en estas reuniones, posiblemente, se deba a que tampoco se la hemos dado. Es decir, si acaparamos la atención en lo que nosotros deseamos transmitir, difícilmente se abrirá un debate. Lógicamente, llevar a cabo una reunión general de esta manera resulta mucho más complejo y puede generar ciertas dificultades en el profesor que no está habituado a estas situaciones.

- El lenguaje empleado tampoco invita a romper esta barrera. En ocasiones, los padres desconocen los términos empleados de forma que, si llenamos nuestro discurso de tecnicismos se vuelve inalcanzable para un gran número de familias. Además, perdemos su motivación y la posibilidad de que acudan a otras reuniones.

c) Tutorías individualizadas

Se trata de reuniones entre el tutor y una familia para intercambiar información sobre su hijo, representando uno de los contactos más directos y estrechos, suponiendo la base sobre la que se construyen las relaciones familia-escuela. (López Larrosa, 2001).

Algunos de los aspectos abordados con mayor frecuencia se centran en: la evolución del alumno, dificultades encontradas, estrategias para lograr los objetivos educativos, relación con los compañeros, actitud o comportamiento.

Como ventajas, la autora anterior resalta la posibilidad de abordar el caso de cada alumno individualmente, profundizando en su situación particular y, además, las familias se sienten menos invadidas por otros padres que en las reuniones generales.

❖ *Factores que influyen negativamente en las tutorías individuales*

- Frecuentemente se critica el horario de las tutorías, como ocurre con las reuniones generales. Ciertamente, resulta más fácil adaptarse al horario de una familia que al del conjunto de padres. Sin embargo, a pesar de que, en general, el profesorado intenta cambiar la hora de tutoría cuando resulta preciso, nos parece interesante recordar las palabras de González (2014,45):

Hemos de tener presente que si el profesor hace esto es, hablando claramente, porque quiere, ya que se ha de tener en cuenta que el profesorado también tiene una limitación horaria de atención, pues tiene más trabajos que atender y desarrollar en el centro dentro de su horario lectivo: reuniones de ciclo, comisiones, claustros, etc. Además, cuando un padre o una madre quiere hablar con el profesor más allá del horario lectivo, ha de considerar que el profesor también tiene una vida familiar que atender.

Cuando algunas familias exigen una tutoría avanzada ya la tarde, están dejando de considerar que, a pesar del carácter altamente vocacional de la docencia, se está dirigiendo, por una parte, a un trabajador más, con lo que esto conlleva (un horario, asignación de diversas funciones, remuneración y nula compensación en estos casos, etc.) y, por otra, con una persona que, como él, debe conciliar su vida familiar y laboral.

De hecho, algunos maestros exponen que la sociedad, a través de este tipo de familias, les demanda y proporciona más herramientas para cuidar de sus alumnos (que son los hijos de otros) que de los suyos propios.

- Comparando España con otros países, observamos la necesidad de un cambio profundo de mentalidad:

En lo que se refiere al horario en que tiene lugar la entrevista estamos consintiendo en demasiadas ocasiones que sean los padres los que fijen el día y la hora...: A esa hora me viene fatal tendría que ser a las...”, “el miércoles no puedo, tengo que trabajar...”. Alguien debería recordarles que el tutor de su hijo también está trabajando a esa hora. Normalmente, cuando acudimos a un médico no le imponemos la hora a la que debe recibirnos, nos limitamos a pedir permiso en el trabajo y acudir a la cita el día y la hora que nos han señalado. (Bazarra, Casanova y Ugarte, 2007,47)

En esta misma línea, González (2014) indica que resulta imprescindible tomar conciencia de la importancia de las tutorías o entrevistas con los tutores. La sociedad, los gobiernos y las empresas deben articular permisos laborales reales y efectivos para acudir a estos encuentros que no suponen otra cosa que el cumplimiento de las funciones paternas.

- Otro factor que resta eficacia a las tutorías suele ser la escasa participación real de las familias. Sin buscar causas ni responsables, la mayor parte del tiempo el profesor habla y la madre o el padre escuchan, siendo contadas las ocasiones en las que intervienen (aunque más que en las reuniones generales). Evidentemente, esta situación no siempre es así, pues también entran en juego factores como la propia manera de ser de los padres, el tema que se está tratando, si se han mantenido contactos previos formales o informales familia-tutor, quién ha tomado la iniciativa, etc.
- Un error frecuente consiste en convocar a las familias solo ante alguna situación problemática. De esta forma, cuando los padres son

citados para una tutoría, piensan en causas negativas. Sin embargo, deben mantenerse con todas las familias, reforzando la labor paterna. Como expone González (2014,50):

Los tutores también tienen (tenemos) la mala costumbre de citar con mayor frecuencia a los padres de los alumnos que van mal, pero creo que es necesario que empecemos a cambiar el discurso educativo y reforzemos lo bueno, aquello positivo de la educación, convocando con mayor frecuencia a los padres de los alumnos que trabajan, que se esfuerzan y que se superan día a día con el objetivo de felicitarles y decirles lo que hacen sus hijos y lo bien que lo están haciendo ellos como educadores.

d) Otras formas de participación

Además de los cauces formales recogidos, existen otras maneras en las que las familias pueden ser partícipes de la vida escolar de sus hijos. En este sentido, nos identificamos con las palabras de Martín Bris y Gairín Sallán (2007,114) cuando exponen que “la participación debe considerarse como una realidad global que va más allá de la intervención en los órganos formales de las instituciones”.

A continuación, recogemos algunos ejemplos que cada centro y cada tutor pueden adoptar en su práctica cotidiana.

❖ Contactos informales

Suelen producirse a la entrada o salida del centro escolar. Su frecuencia es mayor en Educación Infantil que en el resto de etapas debido principalmente a que los profesores salen con los niños hasta que se encuentran con sus padres o la persona que acude a recogerlos. Estos encuentros proporcionan gran cantidad de información suponiendo un espacio de relación escuela y familia de gran valor.

❖ ***Blog de aula***

Aprovechando las nuevas tecnologías y su incorporación a la educación, muchas aulas cuentan con un blog. Existen diferentes tipos: los que aglutinan recursos y materiales y, los que, como el que hacemos referencia en este apartado, constituyen una interesante herramienta para que las familias puedan seguir la vida escolar de sus hijos y tomar parte de ella desde el hogar.

En este tipo de blogs el docente o los propios niños comparten con la comunidad educativa aquellas vivencias significativas del aula: actividades realizadas, canciones, cuentos, fotografías, etc.

La dificultad estriba cuando no todas las familias del aula cuentan con ordenador o conexión a internet. Por eso, se hace necesario valorar a principio de curso el alcance de esta herramienta y las posibilidades reales de las familias.

En otras ocasiones, aunque disponen de estos medios, desconocen el funcionamiento del blog. Por tanto, en la primera reunión general, una vez decidido contar con esta herramienta, se ha de realizar un acercamiento a su funcionamiento.

❖ ***Actividades en el aula***

Aunque resulta menos frecuente, una de las formas directas de participación familia-escuela se lleva a cabo en la propia clase. Puede realizarse a través de talleres u otras dinámicas bien por iniciativa del profesor o de la propia familia. Las actividades más habituales se centran en cuentacuentos, actividades manuales, celebración de cumpleaños, explicación de alguna información como los oficios, etc.

La participación *in situ* de las familias conlleva numerosos beneficios para toda la comunidad escolar. Una vez descubiertos, éstas toman conciencia de la importancia de su implicación en la vida del aula. A pesar de ello, no supone una situación frecuente. Sin embargo, en otros países la situación es bastante diferente (González, 2014,51):

En estos países (Alemania y Austria) es además frecuente que los padres entren en las aulas mientras sus hijos realizan las actividades habituales, algo prácticamente impensable en nuestro país pues todavía hay mucho recelo y se ve al padre como un “fiscalizador” del trabajo docente más que como un colaborador que puede ayudar en la tarea al profesor.

3.4. RAZONES Y BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN

Abordada la forma de concretar la participación de la familia en la comunidad educativa, profundizamos en las razones que avalan la necesidad de un entendimiento familia-escuela a tener de los posibles beneficios.

La importancia de la educación para una sociedad es tal que debe suponer un compromiso de todas las personas e instituciones en la tarea educativa y de aprendizaje (Torío López, 2004, 46). Para esta autora, ésta supone la primera razón que justifica la acción conjunta familia-escuela. Además, las características de la sociedad actual nos envuelven, más que nunca, en esta necesidad colaborativa. Así:

Las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la así llamada sociedad del conocimiento, en el contexto de un mundo globalizado, son complejas y diversas, por lo cual su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales. Es por ello que se propugnan, a nivel de las instituciones educativas, nuevos estilos de participación y colaboración que comprometan activamente a todos los asociados en la tarea de apoyar a los niños en sus aprendizajes,

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

desarrollo y formación de un proyecto de vida y de un esquema de valores. (Parra Ortiz, 2004,774)

Igualmente, conocer los beneficios que la participación otorga a los diferentes miembros de la comunidad escolar supone, por un lado, el primer motor de cambio. Y, por otro, concretar las razones que justifican la necesidad participativa. Para que ambas situaciones se produzcan, López Hernández (2007, en García Carmona, 2012,62) señala la necesidad de que los diferentes sectores se beneficien:

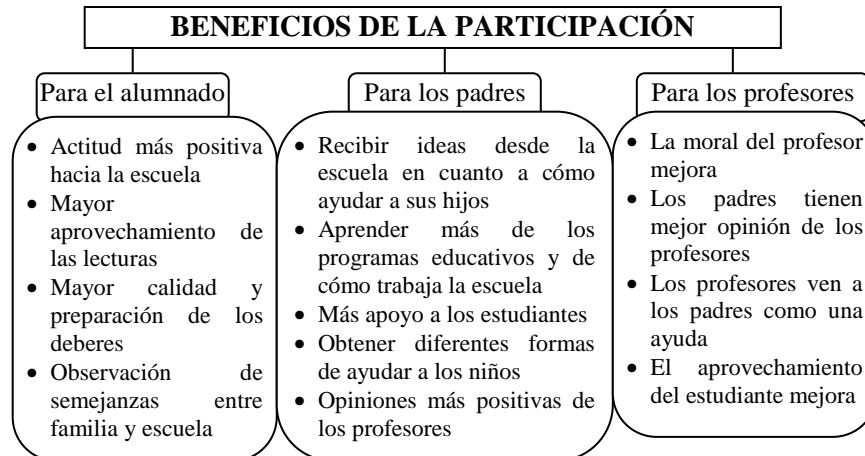
Debemos tener en cuenta que cuando existen finalidades comunes se crea un proceso de reciprocidad positiva que constituye otro requisito para la colaboración y que este tipo de relaciones se producen cuando los diferentes proyectos de los miembros del equipo se favorecen mutuamente).

Enfatizamos el concepto de beneficios compartidos de manera que no sólo los alumnos, como destinatarios, sino que las familias y los docentes también experimentan ventajas y efectos positivos. Esta idea es apoyada por el MECD (2014,21), destacando la existencia de “una amplia evidencia empírica que indica que la participación de las familias en la escuela, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios, tanto a los estudiantes como a la escuela y a los propios padres y madres”. Del mismo modo, Pereda Herrero (en López López, 2006,26) manifiesta:

No parece ser el alumnado el único beneficiario de la buena relación escuela-familias, sino que también pasan a serlo todos los intervinientes. En efecto, las investigaciones han demostrado que la implicación activa y continuada de los padres en la educación, beneficia tanto a los estudiantes como a los padres, profesores y escuelas y desde el nivel de preescolar (Educación Infantil), hasta la educación primaria y secundaria.

El siguiente gráfico nos permite analizar estas influencias, en base a los beneficios otorgados por Henderson (1987) a la participación educativa, para profundizar, a continuación, en los aportes que obtienen tres de los sectores más implicados: el alumnado, la familia y el profesorado.

Gráfico 5. Beneficios de la participación



Fuente: Henderson (1987)

3.4.1. Para el alumnado

Son múltiples las ventajas que la participación supone para los alumnos, pues representan el foco principal tanto de la familia como de la escuela. De hecho, aunque éstas no resultaran beneficiadas de su actuación conjunta, la aportación que supone para los niños representa motivo suficientemente relevante para trabajar a la par. Además, según Intauxti (2014,16), esta razón justifica el estudio de las relaciones familia-escuela:

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

Tanto en el ámbito teórico como en el práctico, las relaciones entre familia y escuela se consideran un tema de interés. Como eje de su justificación teórica, Bronfenbrenner (1987) señala que la mayor parte de las investigaciones sobre el desarrollo humano se limitan al nivel del microsistema y que son muy pocas las que abordan el estudio de las relaciones entre entornos. Este autor refrenda el interés de profundizar en este campo y destaca el enriquecimiento que suponen para la persona en desarrollo las interrelaciones entre los escenarios en los que participa de forma activa. De ahí el interés de investigar sobre el mesosistema.

Para abordar estos beneficios, en primer lugar, destacamos la importancia de la colaboración familia-escuela en el rendimiento académico. Posteriormente, nos aproximamos a la influencia de la participación en la motivación y la actitud del alumno hacia la escuela. Y concluimos el apartado enfatizando cómo los aspectos afectivos y psicológicos también se ven influidos por esta colaboración mutua.

a) Respecto al rendimiento académico

Uno de los beneficios más directos y visibles se concreta en la mejora de los resultados académicos alcanzados (García Bacete, 2003; Parra Ortiz, 2004; León Sánchez, 2011; Colás Bravo y Contreras Rosado, 2013), así como la prevención del fracaso escolar (Kñallinsky Ejdelman, 1999; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Lozano, 2003; Molero, 2003; Hernández Prados y López Lorca, 2006).

El HFRP (Harvard Family Research Project) (MECD, 2014) aporta resultados de evaluación de programas de participación de los padres en la escuela, desde infantil hasta la universidad, y todos ellos apuntan al éxito escolar promovido en todos los niños y a todas las edades, puesto que la escuela sola encuentra mayores dificultades para conseguir el éxito de los alumnos.

Por su parte, Martínez Cerón (2004,49) destaca el estudio realizado en Cataluña acerca de los factores que intervienen en el rendimiento y el éxito escolar detectando:

Entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar se encuentran la implicación de los padres con el centro, las reuniones periódicas mantenidas con el tutor, o el interés mostrado por las familias en relación con las actividades realizadas por sus hijos en la escuela.

Del mismo modo, Pérez de Pablos (2003) afirma que la labor de los padres resulta esencial para que el aprendizaje de los niños vaya por buen camino. Además, esta autora, entiende que la implicación de las familias se configura como el factor predictivo más fiable a la hora de medir o pronosticar la trayectoria educativa de un alumno. Esta misma reflexión es manifestada por Sánchez Iniesta (en García Albaladejo, 2006,73), quien pone de manifiesto la importancia de que familia y escuela se presenten ante el escolar en conexión:

No se trata solamente de una cuestión de desarrollo de la democracia en las instituciones educativas, mejorando la participación de todos los sectores implicados en la misma, que ya es de por sí importante, además sabemos que los índices de fracaso escolar del alumnado está muy relacionados con la distancia que separa la cultura escolar de la cultura familiar.

De manera más concreta, Jeynes (en MECD, 2014, 21) “da cuenta, en un meta-análisis, de la alta relación que guarda el factor «implicación parental» (parent involvement) con el rendimiento académico de los alumnos, tanto cuando se examina como variable global como cuando se analiza en sus diversos componentes”. Entre ellos, Hornby (2000) destaca la mejora de los hábitos de estudio, mientras que Sanders y Sheldon (2009), MECD (2014) y Colás Bravo

y Contreras Rosado (2013) profundizan en este análisis, aportando datos sobre los beneficios en las diferentes materias escolares y en distintas etapas escolares. De esta forma, el aprendizaje de áreas, como las matemáticas, ciencias o lengua resulta reforzado si familia y escuela cooperan (Colás Bravo y Contreras Rosado, 2013, 488):

Tanto investigaciones nacionales como internacionales (Dearing, Kreider y Weiss 2006, Sanders 2005, Driessen, Smit y Slegers, 2007, Ruiz de Miguel 2009) muestran la conexión entre participación familiar y rendimiento escolar, señalándose como un factor clave en el éxito académico. Estos estudios comprueban que el compromiso, tanto de profesores como de los padres, favorece los logros de los alumnos en matemáticas. Incluso en culturas orientales como el estudio de Chiu y Xihua (2008) se obtienen resultados similares llegando a concluir que la participación es uno de los aspectos más importantes para un alto rendimiento en esta disciplina.

También coinciden con estos resultados el estudio de Barton (2001) en el que se concluye que la implicación de las madres del alumnado en la asignatura de ciencias es uno de los factores más influyentes en la consecución de altos resultados.

Por su parte, Epstein (en Kñallinsky Ejdelman, 1999,38) destaca, entre los hallazgos de sus investigaciones, que “estos padres que participan ayudan mucho más a sus hijos en las tareas escolares de casa”. También Pereda Herrero (en López López, 2006,26) ensalza este aspecto, entendiendo que “las buenas relaciones familia-escuela se suelen traducir en una mejora de la equidad, ya que el rendimiento de un niño/a puede mejorar formando a los padres acerca de cómo apoyarle eficazmente en casa”.

En el mismo orden de contribuciones, la colaboración familia-escuela se refleja en el proceso lector, de forma que cuando los padres leen con sus hijos se produce un beneficio directo en la alfabetización y el aprendizaje de la lectura (Sanders y Sheldon, 2009; Colás Bravo y

Contreras Rosado, 2013). Todo ello se traduce en un aumento del nivel de vocabulario, el lenguaje oral y las destrezas comunicativas. En este sentido, recordamos las conclusiones ofrecidas por la OCDE, reflejadas en el capítulo 2, en relación con los padres que leen libros a menudo con sus hijos y su contribución a que éstos alcancen puntuaciones significativamente más altas (OCDE, 2011).

b) Desarrollo de actitudes positivas hacia lo escolar

Directamente relacionado con el éxito o fracaso académico se encuentra la disposición del propio alumno ante el ámbito escolar. Es decir, no sólo resulta importante que las familias se involucren para mejorar el rendimiento de sus hijos, sino que es imprescindible una actitud abierta y positiva de los propios implicados, es decir, el alumnado, para alcanzar un adecuado desarrollo integral.

En este sentido, los alumnos que prosiguen su escolaridad en centros donde se potencia la participación y comunicación entre profesores y familia, manifiestan actitudes positivas frente al aprendizaje y todo lo relacionado con el entorno escolar. Martínez González (1996,135) afirma que, gracias a la relación padres-escuela, los alumnos “no solo elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que, además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos que, en definitiva, enriquecen su persona”.

Según Pereda Herrero (en López López, 2006,25), “estudios realizados en diferentes países como Australia, Reino Unido y Estados Unidos han permitido concluir que en las escuelas en las que los alumnos/as tienen éxito académico y desarrollan actitudes positivas

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

frente al aprendizaje, existen buenas relaciones entre las familias y el centro”. Esta idea es resaltada por García Albadalejo y Sánchez Liarte (en García Albadalejo, 2006,159):

En efecto, la investigación sobre escuelas eficaces pone de manifiesto que la implicación de los padres en la educación escolar afecta positivamente al rendimiento de sus hijos, tanto en las áreas cognitivas (lectura y escritura), como en áreas no cognitivas (asistencia regular a clase, expectativas respecto de la escuela, consideración de los docentes,...)

Al mismo tiempo, la motivación incrementa cuando el alumno percibe que lo acontecido en el ámbito escolar resulta importante para su familia y para su propio desarrollo. Colás Bravo y Contreras Rosado (2013, 488) ensalzan este aspecto:

Otros estudios (Córdoba, García, Luego, Vizuete y Feu, 2011; Fraguera, Lorenzo y Varela, 2011; Fan, Williams y Wolters, 2011) confirman que a mayor participación familiar, mayor rendimiento y motivación. La motivación, por tanto, parece ser otra parcela que se ha abordado desde la perspectiva de la participación de los padres. Jiménez (2006) evidencia la influencia que ejercen las familias sobre la educación de sus hijos/as que afecta, no sólo a la motivación o a los resultados, sino al interés e implicación del alumnado por su propio desarrollo o educación.

Del mismo modo, el National Network of Paternship Schools (MECD, 2014) señala la existencia de tasas de asistencia más altas así como menores problemas de disciplina en las aulas cuando los padres se implican en las tareas escolares de los hijos.

c) Contribución en el desarrollo integral del alumno

Más allá de los aspectos académicos, la colaboración de las familias en la vida escolar contribuye al desarrollo integral y armónico

del niño (Martínez González *et al.*, 2000; Molero, 2003; Hernández Prados y López Lorca, 2006; García Carmona, 2012). Así pues, García Carmona y Sola Martínez (en Manzanares Moya, 2010,1) exponen que “cada día más se habla del binomio familia-escuela como entidad formadora de los futuros ciudadanos y es por la mayoría sabido que, sin una buena relación que llene de cohesión las acciones educativas, no es posible el desarrollo integral”

En consecuencia, la participación familia-escuela enriquece psicológicamente al alumnado, fomentando el desarrollo de su personalidad y la formación de su autoestima, al sentirse protegido y educado por la estructura familiar y escolar. Martínez González *et al.* (2000, 108) no sólo apoyan esta idea, sino que ofrecen un recorrido por otros autores que confirman esta premisa:

Tal como han mostrado numerosos estudios, a través de la relación padres-centro escolar, los/as alumnos/as no solamente pueden llegar a elevar su nivel de rendimiento escolar, sino que, además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos que, en definitiva, enriquecen su persona (Henderson, 1989; Balster, 1991; Hepwoth, 1991; Macbeth & Ravn, 1994; Naciones Unidas, 1995; Johnson & Goode, 1996; Martínez González, 1996; Martínez González y Corral Blanco, 1996; OCDE, 1997).

A nivel de socialización, el interés de la participación familia-escuela no es menor, pues contribuye a la integración de los alumnos y, de manera especial, en el caso de niños con dificultades, inmigrantes, etc. A este respecto, Colás Bravo y Contreras Rosado (2013,488) manifiestan los siguientes beneficios:

La participación de las familias es un factor importante desde el punto de vista de la integración y cohesión social (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). Otros trabajos como el de Lozano, Alcaraz y Colás (2013) revelan que la participación de las

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

familias en la escuela es un elemento clave en la integración de los niños y especialmente en los casos de niños inmigrantes.

Estas contribuciones a nivel social y psicológico se deben, en parte, a que el niño puede percibir una continuidad entre sus vivencias escolares y familiares, confiriéndole confianza y seguridad al encontrarse envuelto en una sociedad que lo protege y educa con criterios claros y homogéneos. Así, a través de la relación padres-escuela, los hijos perciben la unidad entre los objetivos educativos de sus padres y los que les propone el centro escolar.

Además, la escuela debe conocer el entorno en el que se sitúa y formar parte de la comunidad convirtiéndose en un elemento en conexión con las familias y las instituciones de dicha comunidad. De esta forma, la educación de los alumnos se convierte en una intervención integral y comunitaria contribuyendo desde cada ámbito, y todos juntos, a la formación de los nuevos ciudadanos. Garreta Bochaca (2007,9) destaca esta unión de la escuela y el entorno, como una cuestión fundamental para el desarrollo integral del alumno:

Las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar.

En esta misma línea, Martínez González *et al.* (2000, 108) reflejan la importancia de la continuidad de objetivos claros entre el ámbito familiar y escolar:

Los estudios muestran que este nivel de relación es eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar, no sólo por el apoyo que los/as alumnos/as reciben de padres y madres y profesorado en su

propio aprendizaje, sino también por la continuidad que perciben entre los objetivos educativos que se proponen en el ámbito familiar y los que se proponen en el ámbito escolar.

Como podemos observar, los alumnos obtienen gran beneficio de la colaboración entre sus familias y la escuela. La contribución a su desarrollo integral y las mayores expectativas de éxito escolar suponen una poderosa razón para iniciar un cambio. Sin embargo, el resto de la comunidad escolar también debe percibir que, a través de su aportación, recogen resultados satisfactorios.

3.4.2. Para las familias

Las familias constituyen otro sector de la comunidad escolar que disfruta de grandes ventajas cuando la relación con el centro educativo de sus hijos y los profesores se basa en la colaboración mutua. Desde el MECD (2014, 22) reflejan esta importancia al señalar que: “entre los beneficios para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela”.

La primera de estas ventajas se relaciona con la posibilidad de los padres de ejercer la responsabilidad de la educación de sus hijos, respaldada por la legislación. Para cumplir esta misión, la familia cuenta con el apoyo de la escuela, que se convierte en un ámbito complementario al familiar. Los padres representan las personas que mejor conocen a sus hijos, por lo que el trabajo coordinado entre la familia y la escuela ofrece a la primera la posibilidad de aportar gran

información sobre los niños y, a la segunda, adecuar la enseñanza a los destinatarios. Pasemos a comentar brevemente estos aspectos.

a) Ejercer su responsabilidad legal como padres

La propia identidad democrática exige que la participación en sí misma sea considerada como un pilar esencial. Martín Bris y Gairín Sallán (2007,114) establecen que “la sociedad democrática se fundamenta en la participación y ésta, a su vez, es un instrumento eficaz para garantizar el desarrollo del derecho a la educación, tanto de las personas consideradas individualmente como de los grupos”. Además, la legislación sitúa en la figura de los padres la responsabilidad última de la educación de sus hijos de forma que:

Los padres como ciudadanos directamente afectados están en su derecho a exigir activamente una calidad educativa y a intervenir para contribuir a ella. Su derecho a exigir una enseñanza de calidad se completa a su vez con el deber que tienen de no despreocuparse de la misma. (Martín Bris y Gairín Sallán,2007,118)

Igualmente, la relevancia del papel de los padres en los centros en relación con el proceso educativo de sus hijos, es ensalzada en el desarrollo legal. Para cumplir con la responsabilidad educativa, los padres cuentan con la colaboración de toda la comunidad, por lo que la escuela se erige como uno de los ámbitos que debe ayudar a las familias, tal y como expone MacBeth (en León Sanchez, 2011, 11):

Los padres son los responsables de la educación de sus hijos ante la Ley, y si es en el seno familiar, donde se da la mayor parte del proceso educativo, siendo los profesores coeducadores de los hijos, entonces, debe pensarse en compatibilizar los aprendizajes que se dan en la escuela con los que se adquieren en la familia.

Del mismo modo, Colás Bravo y Contreras Rosado (2013,488) mantienen que “los padres que se involucran en el ámbito educativo de sus hijos/as, igualmente se implican en otros ámbitos”. Por ello, el incremento de la participación educativa va acompañado de una mayor implicación en otras áreas, influyendo todas ellas en la vida y el desarrollo del alumnado.

b) La escuela como ámbito complementario de la familia

La dificultad de las funciones encomendadas al sistema familiar, expuestas en el capítulo 1, supone otra de las justificaciones para la colaboración de las dos estructuras. Además, puesto que en las primeras etapas constituyen los dos ámbitos más influyentes para el niño, la escuela debe ayudar a los padres en su compleja misión:

La participación de los padres en el centro escolar se ha revelado en diversos países como un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, al aunar estas dos instancias sus esfuerzos educativos para la consecución de una meta común: la formación integral del alumno. (Martínez-González, 2000,108)

Sin embargo, no podemos olvidar que “incluso cuando se convierten en escolares, la vida familiar sigue siendo una fuente primordial” (González *et al*, 1998,50). Así pues, la escuela cumple una función complementaria, aportando a los niños nuevas experiencias y contextos educativos que amplían o complementan los vividos en el ámbito familiar. En este sentido:

Las escuelas deben saber lo que los padres piensan y esperan de ellas para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y necesitan identificar y aprovechar las formas en que los padres

***Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula***

pueden colaborar con ellas para mejorar el proceso de aprendizaje de sus hijos. (Pereda Herrero, en López López, 2005,24)

Del mismo modo, para MacBeth (en León Sanchez, 2011, 11) “se aprecia la necesidad de que los profesores partan de los aprendizajes familiares para fomentar, desde ellos, los aprendizajes escolares”. De esta forma, la enseñanza se contextualiza y toma todo su sentido. Este autor contempla también la función de la escuela como compensadora de las desigualdades, apuntando que “los profesores, además de cumplir con sus funciones profesionales, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus obligaciones escolares y compensar, dentro de sus posibilidades, las deficiencias derivadas de familias que actúan de forma negligente”.

Dando un paso más, Pereda Herrero (en López López, 2006,26) enfatiza el rol de los padres como complemento de las funciones escolares manifestando que “incluso existen argumentos de tipo económico para defender la conveniencia de la relación familia-escuela, ya que las propias familias pueden constituirse en recurso, ayudando en diversas actividades que se llevan a cabo en la escuela”.

c) Los padres: grandes conocedores de sus hijos

Nadie puede negar que los progenitores constituyen las personas que más conocen al niño, puesto que se han especializado desde el momento de su nacimiento en detectar sus necesidades. Además, son los mayores conocedores de sus características particulares y, por supuesto, de sus intereses (Pereda Herrero, en López López, 2006, 24). Por tanto, los padres son las personas más

apropiadas para proporcionar información acerca de cada alumno convirtiéndose en informadores de calidad (Esteban Alonso, 2013b):

Respecto a las familias no podemos negar que se han especializado en el conocimiento de sus hijos ya desde el mismo momento de su nacimiento. Por tanto, los padres y madres representan las personas que más información pueden aportarnos para no sólo facilitar nuestra labor como docentes, sino para que con nuestra acción obtengamos mayores y mejores resultados. Además de una razón legal que alude a la necesidad de colaboración, ésta actitud permite a las familias disfrutar y formar parte del crecimiento y desarrollo integral de sus hijos también en el ámbito escolar, hasta el momento un tanto cerrado a las familias. Los padres deben poder formar parte de esa parcela de la vida de sus hijos y no sentir que dejan de ser responsables de su educación una vez que éstos atraviesan la puerta de la escuela.

En este sentido, resulta necesario escuchar y comprender los aspectos familiares más relevantes en relación a la realidad del niño. Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006,71) entiende que “los docentes sabemos mucho de nuestro alumnado, pero quienes más información tienen sobre ellos son sus padres. Información que necesitamos para interpretar en muchas ocasiones su comportamiento en las aulas, inexplicable de otra manera”. En definitiva, la escuela necesita la información que las familias pueden proporcionar para evitar que nuestra tarea se vea dificultada y ofrecer una actuación generalista sin la menor adaptación a la casuística de cada escolar.

3.4.3. Para la escuela y el profesorado

Si bien es cierto que tanto la familia como los hijos resultan ampliamente beneficiados cuando se les concede la oportunidad de ejercer una educación conjunta, en la educación formal ofrecida en la

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

escuela, ésta no lo es menos. Así pues, “en cuanto a la propia escuela, los profesores ven facilitada su tarea y ésta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos” (MECD, 2014,22).

Cuando el docente toma en cuenta las necesidades e intereses de las familias, y, por consiguiente, de una pequeña parcela de la sociedad, la enseñanza se vuelve, como hemos comentado, más contextualizada. De esta forma, a pesar de que la legislación conceda mayor o menor cabida a la actuación familiar o proporcione una respuesta más o menos adecuada a las necesidades de la sociedad y los alumnos, nuestra función docente será de mayor calidad si trabajamos junto con la familia (García Bacete, 2003; Molero, 2003; Martínez Cerón, 2004; Torío López, 2004; García Albadalejo, 2006; León Sánchez, 2011). Como expone Sarramona (en MECD, 2014, 23):

La participación se presenta como una exigencia de la democracia social, puesto que se trata de intervenir en una actividad trascendental para la vida de las personas (...), está justificado poner el énfasis en la participación de los padres por su decisivo papel en la educación (...). Los padres no solamente representan, además de los alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente

De la misma manera, García Albadalejo y Sánchez Liarte (en García Albadalejo, 2006,159) exponen que “la participación de todos los miembros de la comunidad educativa se revela como el factor indispensable para garantizar la acción eficaz de la escuela, así como para construir la autonomía real de los centros educativos”. También, Lebrero (1998) alude a las relaciones con las familias como elemento de calidad, exponiendo que si un centro aspira a situarse en el marco

de una educación de calidad ha considerarse él mismo como uno de los elementos de la comunidad educativa, institución más amplia.

En este sentido, resultan interesantes los doce factores de eficacia de los centros educativos especificados por Pam, Hillman y Mortimore (1998), resaltando la implicación de las familias como uno de ellos. Pereda Herrero (en López López, 2006,27) expone que:

Reivindicar la participación de los padres es una exigencia de la calidad educativa. Los resultados de las investigaciones sobre el tema no dejan margen de duda de que en el proceso para la mejora de las instituciones educativas, debería insertarse como dimensión relevante el análisis de las fórmulas de participación de los padres.

Del mismo modo, la Comisión Europea (en MECD, 2014, 23) recoge la existencia de indicadores de calidad incluyendo entre ellos la participación de los padres:

En el Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar (Comisión Europea, 2000), aparece la participación de los padres como el indicador de calidad número 12, de los 16 considerados, perteneciente a la categoría de «Seguimiento de la educación escolar», junto con un indicador de evaluación y conducción de la educación.

Parra Ortiz (2004,767) destaca la existencia del Movimiento de las Escuelas Eficaces, cuyos estudios se dirigen a detectar las dimensiones que contribuyen a contar con escuelas de calidad:

El Movimiento de las Escuelas Eficaces orienta sus programas de investigación a encontrar cuales son las dimensiones o factores de las escuelas que hacen que logren alcanzar mejor sus objetivos que otras, tratando de identificar aquellos elementos más relacionados con un buen o mal rendimiento académico de los alumnos.
En la revisión bibliográfica emprendida por Purkey y Smith (1983) sobre las características de las 11 escuelas eficaces" entre las variables que aparecen destacadas con un mayor nivel de frecuencia como indicadores de calidad figuran: a) el establecimiento de buenas relaciones con la comunidad y apoyo, por

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

parte de ésta, a las actividades de la escuela y b) las relaciones estrechas con las familias y la participación de las mismas en la acción educativa de la escuela.

Además de mejorar la calidad de la enseñanza, la participación familia-escuela facilita la labor de ésta última, es decir, no sólo se obtienen mejores resultados en todos los niveles, sino que, al mismo tiempo, el trabajo de los docentes no se ve supeditado ante innumerables dificultades. Así lo exponen desde MECD (2014, 22):

El HFRP (Harvard Family Research Project)³ aporta muchos resultados de evaluación de programas de participación de los padres en la escuela, desde la etapa infantil hasta la universitaria, y todos ellos apuntan al éxito escolar que se promueve en todos los niños y a todas las edades, puesto que la escuela sola tienen muchas más dificultades para conseguir el éxito de los alumnos.

Finalmente, los docentes alcanzan un beneficio de gran relevancia: la mejora de la autoestima profesional. Es decir, el hecho de percibir que la enseñanza se envuelve en la calidad y profesionalidad necesaria, no sólo redundará en un sentimiento de “buen hacer” sino que, además, eleva la moral del profesorado.

Como explican Sarramona y Roca (2007,488) gracias a la colaboración familia-escuela “aumenta también, la satisfacción de las relaciones entre educadores y padres, mejorando tanto la motivación como las expectativas de ambos con respecto al proceso educativo”.

3.4.4. Incidencia social de la participación

Como punto de partida consideramos esencial la aportación de Aldama y Miñón (2006, en López López) al exponer que la familia no

puede no educar, sino que lo hace también desde el silencio, la negligencia o el abandono de sus responsabilidades. Más aún, el fruto de la educación familiar no se reserva únicamente para el sistema familiar, sino que, como apunta Esteban Alonso (2013a):

Esa transmisión educativa no permanece exclusivamente en el núcleo familiar, sino que la sociedad entera será la receptora de estos individuos. Por tanto, el conjunto social sufrirá las consecuencias de la carencia de educación recibida o, por el contrario, se verá beneficiada de su riqueza pues como ensalzó Sófocles, el que es bueno en familia, es también un buen ciudadano.

Tampoco podemos olvidar las familias que viven en situaciones deprimidas, desprovistas de recursos para ofrecer a sus hijos un entorno rico en estímulos. Ahí es precisamente donde la escuela juega un papel determinante estimulando la educación integral de dichos alumnos:

Algunas de las mejoras más notables en el desarrollo del lenguaje, la autonomía y de la competencia social corresponden a niños y niñas que partían con pobres resultados, precisamente aquellos cuyos padres y madres poseen niveles educativos más bajos. Este hecho parece confirmar el papel compensatorio de la Educación Infantil: cuando las carencias en la educación familiar sitúan a los niños en posición inicial de desventaja, las experiencias que proporciona la escuela pueden activar los procesos de aprendizaje y de desarrollo que tienden a igualarles con el resto de los niños de su edad. (Luque y Candau, 1998,71)

Además, la escuela toma su sentido en la sociedad en la que se encuentra inmersa. Su valor, en un sentido amplio, debe reflejarse en la comunidad, de manera que la escuela es un lugar de encuentro pero sus actividades, su discurrir, debe estar imbricado en la vida de la comunidad en la que se ubica (García Albadalejo, 2006). Para ello,

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

debe analizar en profundidad las características y demandas sociales.

Comellas (2009,62) ilustra esta idea de la siguiente forma:

La escuela, como institución educativa, tiene que estar al día porque el alumnado ha de adquirir recursos para el día de hoy y también para el de mañana. Por eso la escuela tiene que estar al corriente de las necesidades presentes y futuras para formar a los niños y jóvenes para adaptarse al futuro, no al pasado.

Como vemos, la institución escolar ha de ajustar su intervención en función de los requerimientos sociales por lo que ha de anticiparse a las necesidades que los alumnos, como futuros ciudadanos, necesitarán para desenvolverse. El citado autor reitera la necesidad de analizar esta situación:

La primera idea que hay que considerar es que no se puede dar la espalda a la sociedad. No se puede continuar haciendo “lo que se ha hecho hasta ahora”, como si fuera la práctica de toda la vida si las necesidades son diferentes. Tampoco se puede plantear que no se haga nada de lo que se ha hecho hasta ahora. Hay que analizar y detenerse a pensar (p.62)

Igualmente, Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006,76) afirma que la escuela ejerce una función educadora de la comunidad, diferenciando tres niveles de complejidad y compromiso crecientes:

- a) Visitas al entorno próximo;
- b) Coordinación entre instituciones;
- c) Una vez establecido este entramado social se establecen las bases para plantearse una acción global en la que se empieza a considerar la ciudad como espacio para la educación, pudiendo hablar de “ciudad educadora”.

Concluyendo este apartado, compartimos las tres razones por las que Lebrero (1998), estima imprescindible que familia y escuela se entiendan y basen su relación en la colaboración mutua:

1. Por exigencia misma del aprendizaje del niño, que se halla vinculado a las experiencias y vivencias del hogar. En el centro escolar se enfrenta con saberes organizados cuya significación ha de estar conectada con las vivencias familiares. Por lo tanto, el quehacer familiar y escolar diario debe suponer una continuidad, no una ruptura entre lo vivido y aprendido en un ámbito y otro.
2. Las acciones educativas de padres y maestros han de ser complementarias, pues como explica Lebrero (1998, 24):

Aquellos porque acaso no sean capaces de aportar los saberes, hábitos y actitudes que la incorporación de la enseñanza sistemática requiere; éstos, porque alcanzarán más eficacia de sus actividades si las conectan con las experiencias que provienen del hogar. La continuidad familia-centro es beneficiosa para los niños, los padres y el propio centro.

3. Los resultados son más satisfactorios cuando se implica a los padres en el proyecto educativo de centro.

3.5. DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA LA PARTICIPACIÓN

A pesar de todas las ventajas y beneficios que implica la actuación conjunta de la familia y la escuela en la educación de los niños, también se ha de considerar los obstáculos que están

dificultando una relación de confianza y colaboración mutua entre ambas estructuras. ¿Cuáles son las dificultades en la relación familia-escuela? ¿Cuáles son las causas de su escaso entendimiento? ¿Por qué las familias participan de una manera reducida y poco implicada? Estas inquietudes nos guiarán en el presente apartado con el fin de arrojar un poco de luz en esta compleja situación.

3.5.1. ¿Crisis de la participación social?

Este interrogante nos lleva a reflexionar sobre nuestra propia posición general, como ciudadanos, ante la participación social. Dicho de otro modo, para situar el tema, subrayamos la situación actual de nuestras escuelas como reflejo de la sociedad misma, en la que se envuelve. Y la realidad es, como apuntan Martín Bris y Gairín Sallán (2007), que hoy en día la participación social está en crisis. Martínez Cerón (2004,48) retoma la ausencia de una cultura participativa destacando que “a pesar del tiempo que lleva en nuestro país, la democracia no ha pasado aún a formar parte del sentir y el actuar habitual de la ciudadanía”. Igualmente, González (2014,93) señala esta falta de pertenencia a la comunidad, indicando que “esta sociedad acelerada nos conduce a un exceso de individualismo que tiene como prioridad defender el interés personal por delante del bien colectivo”.

Esta crisis de participación social y política no permanece ajena a la vida de las escuelas, donde:

Lo cierto es que nuestro tejido asociativo sigue siendo uno de los menos desarrollados de los países europeos. La falta de participación no es sino la sintomatología de una enfermedad grave, de la que en gran medida desconocemos sus causas y, por

tanto, sus remedios. Deserción o desencanto, decidida o provocada, la apatía político-social tiene efectos profundos y constituye un analizador privilegiado de la realidad socioeducativa. (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007,119)

En esta misma línea, Rambla (1998) señala que la participación familiar en la escuela es una faceta de la participación ciudadana en la gestión de los servicios públicos educativos. Martínez Cerón (2004,48-49) profundiza en esta idea, centrándose en las consecuencias negativas de este individualismo:

Es fácil constatar ante cualquier acción que se plantee en la comunidad educativa cómo los intereses individuales priman sobre los colectivos. Una consecuencia de este individualismo es la pérdida del sentido de pertenencia a una organización o a la propia comunidad educativa. Sin él es difícil trabajar, colaborar, participar desde una perspectiva global de escuela, de comunidad.

3.5.2. Cambio del escenario educativo

Como hemos visto, la sociedad y la realidad familiar se han transformado de manera que el escenario educativo, al que la escuela debe adaptarse y dar respuesta para cumplir su misión educativa, también se ha visto considerablemente modificado.

Uno de los primeros cambios en las escuelas reside en la diversidad de estructuras familiares. Así, Parrellada Enrich (2008,48) afirma que “no hay duda alguna de que se han producido cambios sustanciales en la estructura familiar y hoy en día casi ya no podemos hablar de familias sino más bien de contextos familiares”.

De igual modo, los estilos educativos que en otras épocas eran empleados por los padres, actualmente se encuentran en desuso, de

forma que las familias no cuentan con una referencia propia. Hernández Prados y López Lorca (2006,4) reflejan esta situación:

Los padres que han vivido un modelo educativo familiar excesivamente autoritario, tratan de huir de estos referentes en busca de una educación más liberal, menos restringida, renunciando a la autoridad sobre sus hijos y ejerciendo, en el mejor de los casos, una disciplina “Light” o “diluida”.

En consecuencia, ante esta pérdida de referencias y debiendo hacer frente a la situación cambiante familiar, los padres delegan parte de sus funciones en la escuela. Como exponen Hernández Prados y López Lorca (2006,4): “Cada vez con mayor frecuencia, los padres sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar unas pautas mínimas de ciudadanía en sus hijos, abandonando esta función a los maestros y mostrando irritación ante los fallos de éstos”.

Esto ha derivado en un incremento de las funciones asignadas a la escuela. Julliard (en Hernández Prados y López Lorca, 2006,12) admite que “se pide demasiado a la escuela y al profesor de manera que la carencia de los padres, iglesias, asociaciones, etc. es decir, de la sociedad, ha transformado el papel del profesor convirtiéndolo también en educador, psicólogo, asistente social, etc. Igualmente, Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006,74) opina que:

Nuestro lugar de encuentro natural es la escuela, institución compleja, debido a la gran cantidad de elementos que intervienen en ella, pero también porque las demandas que se le hacen desde la sociedad son tan diversas que es difícil comprender bien la tarea que le corresponde realizar. Se le pide a la escuela que instruya en contenidos científicos, pero también que favorezca el desarrollo personal del alumnado, a la vez que le ayude a integrarse en la comunidad en la que vive, a socializarse, pero sin olvidar que para ello no basta con desarrollar estrategias de comunicación sino que se precisa una educación en valores.

Más aún, “todas las miradas se vuelven hacia la escuela, especialmente cuando surge algún problema social (violencia, falta de valores, crisis económica...)” (Esteban Alonso, 2013c). Como consecuencia, el engranaje escolar debe dar respuesta a un gran número de objetivos transversales al currículum: educación en valores, concienciación medioambiental, nuevas tecnologías, hábitos higiénicos y alimenticios y un largo etcétera que pone de manifiesto la sobrecarga de responsabilidades asignada a la escuela. En este sentido, Parrellada Enrich (en Alfonso *et al.*, 2003,19) expresa:

Consecuencias como la sobrecarga, tomada como uno de los elementos más tangibles, pero también la paradoja, la trampa de pedir a los centros el desarrollar funciones que en otros tiempos las propias familias, y en su conjunto la sociedad, iban llevando a término con sus más y sus menos. Ahora sucede que los docentes se sienten presionados, y desconcertados, porque resulta que se les exige algo que la propia sociedad, representada en este caso por las mismas familias, no puede resolver, y encima, cuando aparecen problemas, que suele ser a menudo, las responsabilidades recaen sobre ellos.

Igualmente elocuente se ensalza el discurso de este autor cuando expone en varias ocasiones la existencia de un doble mensaje político y social en el que se vuelven las miradas hacia la escuela esperando de ella milagros y soluciones mágicas para cualquier tipo de problema (Parrellada Enrich, 2008,48):

Lo que no se puede resolver en el ámbito familiar y de la propia sociedad que lo solucione o se haga cargo la escuela, como si la escuela tuviera recursos y soluciones para todo. Y lo más grave es que esto se ha dado paralelamente a la falta de un discurso claro con relación a la confianza en la profesionalidad de los docentes y en el propio sistema. Demasiado peso para tan poco sostén.

Sin embargo, el mayor problema no se centra en las transformaciones en sí mismas, sino en la falta de adaptación que la escuela ha mostrado. De nuevo, Parrellada Enrich (2008,48) aluden que “estos cambios se han dado con mucha rapidez y a menudo han dejado a la escuela desprovista de recursos para hacerles frente, debiendo improvisar formas de actuación cuando la complejidad de las situaciones requería una mayor claridad y ajuste”.

3.5.3. Ser maestro, ya no es lo que era...

El concepto de la sociedad hacia la escuela y la educación ha ido cambiando a lo largo de la historia de forma que, actualmente, “a los centros educativos no se les otorga gran prestigio” (Parrellada Enrich, 2008,48). En consecuencia, la consideración de las familias en torno al rol docente y la importancia de la escuela se ha visto modificada negativamente. Esteban Alonso (2013c) expone que:

Las relaciones de la familia con el centro escolar también se han ido modificando. Así, por ejemplo, antes el maestro representaba la autoridad casi exclusiva en materia educativa gozando del prestigio que ello conllevaba. Por lo tanto, las decisiones del maestro ya no son tomadas como “palabra santa” que se ha de respetar sin más. En la actualidad, sus decisiones pueden ser cuestionadas y las familias tienen sus propias opiniones y criterios.

Sin embargo, esta situación, en ocasiones, es percibida por los docentes como una intromisión en sus funciones, de forma que “este fenómeno de estar siempre en el punto de mira produce cierta inestabilidad e inseguridad en el profesorado” (Hernández Prados y López Lorca, 2006,8).

Además, en términos generales, el perfil de las familias se ha visto modificado, no sólo por su composición sino por su formación:

Donde el maestro encontraba típicamente a unos padres y madres con un nivel académico y profesional muy inferior al suyo, siempre dispuestos a aceptar su autoridad como legítima e indiscutible, apoyada en su condición de funcionario público o eclesial y en su cualificación profesional, ahora encuentra todo tipo de interlocutores, entre ellos muchos con niveles académicos iguales y superiores a los suyos, dispuestos siempre a conceder un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador. (Fernández Enguita, en García Albadalejo, 2006,96)

Por ello, ya no se dispone de la autoridad docente por el mero hecho de serlo sino que cada profesor debe ganarse el respeto y la confianza de los padres de sus alumnos. Por su parte, la escuela debe demostrar que sus funciones son desempeñadas con la calidad que la sociedad demanda y necesita.

3.5.4. Disonancias educativas

Empleando los términos de López Verdugo *et al.* (2004) anteriormente las funciones de ambos contextos educativos, familia y escuela, se hallaban claramente delimitadas. De esta forma, se hablaba de *influencias separadas* puesto que los progenitores se dedicaban, entre otros, a transmitir modales, valores y aptitudes. Mientras, la escuela era la encargada de las cuestiones de índole cognitivo-académica. Sin embargo, en la actualidad, esta relación se ha dirigido hacia lo que estos autores han denominado *influencias superpuestas*.

Esta nueva concepción hace necesaria la coordinación y el trabajo conjunto de familias y centros escolares, representados a través

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

de los maestros. Esta es, *a priori*, la teoría. La práctica no es tan sencilla. Como afirman López Verdugo *et al.* (2004,144):

Actualmente, y a pesar de que teórica e ideológicamente se concede mucha importancia a la colaboración entre padres y maestros, ambos grupos afrontan su labor educativa en solitario de un modo que recuerda más al modelo de influencias separadas que al de influencias superpuestas.

Sin embargo, a pesar de la necesaria continuidad entre los dos ámbitos más influyentes en la educación y el desarrollo integral de los niños, ésta supone una de las primeras carencias al abordar las relaciones entre la familia y la escuela. Intauxti (2014, 33) expone:

Hay un reconocimiento de la discontinuidad entre contextos, familia-escuela. Lacasa (2002) centra estas discontinuidades en cuatro ejes: la interacción en el grupo, la utilización de diferentes sistemas de comunicación, la organización espacio-temporal y el tipo de aprendizajes que se proponen. Este reconocimiento de la discontinuidad justifica el interés por el estudio de ambos contextos, ya que, cuanto mejor se conozcan sus potencialidades, mejor se podrán coordinar. Por eso, hay que partir de un planteamiento que no infravalore los rasgos de ninguno de ellos y que profundice en su complementariedad. Ni la escuela debe sustituir a la familia, ni la familia debe ser una extensión de lo escolar; sin embargo, ambas pueden complementarse desde sus rasgos diferenciales.

Pero no sólo se detecta una discontinuidad, sino que, en ocasiones, se trata de dos realidades que escasamente se conectan e influyen entre sí. Torío López (2004,39) destaca que familia y escuela se necesitan y se buscan pero no llegan a encontrarse:

Una paradoja parece darse entre la escuela y la familia: en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella.

Algunas de las disonancias educativas cotidianas entre ambos núcleos, aportadas por Pérez Serrano (2000), se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 28. Disonancias educativas entre familia-escuela

Escuela	Familia
Se critica la competitividad	Se educa para ella
Se censura el consumismo	Se le da todo al hijo
La TV es mala	Goza de gran audiencia
Los niños son exigentes	Se cede ante ellos
Se quiere que sean felices	Se les dedica poco tiempo
El futuro es difícil	No se educa en el esfuerzo
Ideal: la felicidad de los hijos	Realidad: lo importante son las notas
Asusta la agresividad	Se buscan chivos expiatorios (como la TV sin autocrítica)
Se sienten liberales ante la sexualidad	No se sabe educar en ella

Fuente: Basado en Pérez Serrano (2000)

En muchas ocasiones, estas disonancias entre el contexto familiar y el escolar generan contradicciones en el niño, que debe realizar un gran esfuerzo por adaptarse en cada momento al ambiente en el que se desenvuelve. Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006, 70) reflexiona sobre este aspecto:

Sabemos que nuestro alumno o alumna no puede dividir constantemente su personalidad para atender las orientaciones del profesorado y de las familias, los medios de comunicación y entidades dedicadas a la enseñanza no formal, etcétera, cuando con demasiada frecuencia estas directrices no sólo no son coincidentes, sino que en muchas ocasiones están en abierta contradicción. A veces, el alumnado llega a encontrar más dificultad en adaptarse a los continuos modos de educar del adulto que tienen delante en cada momento, que en asimilar el contenido mismo que se les propone aprender.

Tales disonancias contribuyen a que, tanto desde el ámbito familiar como desde el escolar, se argumenten motivos por los que la

educación no está ajustándose al ideal que unos y otros mantienen. Por ello, desde ambos sectores se “echan balones fuera” señalando lo que el otro no está haciendo, según su criterio, como debiera.

Desde la escuela resulta cada vez más frecuente escuchar frases referentes a la falta de interés de los padres por la educación de sus hijos afirmando, incluso, que “muchos padres han dimitido como tales” (González, 2014, 94). Igualmente, Garreta Bochaca (2007,15) explica que entre el profesorado “son frecuentes los reproches hacia la dejación de responsabilidades por parte de la familia, quieren desembarazarse el mayor tiempo posible de los niños, ven en la escuela una guardería o un aparcamiento, etcétera”. Esta delegación de la responsabilidad educativa es reflejada también por Pérez Serrano (2000) al indicar que la estructura familiar parece incluso desentenderse de su función educativa, lo que contribuye a dulcificar las relaciones intrafamiliares.

Este aspecto se traduce en una disminución del tiempo destinado a los niños. En este sentido, la OCDE (2011,1) afirma que:

En su mayoría, los padres saben, instintivamente, que dedicar más tiempo a sus hijos e implicarse de manera activa en su educación les proporcionará una gran ventaja en la vida. Pero, como muchos padres tienen que hacer malabarismos a la hora de hacer compatible las demandas del trabajo con las del hogar, parece que nunca hay suficiente tiempo.

Esta incompatibilidad de horarios laborales y familiares conlleva, como exponen Hernández Prados y López Lorca (2004,4) que los niños pasen la mayor parte de su tiempo educándose por “cuenta ajena” a través de actividades extraescolares o niñeras electrónicas (televisión, videojuegos o internet).

Además, parte del profesorado argumenta que en la familia falta autoridad, no estableciéndose los límites necesarios y que algunas situaciones familiares, redundan negativamente en el progreso escolar y social del alumno, sobrepasando lo que ellos pueden hacer (Cabrera *et al.*, 2004).

3.5.5. Expectativas en torno a la educación escolar

Además, la existencia de determinadas ideas o expectativas en torno al tema educativo y su importancia dificultan la adecuada relación entre la unidad familiar y la escuela.

a) Expectativas acerca de la utilidad de la educación.

Martínez Cerón (2004, 49) afirma que “muchos padres y madres desconocen la relación directa que existe entre la participación y el éxito escolar”. Por su parte, Martín Bris y Gairín Sallán (2007,121) refuerzan esta idea:

Su escasa participación está condicionada por una concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y por una idea simplista del progreso escolar: consideran que todo va bien mientras su hijo apruebe sin problemas, adquiera conocimientos o supere los cursos. Cuando la escuela es entendida sólo como un lugar de aparcamiento de los hijos o de adquisición de conocimientos con sentido utilitario es difícil promover la implicación de padres y madres.

Además, todavía existen familias en las que sus expectativas en torno a la educación escolar se reducen a que el niño aprenda a leer (con mayor o menor competencia lectora), a escribir y “las cuatro reglas”. Esto convierte todo lo demás en secundario, en algo

irrelevante, de manera que “si mi hijo suspende inglés o francés, qué más da. Si él no va a salir del pueblo...” comentan los padres de un CRA. Algunos incluso opinan, “no sé para qué a estos niños les dan francés, si no les va a hacer falta. Que se lo den a los de la capital, todavía... pero, estos, para trabajar con las ovejas... qué falta hace meterles todavía más cosas en la cabeza...”

b) Expectativas en relación al nivel de ayuda que necesitan los hijos a lo largo de su trayectoria escolar

De manera general, la participación de los padres en los asuntos escolares disminuye a medida que aumenta la edad de sus hijos o el nivel escolar, debido, en parte, a la consideración de los propios progenitores acerca de las capacidades de sus hijos y de la ayuda que pueden proporcionarles. Es decir, cuando los niños son pequeños y asisten a la etapa de infantil, los padres se vuelcan en ellos, pues los perciben como frágiles e indefensos.

Otro momento clave viene representado por el afianzamiento del proceso de lectoescritura, en el que la colaboración de los padres comienza a disminuir. Cuando el niño ya dispone de las herramientas necesarias para proseguir su escolaridad, la atención y la implicación de la familia en los aspectos escolares se reduce notablemente. Por lo tanto, en la práctica esta ayuda suele ir diluyéndose a lo largo del segundo ciclo de Educación Primaria.

c) “Los docentes son los entendidos en materia educativa”

Cierto es que, como docentes, poseemos unos conocimientos específicos en relación al ámbito educativo. Ciertamente, también, que

contamos con una experiencia mucho más amplia, pues, como afirma Parrellada Enrich (2008,49), en un solo aula tomamos contacto con muchos niños y muchas familias:

El hecho de que los docentes seamos “expertos” educativos, por nuestra formación por nuestra amplia experiencia (en un solo año compartimos esta experiencia con un grupo numeroso de alumnos, cuando los padres se relacionarán, durante toda su vida, con un número muy limitado de hijos), no nos debe hacer perder el punto de realismo y humildad que requiere compartir esta experiencia con las familias.

Sin embargo, esto no implica que seamos “sabios en educación”, ni mucho menos los únicos poseedores de la verdad absoluta. Igualmente, González (2014,94) expone que los padres se consideran a sí mismos inexpertos en cuestiones educativas, algo que el profesorado les recuerda constantemente, y ante este hecho no se atreven a argumentar nada al profesorado porque creen que no van a saber hacerlo”. Parrellada Enrich (2008,49) pone de manifiesto que:

Es evidente que los docentes tenemos una mirada amplia y precisa hacia aquello que les pasa a los niños y jóvenes, y a pesar de ello debemos respetar profundamente que en nuestras manos no tenemos su destino. Es conveniente que aprendamos a encontrar nuestros límites; este aspecto es fundamental, puesto que si vamos más allá de nuestras atribuciones generamos justamente lo contrario que queremos conseguir: en el mejor de los casos, cierta incomprensión, que puede venir acompañada de resistencia, y en el peor de los casos, una clara confrontación.

Esta idea, refuerza, en ocasiones, la consideración de la innecesaria participación. De esta manera, las familias “apenas tienen asumida la necesidad de colaborar con los docentes, ya que piensan que sus hijos e hijas están en manos de profesionales que saben bien

lo que hay que hacer, de modo que no es precisa su participación, su concurso” (Sánchez Iniesta, en García Albadalejo, 2006, 71).

Tampoco debemos creernos con el poder de no “dar explicaciones” de nuestro desempeño. Nuestro trabajo se desarrolla con personas y, resulta lógico y lícito que las familias deseen conocer qué es lo que se hace en la escuela y por qué.

Sin embargo, cada padre o madre ya ha desarrollado una profesión u oficio y, evidentemente, no desea convertirse en experto en materia de educación. Así, ciertamente, su mirada se dirige hacia aquello que incumbe a su hijo. En consecuencia, debemos dejar de vender palabras y humo de pedagogía incomprensible para las familias y para aquellos que no se encuentran inmersos en nuestro mundo docente. Explicar claramente qué hacemos y para qué ayudará a las familias y la sociedad a confiar en la tarea docente.

3.5.6. Falta de formación en materia de participación

La formación, o mejor dicho, la falta de la misma de todos los agentes implicados en materia de participación educativa resulta un hándicap en las relaciones familia-escuela. La trayectoria participativa en la mayoría de los centros escolares suele ser reducida y, si la formación también resulta una asignatura pendiente, el contexto resulta complejo para dinamizar una acción conjunta. Martín Bris y Gairín Sallán (2007,122) reflexionan sobre esta necesidad:

Por último, queremos destacar un requisito general, y con frecuencia poco atendido, de la participación como es la formación de todos los participantes. Esta formación debe empezar por el profesorado (Kñallinsky, 1999), que con frecuencia tiene una

imagen negativa del rol educativo de los padres, reclamando una distancia que evite cualquier tipo de injerencia en su trabajo.

Por su parte, las asociaciones de madres y padres de alumnos tradicionalmente han canalizado su trabajo a la reivindicación y se han centrado poco en la formación de los propios padres y madres, es decir, en los aspectos educativos sobre los que éstos deben incidir directamente.

Como miembros de la comunidad escolar, los padres deben contar con información y formación suficiente para desenvolverse en el engranaje escolar, así como para conocer sus derechos y deberes y, las diferentes maneras de materializar su participación. González (2014,93) expone que “en muchas en ocasiones, los padres no participan por puro desconocimiento de lo que pueden hacer”. Igualmente, Martínez Cerón (2004,49) entiende que:

Nadie pone en duda que la formación dirigida a los padres y madres resulta insuficiente para poder cubrir, como mínimo, lo que debería ser una formación básica. Las familias deberían saber qué hacer y cómo actuar en su relación con el centro, o en lo que respecta a los estudios de sus hijos; deberían saber cuáles son sus derechos, es decir, tener unos criterios mínimos para poder tomar decisiones en determinados momentos y ante ciertos planteamientos.

En cuanto a los docentes, necesitan una sólida formación “no sólo en cuestiones didácticas, sino también en las relaciones éticas que éstos deben mantener con los niños y con los padres para favorecer la tan deseada cooperación familia y escuela” (Hernández Prados y López Lorca, 2006, 3).

Por lo que respecta a la formación inicial, ésta se configura como uno de los factores que dificultan la actuación con las familias puesto que, en general, no se prepara a los futuros profesionales para este desempeño, olvidando que se trata de una función inherente al rol

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

docente. Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006, 72-73) explica algunas de estas carencias en la formación inicial:

Además, no hemos tenido en muchos casos una formación inicial en la que nos hayan preparado para aprender unos de otros, para desarrollar una profesión tan compleja como ésta mediante la tarea de compartir la información, siendo este uno de los objetivos imprescindibles del ejercicio de la docencia. Deberíamos hacer desarrollado desde un principio destrezas para trabajar en equipo; [...] nos hubiera venido bien que nos enseñaran el mejor modo de establecer entrevistas con las familias, que son quienes nos encargan la educación de sus hijos, y con quienes tenemos necesariamente que compartir información, etc.

Cuando la formación universitaria finaliza tampoco se cuenta con una oferta que complemente estas lagunas, más considerando, como apunta Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006, 70) que el engranaje educativo no facilita la formación entre iguales:

Ponernos de acuerdo no es una tarea fácil. Nuestras instituciones educativas a veces parecen pensadas para no encontrarnos, ya que favorecen el trabajo del docente en el aula con su alumnado, pero apenas si se establecen puentes de unión entre aulas, ni posibilidades para asomarse al escenario donde actúan los demás. No asistimos a clases de otros docentes sino es muy ocasionalmente. Profesionales, por tanto, que estamos acostumbrados a trabajar en solitario una obra que es necesariamente colectiva.

Así pues, sería interesante contar con espacios donde los maestros pudieran compartir sus estrategias y líneas de actuación en lo referente a la dinamización de las relaciones con las familias y cómo incardinar en la práctica diaria la colaboración con las mismas.

Las dificultades que esta falta de formación genera a la hora de alcanzar una participación real de la comunidad educativa son numerosas. Entre ellas, cabe destacar las siguientes:

La investigación claramente identifica la falta de formación como una dificultad importante para conseguir una participación efectiva en los centros educativos. Muchos problemas operativos (desconocimiento de derechos y deberes, organización del tiempo disponible, desarrollo efectivo de reuniones, capacidad para la autoorganización, etc.) tienen que ver con la falta de formación y, aunque ésta no sea la única solución, todos reconocen su capacidad de proporcionar estrategias adecuadas para lograr un trabajo efectivo y real. (Martín Bris y Gairín Sallán, 2007,128)

3.5.7. El propio engranaje escolar

Considerando que la escuela representa una institución al servicio de la sociedad, debe desarrollar su cometido en función de los cambios y necesidades sociales. Sin embargo, en ocasiones, vamos un paso por detrás, pues no siempre contamos con un conocimiento del pasado que redunde en una adecuada visión de futuro.

Así pues, considerando las influencias recíprocas de la educación y la comunidad general, autores como Parrellada (en Alfonso *et al.*, 2003) señalan la rigidez de la escuela como un hándicap importante en su adaptación a la nueva realidad social y familiar. De ahí una de las dificultades de entendimiento, es que seguimos lanzando el mismo discurso para diferentes espectadores.

Del mismo modo, a pesar de que la legislación explícita, en mayor o menor grado, el derecho y el deber de la familia a participar en la escuela, esto no supone que verdaderamente los legisladores concedan la importancia merecida a tal tema. Así pues, coincidimos con Rambla (1998,86) cuando expone que “una primera contradicción es política, puesto que las leyes educativas han convertido el principio de la participación ciudadana en un mero giro retórico”. Consecuencia, mucha teoría, poca práctica y menos recursos.

Debemos tener en cuenta que el salto de la legislación a la aplicación sistemática de lo legislado no se ha producido de manera general. Así pues, San Fabián (López López, 2006,30) hace hincapié en que “la existencia de una organización formal y representativa del gobierno en las escuelas, no asegura la cooperación. Aunque existe una organización gubernamental formal y representativa, la cooperación no está asegurada”.

En relación con este aspecto, los numerosos cambios legislativos no contribuyen al asentamiento de buenas prácticas (proyectos, programas de centro, etc.) ni mucho menos a obtener conclusiones de las mismas. Así pues, Parrellada Enrich (2008,48) manifiesta que: “no menos importantes han sido los constantes cambios de las leyes educativas, y la excesiva dependencia del sistema educativo de informes externos, y no siempre suficientemente contextualizados”.

3.6. ¿CÓMO MEJORAR LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA?

Conocidos los diferentes niveles y cauces participativos, analizadas las dificultades de su funcionamiento, así como el grado de participación familiar, es necesario aportar algunas pinceladas acerca de cómo mejorar la relación existente entre la familia y la escuela.

Sin embargo, como sabemos, las recetas mágicas en educación no representando una solución. Por lo tanto, proponemos algunas recomendaciones o indicadores que nos guíen en nuestro quehacer docente para aumentar la acción colaboradora entre ambas estructuras.

De forma general, García Albadalejo (2006, 75) recoge algunas actuaciones que pueden ser llevadas a cabo tanto por parte de las familias como parte de las instituciones educativas:

Tabla 29. Actuaciones de la familia y la escuela para fomentar la participación

Actuaciones de la familia	Actuaciones de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar periódicamente entrevistas con los docentes (planificadas en un cronograma si fuera necesario). • Utilizar sistemas de comunicación rápida para pasar una información. • Realizar un seguimiento sencillo de los objetivos • Interesarse por su trabajo: “Cuéntame qué habéis estudiado hoy”. • Supervisar el horario y las condiciones de estudio habituales en las que se realiza su trabajo en casa. • Valorar los trabajos realizados, aún cuando sólo sea en sus aspectos formales: cuadernos de trabajo (limpieza), etc. • Solicitar información sobre temas que ellos conocen mejor, para que nos ayuden a comprenderlos. • Estimular las conductas del niño en relación con su esfuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar una estructura compleja, con muchos órganos y escalas de decisión. • Facilitar la organización del alumnado • Diseñar programas por parte del equipo directivo (considerando los espacios, tiempos, actividades, recursos, etc.) para favorecer la participación. • Intentar siempre el debate y el acuerdo antes de pasar a la votación con el fin de encontrar el consenso. • Cuidar la imagen del centro, buscando una mayor identificación del profesorado y las familias con él. • Transmitir la información necesaria a las familias y docentes. • Fomentar la participación de los grupos menos influyentes en la comunidad educativa. • Revisar y mejorar periódicamente los procesos de participación.

Fuente: Basado en Sánchez Iniesta (en García Albadalejo, 2006, 75)

Del mismo modo, Barroso (en López López, 2006,40) ofrece algunas indicaciones para garantizar el éxito del proceso de cambio:

- Un liderazgo emprendedor que realice un diagnóstico, dé el impulso inicial y comience a romper con la situación anterior.
- La participación efectiva de los actores interesados.
- Un ambiente favorable a los valores de la participación. Si no existe, será mejor iniciar el proceso en campos delimitados (reuniones,

actividades de aula, por ejemplo), con resultados más inmediatos, que ensayar estrategias globales.

- La necesidad de participar en quienes se pretende que lo hagan.
- Que la participación tenga una dimensión sustantiva y otra instrumental convirtiéndose en acción y actividades concretas, para que las personas reconozcan su necesidad y utilidad, así como los beneficios que con ella se pueden alcanzar.

Coincidimos con este autor en la necesidad de que las personas implicadas no sólo lo hagan a través de acciones concretas, sino que, a través de las mismas, perciban que sus esfuerzos dan fruto. Así como la percepción de una necesidad supone el primer paso hacia el cambio, la percepción de sus beneficios anima a continuar en esa dirección y a aumentar la implicación de los diferentes agentes. Por lo tanto, a continuación concretamos algunos aspectos esenciales para contribuir a la mejora del entendimiento entre la familia y la escuela.

3.6.1. A nivel social

a) Formación en materia participativa

Como expusimos en el capítulo 3, uno de los hándicaps de la participación se centra en la falta de formación de la comunidad escolar. Por ello, conviene retomar esta consideración y destacar la necesidad de reforzar la formación de los profesores y de las familias.

La formación docente puede realizarse en la Universidad, en el centro escolar o a través de organismos educativos. En este sentido, los centros de formación de profesores (CFIES) suponen un espacio

desde el que abordar esta temática. Otra opción consiste en crear redes formativas entre escuelas, compartiendo líneas de actuación y suponiendo un apoyo en momentos de duda o incertidumbre.

En cuanto a la formación de las familias, las Escuelas de Padres se configuran como una herramienta privilegiada para este fin. Sin embargo, se debe “propiciar equipos interdisciplinares de padres que sean capaces de diseñar u organizar escuelas de padres como punto de formación y reflexión libre, voluntaria y abierta” (Hernández Prados y López Lorca, 2006,23). Igualmente elocuente resulta la aportación de Navaridas y Raya (2012,245):

Sería necesario profundizar en la formación de los diferentes actores —docentes y familias— en procesos participativos; mediante el entrenamiento de técnicas dinámicas de grupos y contando con el apoyo de las nuevas tecnologías (especialmente a través de las herramientas de la escuela 2.0 o, de modo general, con las oportunidades que ofrecen todos los recursos de la web social), para hacer reuniones eficaces, con información y contenido.

b) Algunas demandas a la sociedad

Siguiendo las aportaciones de González (2014), recogemos algunas demandas a diferentes sectores que también se encuentran relacionados con la colaboración de las familias y la escuela y la educación de los niños, tal y como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 30. Demandas a la sociedad

Deberes educativos de la sociedad	
<i>Demandas a los políticos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Que dejen de usar la educación como arma electoral y se planteen de qué manera mejorarla.- Que resalten el valor del profesorado y la labor que desempeña.- Que inviertan en educación y encuentren la financiación para cubrir las necesidades educativas.- Evitar al máximo una continua reforma del sistema educativo que no soluciona los problemas existentes.

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

	<ul style="list-style-type: none"> - Que se preocupen por alcanzar un verdadero pacto educativo que beneficie a todos.
<i>Demandas a los medios de comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la responsabilidad social. - Que no sean simples contenedores de publicidad, sino que eduquen a través de su programación. - Cumplir el horario de protección infantil. - Establecer herramientas de ayuda a la educación - Transmitir a los futuros profesionales de la comunicación en su etapa formativa la importancia de la educación de los niños. - Elaborar una programación auténticamente educativa para formar y educar en valores. - Que se preocupen por la educación de manera permanente y no sólo cuando aparezca un conflicto en un centro educativo (bullying, agresiones, etc.) - Evitar un excesivo eco social de los conflictos. Dar a conocer experiencias y proyectos innovadores de las escuelas.
<i>Demandas a la administración educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Que trabajen para conseguir los mecanismos necesarios para abordar los conflictos de los centros educativos. - Que los programas elaborados para tal fin sean realistas y pueden aplicarse realmente. - Evitar la excesiva burocracia.

Fuente: Basado en González (2014)

3.6.2. A nivel institucional

a) Construir un proyecto común

Hemos hablado sobre las disonancias y desacuerdos a los que se enfrentan el contexto familiar y escolar. A partir de este análisis, resulta esencial ser conscientes que, si ambas estructuras deben y desean trabajar a la par, construir un proyecto común representa una de las primeras empresas en las que invertir nuestros esfuerzos.

En esta línea, Hernández Prados y López Lorca (2006,20) proponen establecer un proyecto educativo común entre familia y escuela planteando “¿Qué pueden hacer familia y escuela? Sencillamente, aliarse y emprender juntas un camino que les permita crear una nueva concepción de la educación, desde una perspectiva comunitaria real, donde el verdadero protagonista sea el niño”.

Esto, sin duda, requiere grandes dosis de análisis y reflexión, no sólo de la realidad presente, como hemos apuntado, sino también de aspectos, como: hacia dónde queremos encaminarnos, cómo vamos a conseguirlo, a quién se le encomienda, etc. Para Martínez Cerrón (2004,48) resulta esencial “saber que la participación no se improvisa, sino que forma parte del largo proceso de construcción de la escuela”.

Pereda Herrero (en López López, 2006,39) va más allá, indicando que “mejorar la implicación de los padres/madres en la vida de la escuela requiere una actitud de investigación-acción conducente a un proceso gradual con fases de preparación, experimentación, mejora y corrección del proceso e institucionalización”. Esta autora también aporta una serie de actuaciones a poner en práctica para incrementar la participación de las familias y construir el rol de participantes en los padres y madres del alumnado:

Tabla 31. Actuaciones para construir el rol de participantes en las familias

Construcción del rol de participantes en las familias
<ul style="list-style-type: none">• Considerar a las familias como parte explícita de la misión escolar.• Acordar y transmitir el tipo de participación familiar que se pretende.• Programar trabajo conjunto con las familias que vaya más allá del mero apoyo a las actividades extraescolares.• Dirigir demandas preactivas al alumnado en relación a la participación de las familias en el centro.• Programar invitaciones de participación dirigidas a las familias que plantean demandas y oportunidades de colaboración• Crear un clima que muestre un buen acogimiento a la participación, que transmita el sentimiento de que son necesarios y de que se les desea incluir activamente en el proceso educativo e institucional.• Manifestar conductas que faciliten la participación de los padres.• Comprender la situación familiar del alumnado, creando un clima de invitación, asesoramiento y apoyo.• Emplear tiempo en la planificación y en el desarrollo de la participación.• Crear relaciones positivas con las familias.

Fuente: Pereda Herrero (en López López, 2006,46)

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

Torío López (2004,49) entiende que el objetivo de la participación de la comunidad escolar es procurar la mejora de las condiciones del centro, redundando en una unión de esfuerzos y responsabilidades. Para ello, presenta las siguientes estrategias:

Tabla 32. Estrategias básicas para el logro de la participación

Estrategias básicas para aunar esfuerzos
<ul style="list-style-type: none">• Crear un ambiente de conocimiento, aprecio y confianza mutua.• Analizar las nuevas funciones o competencias de cada agente, así como acuerdos y aportaciones mutuas sobre los roles a desempeñar.• Fomentar la formación para la participación (seminarios conjuntos de familias y profesorado para los temas de participación). El aprendizaje del valor de la participación, valor fundamental en la sociedad actual, debe ser fomentado en el aula y en el centro escolar.• Promover mecanismos de información entre la comunidad educativa (boletines y revistas de información básica, murales, etc.)• Incorporar en los Proyectos Educativos de Centro los recursos que ofrece el entorno y aprovecharlos para llevar a cabo sus objetivos educativos.• Trabajar de manera cooperativa.• Promover la creación de escuelas de padres y madres y la participación en programas de orientación educativa para la vida familiar con el fin de responder a las necesidades formativas.• Fomentar la relación entre familias y educadores para compartir la responsabilidad en la educación del alumnado• Realizar proyectos conjuntos entre los diversos sectores que conforman la comunidad educativa (asociaciones, entidades, etc.)

Fuente: Basado en Torío López (2004, 49)

López Hernández (en García Carmona, 2012,4) establece que contar con objetivos comunes supone un requisito imprescindible para que familia y escuela se apoyen mutuamente, de forma que “cuando existen finalidades comunes se crea un proceso de reciprocidad positiva que constituye otro requisito para la colaboración y que este tipo de relaciones se producen cuando los diferentes proyectos de los miembros del equipo se favorecen mutuamente”.

b) Apertura del centro educativo al entorno

Otro aspecto esencial reside en la apertura de los centros escolares al entorno. Como exponen Martín Bris y Gairín Sallán (2007,129) “los docentes deben mostrar una actitud abierta y favorecedora a la integración del entorno, establecer relaciones de colaboración no sólo con las familias de los alumnos sino con otros agentes y recursos educativos existentes en la comunidad”. Desde este punto de vista, Torío López (2004,48) entiende que:

El ideal es que el centro escolar, en general, se convierta en una comunidad educativa (fuerte relación personal, unión de esfuerzos, compromiso ante los valores, sentido de solidaridad, prestación de apoyos, gestión conjunta,...) creando la atmósfera necesaria para que pueda darse la convivencia dentro de una democracia.

c) ¿Y desde las AMPAS?

Elejabeitia y Fernández de Castro (en López López, 2006,39) presentan algunas reflexiones en relación con los objetivos de las AMPAs, precisando, en primer lugar, que deben concretar y dar forma a sus aspiraciones, pues suponen el motor hacia una meta. En segundo lugar, destacan la cohesión como condición para la eficacia de la asociación. Y, finalmente, la comunicación representa un aspecto clave para el correcto funcionamiento, debiendo ser permanente, planificada, clara y transparente.

Otras propuestas para mejorar las Asociaciones de Padres se centran en organizar el trabajo a través de comisiones autónomas y responsables, establecer un horario semanal para atender consultas y elaborar un plan anual de actividades dándolo a conocer a todas las familias (Hernández Prados y López Lorca, 2006,22).

Del mismo modo, Stamateas (2011) diferencia dos tipos de asociaciones de padres: las “AMPAS tóxicas”, de las que hablamos en el capítulo 3, y las “AMPAS inteligentes”. Proponemos avanzar para cambiar de un “AMPA tóxico” a otro “inteligente”. Conocer las características de ambas nos permite vislumbrar la meta a alcanzar:

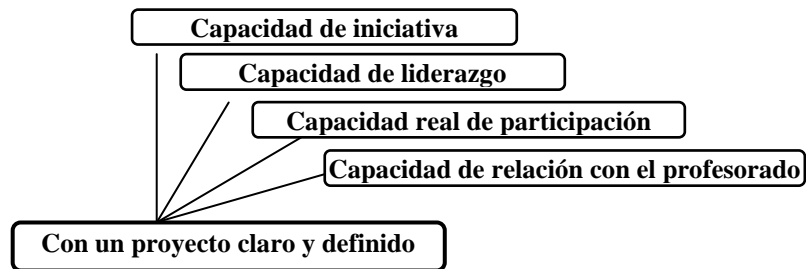
Tabla 33. Características de las “AMPAS tóxicas” y “AMPAS inteligentes”

AMPAS tóxicas	AMPAS inteligentes
<ul style="list-style-type: none"> -Siembran dudas sobre el profesorado y la función que realizan en el centro. -Entorpecen y critican la labor del profesorado. -Les preocupa más su beneficio personal que el centro. Actitud egoísta disfrazada de una búsqueda de lo mejor para los hijos. -Boicotean las propuestas del profesorado. -Pierden el tiempo en cosas intrascendentes que no ayudan a mejorar la educación y se olvidan de otras de mayor importancia. -Envían notas y circulares a los padres presionando al centro y al profesorado para llevar a cabo determinadas acciones. -Carentes de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Respetan al profesorado y apoyan públicamente su labor. -Colaboran y complementan la labor de los docentes. -Apoyan las propuestas de los docentes y sugieren mejoras con una actitud crítica y constructiva. -Continuamente se esfuerzan por buscar soluciones y propuestas que mejoren el centro educativo. -Generadoras de ideas interesantes e innovadoras contribuyendo a incrementar la colaboración.

Fuente: González (2014)

Por lo tanto, el modelo de “AMPA inteligente” debe reunir cuatro capacidades esenciales destinadas a contar con un proyecto claro y definido para no perderse en improvisaciones. Estas características se exponen en el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Capacidades de un “AMPA” inteligente



Pero ¿cómo llegar a ser un “AMPA inteligente”? González (2014,233) aporta las siguientes recomendaciones:

- Buscar vías de relación con otras AMPAS para intercambiar ideas, soluciones, sugerencias y experiencias.
- Crear comisiones mixtas formadas por padres y profesores.
- Colaborar con los Ayuntamientos y entidades locales con el objetivo de que el compromiso educativo sea real y efectivo.
- Seleccionar y enviar a las familias información de interés en formato digital y en papel sobre temas de actualidad, futuros proyectos del AMPA, boletín de noticias, etc.

d) ¿Y desde el Consejo Escolar?

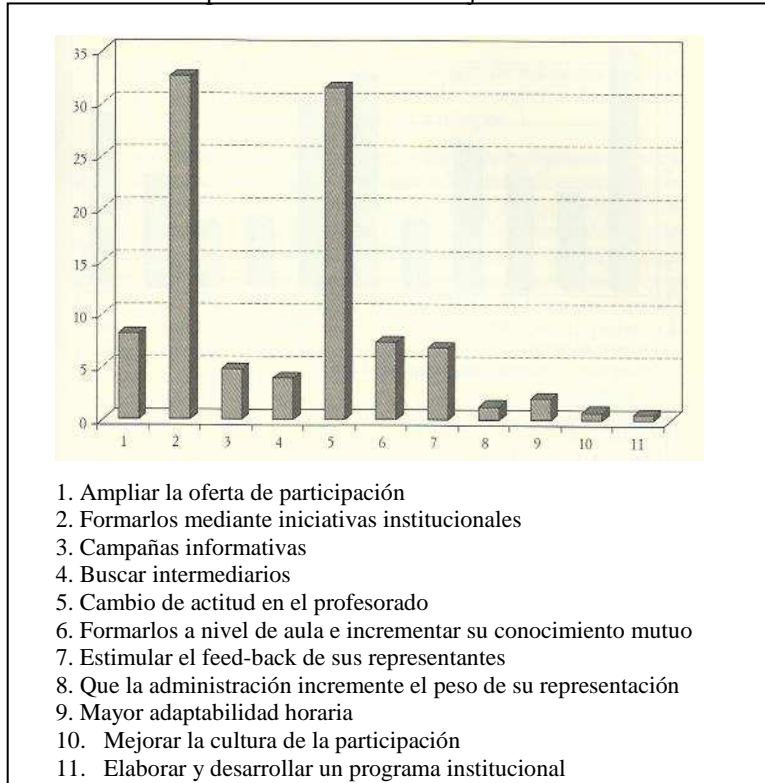
El proceso de cambio quedaría incompleto si dejamos de lado un órgano como el CE. La importancia de esta herramienta es tal que Martín Bris y Gairín Sallán (2007,127) lo relacionan con la eficacia del centro, dado que representa un eje vertebrador de la acción educativa que en él se desarrolla: “lejos de ser un perjuicio para el funcionamiento de las escuelas, constituyen una fuerza dinamizadora del conjunto del centro. De hecho, algunos estudios sobre la eficacia escolar han encontrado que el buen funcionamiento de los consejos escolares es un indicador de la calidad educativa”.

En este sentido, el primer aspecto a abordar sería la baja participación de las familias en la elección de sus propios representantes. Martín Moreno (2000) ha estudiado las estrategias que,

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

según los docentes, podrían incrementar esta participación. Dichas actuaciones se reflejan en el siguiente gráfico:

Gráfico 7. Estrategias que podrían incrementar la participación de las familias en la elección de sus representantes en el Consejo Escolar.



Fuente: Pereda Herrero (en López López, 2006,41)

Además de estas mejoras, Torío López (2004,47) expone que “la participación es más elevada en centros donde los padres perciben la utilidad de estos Consejos Escolares y constatan que tienen un rol que asumir en el centro” Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, el primer paso a dar consiste, precisamente, en que los diferentes

sectores de la comunidad educativa sean conscientes de la importancia de su propia implicación, así como de los beneficios que se obtienen.

Del mismo modo, Martín Bris y Gairín Sallán (2007, 122) aportan recomendaciones para que los Consejos Escolares supongan instrumentos al servicio de la participación familia-escuela debiendo “procurar suficiente información y transparencia, consultar previamente, negociar las posturas, considerar y analizar todas las propuestas, no crear bloques, evaluar resultados, concretar acuerdos y ponerlos en práctica, dar prioridad a los intereses colectivos”.

Igualmente, estos autores inciden en la importancia de la comunicación cotidiana entre las diferentes convocatorias de los Consejos Escolares, puesto que entienden que la preparación y realización de actividades educativas conjuntas supone la condición previa que mejor facilita la colaboración en la gestión.

3.6.3. A nivel de centro educativo

a) Adaptación a la realidad actual

La primera encrucijada viene representada por la necesidad de un análisis y adaptación a la situación social actual. De esta forma, tanto la escuela como la familia, fiel reflejo de la sociedad, se han visto modificadas. Como afirma Torío López (2004,39):

En la actualidad, familia y escuela se hallan en un período nuevo de su historia, caracterizado por cambios profundos y acelerados, que no se deben al azar. Tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de ser transmisoras de los conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como de la socialización en las normas y valores. Sin embargo, vivimos un período en el que las instituciones tradicionales se muestran poco

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta.

Por lo que respecta a las familias, hemos comentado ampliamente las transformaciones acaecidas y cómo éstas han dado origen a numerosas tipologías familiares. En esta nueva realidad social, según Pereda Herrero (en López López, 2006,43), resulta esencial saber trabajar con todo tipo de familias, no sólo referente a su estructura sino también en cuanto a su funcionamiento y estilos educativos. Por ello, como aconsejan Martín Bris y Gairín Sallán (2007, 123), la escuela debe analizar los cambios derivados de esta nueva realidad así como las necesidades emergentes:

Para facilitar la participación de los padres, los centros han de asumir la diversidad de estructuras y contextos familiares existentes. Detrás de la diversidad de los alumnos hay una diversidad familiar y social con la que hay que contar. Los centros deben analizar los cambios en las funciones socializadoras y educativas que se derivan de las nuevas estructuras familiares (monoparentales, reconstituidas, etc.) y adecuar a ellas sus programas.

Pero no sólo la familia constituye una realidad diferente sino que también la escuela se ha transformado de forma que “de ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas, ha pasado a absorber la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud” (Torío López, 2004,40). Este aumento de la población destinataria ha abierto el abanico de situaciones y funciones a las que dar respuesta debiendo adaptarse a un alumnado verdaderamente heterogéneo.

b) Establecer una comunicación adecuada

Como elemento esencial para mejorar la relación con las familias situamos la comunicación. En este sentido, “un intercambio comunicativo adecuado fomenta la confianza de las familias en la labor de la escuela y en la manera en que ésta se lleva a la práctica” (Esteban Alonso, 2012b). Por tanto, establecer una base comunicativa supone el primer paso para forjar una relación cercana y de confianza. Intxausti (2014,58) entiende que las entrevistas con los padres representan una herramienta con gran potencial, destacando que:

En cuanto a las fórmulas para incentivar la participación de las familias y el intercambio con ellas, hay que decir que son muy personales, ya que están ligadas al propio estilo comunicativo de cada maestra. Ahora bien, de manera general, se hacen dos advertencias: abandonar una postura de profesional experto que todo lo sabe y que tiene consejos para todo, y ligada con ésta y muy importante, transmitir a las familias la confianza en sus actuaciones y reafirmarlas como poseedoras de una información privilegiada.

Así pues, esta confianza debe asentarse sobre el respeto mutuo, de forma que, tanto la escuela como la familia valoren el trabajo realizado por el otro, conozcan y respeten sus funciones, contribuyan al buen hacer mutuo, etc. Así lo expone también García Carmona (2012,4) indicando que “un clima de confianza y respeto es fundamental para que la comunicación transcurra con éxito y se consigan las metas propuestas en aras a una educación de calidad y coherente”. Igualmente, León Sánchez (2011,14) considera que este es el punto de partida para encontrar canales de comunicación:

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

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula

posibilidades que esta colaboración generará, puesto que los padres serán conscientes de la labor que los docentes desempeñarán, fomentado su prestigio. Esto favorecerá el que se encuentren canales de comunicación, dando lugar como dice Ellis y Hughes (2002), a crear momentos y oportunidades que favorezcan la relación y convivencia, aprovechándose de las experiencias que como agentes educativos que son los padres, pueden aportar. La escuela no debe desperdiciar ese potencial.

Esteban Alonso (2012a) nos ofrece algunas pautas a considerar en los intercambios comunicativos, recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 34. Pautas básicas para intercambios comunicativos de calidad

Pautas para intercambios comunicativos de calidad	
Respeto	La realidad actual nos sitúa ante nuevos retos como tipologías familiares diversas, familias envueltas en el vertiginoso ritmo social y, al mismo tiempo, estilos educativos variados... que merecen todo nuestro respeto y apoyo.
Comprensión y empatía	No todas las familias se encuentran rodeadas de las mismas circunstancias. De hecho, en ocasiones, existen condicionamientos externos que dificultan, más si cabe, la labor de la familia y su correcto funcionamiento. En estos casos, se necesita un ejercicio de empatía hacia sus diferentes miembros.
Adecuación y adaptación	Lenguaje sencillo, directo, con frases breves, evitando los tecnicismos pensando que así parecemos "más profesionales".
Confianza	Manifiestar nuestra confianza hacia su labor, sus posibilidades y su capacidad como padres. Si mostramos desconfianza y juzgamos negativamente su papel y su manera de hacer, solo conseguimos recelo y falta de confianza.
Coherencia	La información recibida por los alumnos en la escuela y la familia debe presentar cierta continuación y coherencia para que dichos mensajes calen verdaderamente en los niños.
Ajustada	Disponemos de diversas y variadas formas de comunicación. Por ello, debemos aprovechar este amplio abanico de posibilidades para ajustarnos en cada momento a la situación concreta empleando la más pertinente

Del mismo modo, González (2014,137) ilustra cómo ha de ser el diálogo entre padres y profesores para llevar a cabo una comunicación que mejore las relaciones:

Gráfico 8. Decálogo sobre el diálogo entre padres y profesores

- 1 No podemos esperar que todos piensen como nosotros
- 2 La sinceridad es el alma de todo diálogo
- 3 Dialogar no es hablar sino saber escuchar
- 4 No hay peor sordo que el que no quiere oír
- 5 La verdad no es monopolio de nadie
- 6 Todos tenemos derecho a equivocarnos
- 7 El diálogo supone una actitud de acogida interior
- 8 Capacidad para saber ceder
- 9 Invadir con nuestras preguntas la intimidad del otro no es dialogar
- 10 Vivimos esclavos del tiempo. No podemos decirlo todo

Elaboración propia. Basado en Tierno y Escaja (en González, 2014)

A partir de estas consideraciones, es necesario aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías para establecer una comunicación enriquecedora. No sólo nos ceñiremos a las circulares y notas habituales si no que conviene, cuando sea posible, emplear cauces como el correo electrónico, SMS, blog, wikis, etc. Muchas aulas hacen uso de aplicaciones, como WhatsApp o redes sociales.

c) ¿Y desde el claustro?

Sin embargo, no sólo se trata de construir un proyecto común, sino que existe también una responsabilidad de todo el claustro en

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de la investigación-acción en el aula*

relación con las familias. Si bien es cierto que cada profesor cuenta con estilo propio a la hora de relacionarse con los padres, debemos acordar unas líneas de actuación comunes pues, como afirma González (2014,102) “es necesario acabar con el individualismo imperante en la profesión docente para que los centros sean auténticos lugares de colaboración y cooperación entre sus miembros”.

Por ello, este autor plantea la necesidad de reducir el número de claustros “tóxicos” aumentando al máximo el de claustros “inteligentes” caracterizados porque:

Tabla 35. Claustros “inteligentes”

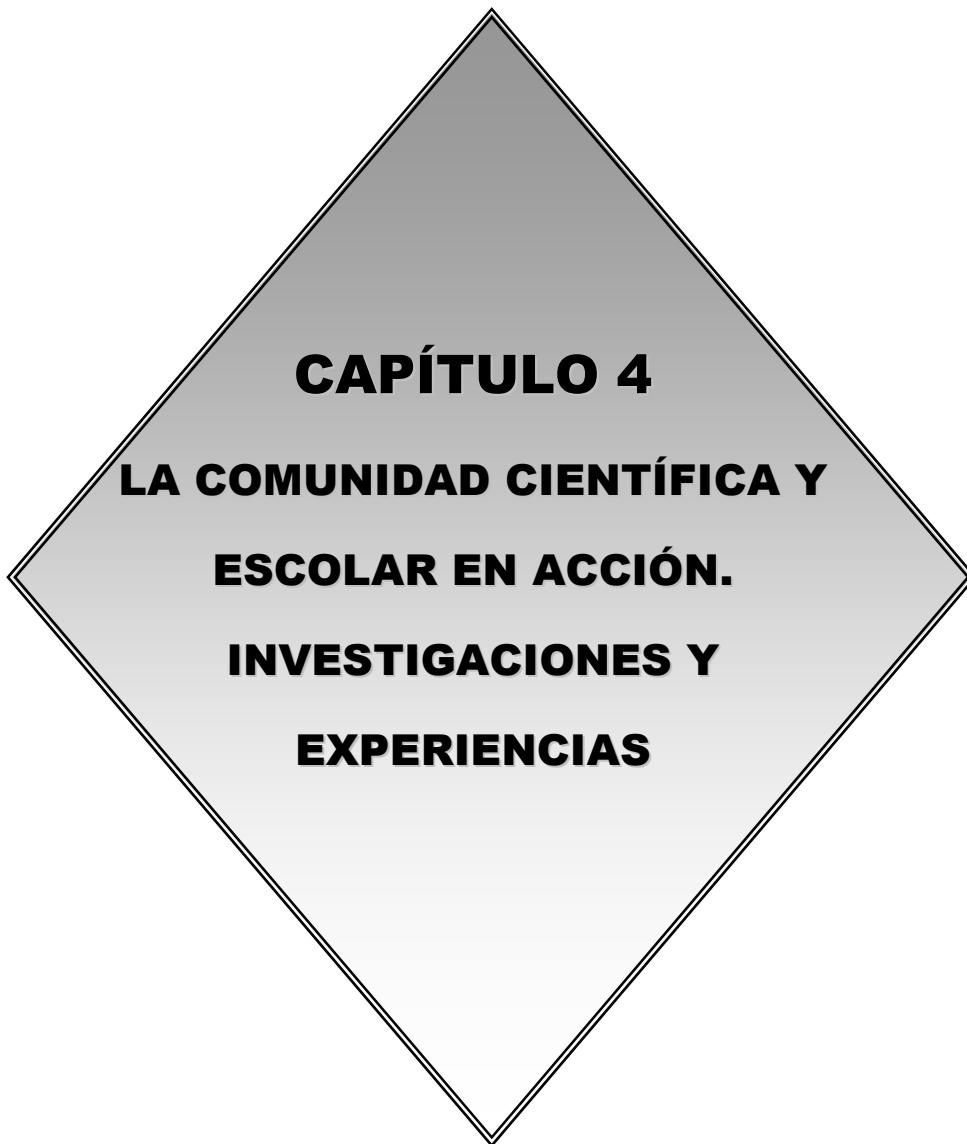
Características de los claustros “inteligentes”
Priman los intereses colectivos sobre los individuales de forma que lo importante es que el centro entero eduque.
Se trabaja en un ambiente de colaboración y trabajo cooperativo.
Mantienen muy buena relación con las familias.
El ambiente de trabajo es positivo y la crítica siempre es constructiva.
Se respira optimismo y entusiasmo educativo.
Saben separar lo personal de lo profesional.
Los equipos directivos se preocupan porque el centro trabaje en un ambiente cálido y de colaboración sin entorpecer la labor de los docentes.
Se prima el quehacer diario de los alumnos antes que la burocracia.
Valoran el esfuerzo y la superación diaria.
Fomentan la creatividad, llevan a cabo proyectos y propuestas innovadoras.
Son claustros repletos de emprendedores educativos.

Fuente: Basado en González (2014,105)

Para concluir este capítulo, destacamos dos ideas esenciales que establecen nuestro punto de partida en la participación educativa. La primera hace referencia a la necesidad de simplificar, concretar y acercar la participación de manera que, aunque las relaciones familia-escuela deben ser consideradas una línea de actuación desde el centro escolar, lo más cercano y concreto para las familias es el aula de sus hijos. Por ello, las palabras de Lebrero (1998) nos iluminan en nuestra práctica diaria cuando expone que estas colaboraciones no se refieren tanto a una participación en el funcionamiento y gestión de la vida de los centros, cuanto a la implicación y colaboración de los padres en las actividades ordinarias del mismo quehacer escolar.

La segunda idea clave alude a la necesidad de contar con prioridades claras, de manera que, desde nuestro desempeño profesional, tomamos conciencia de que, si bien es necesario conocer en profundidad la realidad sobre la que actuamos, resulta esencial comenzar a actuar para fomentar el cambio. Por ello, resaltamos nuestra coincidencia con la aportación de González (2014,94) al exponer que:

Lo más importante no es averiguar por qué los padres no participan sino establecer estrategias para que progresivamente la participación vaya en aumento. Esto no lo vamos a conseguir de la noche a la mañana. Va a ser un cambio lento, nos va a llevar tiempo pero lo importante es empezar a trabajar para conseguirlo.



CAPÍTULO 4
LA COMUNIDAD CIENTÍFICA Y
ESCOLAR EN ACCIÓN.
INVESTIGACIONES Y
EXPERIENCIAS

La educación es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

Dewey, J. (1996)

CAPÍTULO 4.

**LA COMUNIDAD CIENTÍFICA Y ESCOLAR EN
ACCIÓN. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS.**

4.1. INVESTIGACIONES

- 4.1.1. Proyectos de investigación
- 4.1.2. Tesis Doctorales
- 4.1.3. Trabajos fin de Grado y Master

4.2. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

- 4.2.1. Proyectos de mejora de la relación familia-
escuela
- 4.2.2. Experiencias de centro o aula

INTRODUCCIÓN

Paralelamente al manejo de la literatura, nos adentramos en las aportaciones y logros que tanto la comunidad científica como la escolar han alcanzado. Por ello, en este capítulo contemplamos dos aspectos. El primero, referente a las investigaciones, estudios y tesis doctorales que, a nivel teórico, arrojan luz, bien sobre la realidad objeto de nuestro trabajo doctoral, bien sobre iniciativas para mejorar la relación familia-escuela o contribuir a la colaboración entre ambas.

El segundo aspecto, a nivel práctico, se centra en experiencias innovadoras que se están aplicando en la comunidad escolar o en determinados centros educativos. Igualmente interesante resultan las iniciativas desarrolladas por algunos docentes en el aula. Éstas, en ocasiones, suponen pequeñas actividades o propuestas a menor escala. Sin embargo, alcanzan un gran interés pues representan la inquietud de dichos profesores por mejorar un aspecto que el sistema educativo y la comunidad educativa general no están abordando adecuadamente. Su aplicación conlleva un sentir y una preocupación, con el aliciente añadido de que estos profesores han tomado la difícil decisión de comenzar el camino y ponerse en acción.

A pesar de que la participación familia-escuela no representa uno de los grandes temas abordados en educación, las investigaciones y experiencias relacionadas con esta temática resultan numerosas, por lo que no podemos recogerlas todas. Por lo tanto, se presenta una recopilación de las más relevantes para nuestro trabajo.

Todas estas experiencias de innovación suponen que la comunidad científica y educativa comienza a abordar de manera más sistemática y continua la relación familia-escuela⁴.

4.1. INVESTIGACIONES

4.1.1. Proyectos de investigación

Desde diferentes organismos o entidades, se han desarrollado proyectos de investigación con el fin de analizar la relación entre las dos estructuras más significativas que configuran el sistema escolar, es decir, la familiar y la escolar.

Cada investigación recoge una parcela de esta realidad, puesto que, debido a su complejidad y extensión, no puede abarcarse de manera integral. Sin embargo, todas ellas representan un gran avance en el conocimiento de esta parcela educativa.

Para facilitar una visión general de las investigaciones que se van a comentar posteriormente, en la siguiente tabla se recogen algunos estudios realizados durante este siglo:

Tabla 36. Proyectos de investigación

Título	Año	Autor/es	Procedencia
Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje	2003	Molero, D.	Jaén
La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares	2003-05	Martín Bris, M. y Gairrín Sallán, J.	Universidad de Alcalá
El papel de las familias en los	2010	Santana	Universidad de

⁴ Todas ellas serán recogidas cronológicamente.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos		Armas, F. y de la Guardia Romero, R. M	la Laguna
La participación de las familias en la educación escolar	2014	MECD	Junta de Participación de los C.E. Autonómicos
La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares	2012	Navaridas, F. y Raya, E.	Unión Europea Universidad de la Rioja
La participación de las familias en los centros de Educación Primaria	2013	Colás Bravo, P. y Contreras Rosado, J.A.	Universidad de Sevilla

a. Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Molero (2003) ha realizado una investigación en la que aborda dos cuestiones principalmente. La primera, relativa al nivel de implicación de las familias en la educación formal de sus hijos, pretendiendo analizar y determinar en qué medida participan en el centro a través de diferentes mecanismos y si se ofrecen a éste como colaboradores. La segunda, relacionada con las expectativas que los hijos tienen sobre sus padres, en relación con su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el centro educativo. En la siguiente tabla, se recogen algunos de los aspectos principales de este estudio:

Tabla 37. Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Año	2003	Lugar	Jaén
Autores	Molero, David		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Analizar el nivel de implicación de los padres y de las madres en la educación formal y el desarrollo educativo de sus hijos.• Determinar el grado de conocimiento del alumnado sobre el nivel de implicación de sus familias en la educación formal.		

Capítulo 4.
La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar las expectativas del alumnado en su familia en relación con la implicación en la vida escolar con el nivel real de implicación que los padres tienen en la práctica. • Determinación de los principales factores que intervienen en la implicación familiar respecto a la educación de sus hijos.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra: 411 alumnos de secundaria y su padre/madre. • Estudio descriptivo y de relación. • Técnica: cuestionario tipo Likert
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de padres desean que sus hijos realicen estudios universitarios (88,8%). Las variables más destacadas en relación con la implicación de los padres son: las expectativas laborales de futuro, las recompensas tras las calificaciones. • Los alumnos consideran que los adultos deberían ofrecer recompensas tras los resultados académicos, motivarles en las materias más difíciles y en las expectativas de futuro. • Disparidad de criterios entre la implicación de las familias y las expectativas que los adolescentes ponen en ellos. • Factores que intervienen en la implicación familiar: recompensa, esfuerzo, motivación, expectativas de futuro.

Elaboración propia. Basado Molero (2003)

Los datos arrojados por esta investigación pueden servirnos para concienciar a las familias de la enorme importancia de su participación, siendo muy interesante la aportación de este autor en relación a la comparación establecida entre las expectativas de los alumnos y la implicación real de las familias.

Además, este estudio otorga la palabra a los alumnos, que han contado con la posibilidad de manifestar su opinión en relación al rol desempeñado por sus propios progenitores en la escuela.

b. La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares

Martín Bris y Gairín Sallán (2007) han desarrollado, desde la Universidad de Alcalá, una investigación dirigida a dar a conocer la realidad participativa de las familias de Castilla-La Mancha en

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

relación a los centros escolares y ayuntamientos. Además, se persigue elaborar propuestas para contribuir a mejorar el nivel y la calidad de la participación en esta región.

Tabla 38. La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares

Año	2003-05	Lugar	Castilla la Mancha
Autores	Martín Bris, Mario y Gairrín Sallán, Joaquín		Universidad de Alcalá
Objetivos	Generales: <ul style="list-style-type: none">• Conocer la realidad participativa de los padres en los centros educativos y en los municipios.• Señalar las dificultades que se encuentran en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de su obligación de participar en la educación.• Propiciar líneas de actuación que puedan concretarse en propuestas de mejora de la participación de los padres y madres de Castilla-La Mancha. Complementarios: <ul style="list-style-type: none">• Mostrar, a través del propio proceso de investigación, las posibilidades y límites de la participación en los distintos contextos estudiados.• Analizar, difundir y relacionar experiencias participativas relevantes en la región de Castilla-La Mancha.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Mixta (cuantitativa y cualitativa)• Instrumentos:<ul style="list-style-type: none">-Encuestas con cuestionarios elaborados ad hoc para directores de los centros, presidentes de las AMPAS y alcaldes y alcaldesas o concejales de los ayuntamientos.-Entrevistas semiestructuradas a informadores claves.		
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none">• En cuanto a los Consejos Escolares de municipio:<ul style="list-style-type: none">-Sólo el 50% de los municipios tienen el Consejo escolar constituido y funcionando debido a razones como: “no se considera necesario”, “no ha sido posible constituirlo”, “no saben hacerlo”, etc.-En los municipios que existe, se reconoce una alta o muy alta satisfacción sobre su funcionamiento.• En cuanto a las AMPAS:<ul style="list-style-type: none">-Solamente en un 6,4% de los centros existe más de una.-Un 1,5% no tiene junta directiva.-Las mayores reclamaciones se centran en una mayor implicación, participación e interés de los propios padres.-Los ayuntamientos opinan que las AMPAS no impulsan		

	<p>suficientemente la participación de los padres.</p> <ul style="list-style-type: none">-El trabajo de las AMPAS tiene poco reconocimiento por ellas mismas, excepto los directores que sí lo reconocen.• En cuanto a la participación en los C.E. de centro:<ul style="list-style-type: none">-Los temas tratados con mayor frecuencia se refieren a recursos, presupuesto, infraestructura y mantenimiento, evaluación de alumnos, disciplina y fracaso escolar. Otros temas se relacionan con los documentos internos de organización y planificación. Rara vez se habla de las familias en los Consejos.-La coordinación entre C.E. es casi inexistente.-Globalmente, la valoración que hacen los ayuntamientos sobre el funcionamiento del C.E. es «buena o muy buena».-Cuando se muestran insatisfechos es debido a: poca asistencia, mal funcionamiento, falta de información.
--	--

Elaboración propia. Basado en Martín Bris y Gairín Sallán (2007)

Esta investigación supone una valiosa aportación por la constatación práctica que representa el empleo de una metodología mixta (cualitativa/cuantitativa), demostrando de manera tácita la superación del aislamiento de ambos paradigmas. Además, estos autores han demostrado cómo instrumentos o herramientas de diferente corte pueden incardinarse, arrojando resultados precisos y de gran validez para la comunidad científica.

Del mismo modo, su aportación, en cuanto a la participación en los C.E. de centro, permite establecer líneas de aproximación con otros estudios y con nuestra propia experiencia durante varios cursos escolares como miembro de este organismo.

c. El papel de las familias en los procesos de Evaluación institucional de los Sistemas Educativos

Esta investigación, que forma parte de una más amplia, pretende estudiar la opinión de los expertos en el ámbito de las políticas de evaluación sobre diferentes dimensiones:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- La concepción de calidad sobre el sistema educativo.
- Las fundaciones y objetivos de la Evaluación Institucional
- La valoración sobre los aspectos positivos y negativos de la evaluación institucional.
- El papel de los agentes educativos: administración, expertos, familia, alumnado y profesorado.

Tabla 39. El papel de las familias en los procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos. La opinión de los expertos

Año	2010	Organismo	Universidad de la Laguna
Autores	Santana Armas, Francisco y de la Guardia Romero, Rosa M ^a .		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la opinión de los expertos en políticas de evaluación en relación con el papel de las familias.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Método Delphi.• Entrevista abierta (1^a etapa) y cuestionario (2^a etapa).• Muestra probabilística e intencional. (50 expertos)		
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none">• El concepto de participación y toma de decisiones aparecen desligados, se aleja a las familias de estas nuevas estrategias de evaluación del sistema de ser codecisores de cambios, pero sí de ser capaz de influir en torno a la información que den para que otros tomen esas decisiones.• Las políticas de evaluación institucional tienen pendiente la participación activa de las familias, pues éstas obvian que posiblemente el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más positivo si el alumnado ve el reflejo de que sus familias son un agente educativo integrado durante su trayectoria escolar no sólo como un cliente sino un miembro más del proceso formativo.• Las políticas de evaluación forman una primera arista de control y gestión de la administración, que impone medidas claras, técnicamente justificadas y legitimadas, en un contexto político económico y social donde prima la competencia.		

Elaboración propia. Basado en Santana Armas y Guardia Romero (2010)

Resulta interesante conocer cómo la evaluación institucional de los sistemas educativos puede influir en la colaboración de las familias. De hecho, Santana Armas y de la Guardia Romero (2010, 78) exponen que “las políticas de evaluación institucional de los

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

sistemas educativos ayudan a clarificar la situación de los mismos pero también pueden condicionar los procesos cotidianos de los centros educativos y, entre ellos, el papel de las familias”.

Otra de las grandes aportaciones de este estudio a nuestra línea de investigación reside, coincidiendo con las conclusiones de Molero (2003), en que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más eficaz y positivo cuando el alumno percibe que su familia ejerce un papel relevante en el mismo. En palabras de los propios investigadores, cuando “el alumnado ve el reflejo de que sus familias son un agente educativo integrado durante su trayectoria escolar no sólo como un cliente sino un miembro más del proceso formativo” (Santana Armas y de la Guardia Romero, 2010,77).

d. La participación de las familias en la educación escolar

En su sesión del 28 de noviembre de 2012, la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos acordó realizar un estudio que abordase, desde una perspectiva amplia, la participación de las familias. Para ello, parten de la “participación familiar entendida en un sentido moderno como sinónimo de implicación parental que puede manifestarse de distintas maneras y ejercerse con diferente intensidad” (MECD, 2014,6).

Tabla 40. La participación de las familias en la educación escolar

Año	2012	Organismo	Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos
Autores	MECD		
Metodología	Complementariedad de análisis teóricos y empíricos de las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none">- Participación familiar y rendimiento académico.- Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012.- Perfiles de participación de las familias españolas en los		

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	<p>centros educativos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Implicación de las familias en los C.E.de los centros.- Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.- Participación escolar en dichos centros. <p>Instrumentos: Cuestionarios</p>
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none">• En los sistemas escolares prevalece todavía una visión tradicional de las relaciones entre los padres y el centro educativo, con una distinción entre los roles de ambos.• Las disposiciones legales no crean por sí mismas la atmósfera de apertura y aceptación necesaria para la cooperación efectiva.• Las relaciones más positivas entre participación parental y rendimiento escolar se articulan en torno a tres ejes: altas expectativas académicas, comunicación fluida, acompañamiento y supervisión de las tareas de la escuela.• A medida que se avanza en el sistema educativo se diversifican las normas de la participación familiar.• La participación parental que tiene más éxito, con respecto al rendimiento de sus hijos, responde a un patrón de implicación familiar orientado al logro académico, que busca el desarrollo de competencias básicas y está caracterizado por las altas expectativas académicas que proyectan sobre sus hijos.• En cuanto a los perfiles de la participación parental:<ul style="list-style-type: none">- Los rasgos culturales y socioeconómicos que caracterizan a las familias con un perfil elevado de participación parental son los siguientes: mayor nivel de estudios de los progenitores, particularmente de la madre; mayor número de libros en casa y de recursos que favorecen el aprendizaje escolar; y mayores medios económicos que destinan a la educación de sus hijos.- Las familias con edad más avanzada y nacionalidad de origen española presentan un perfil más elevado de participación.- Las familias con mayor nivel formativo suelen entender la educación como algo en lo que deben involucrarse, en cuanto a acompañamiento, seguimiento y colaboración.- La frecuencia de la participación parental varía en función de la etapa educativa de los hijos.• Los análisis revelan la existencia de una conexión efectiva entre la participación familiar en la vida del centro y los resultados escolares del alumnado.• Los resultados obtenidos para la muestra completa — Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria— ponen de manifiesto que los factores «sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias», «condición de inmigrante», «asistencia a reuniones en el centro», «ratio» y «ser miembro del AMPA» tienen una importancia destacada

	en el clima escolar; pero es el sentimiento de pertenencia al centro, por parte de las familias, el factor más relevante
--	--

Elaboración propia. Basado en MECD (2014)

Resaltamos la importancia de este estudio, no sólo por la actualidad y amplitud de los datos aportados, sino también puesto que refleja el interés de las instituciones educativas en relación con la participación educativa.

Además, no se centra solamente en realizar un estudio a nivel teórico, sino que se ha incardinado con la práctica y la recogida de datos a través de instrumentos, como los cuestionarios, ofreciendo así una descripción completa de la realidad participativa. A partir de los resultados presentados, el MECD (2014) ofrece una serie de recomendaciones dirigidas tanto a las familias y profesorado como a la Administración educativa.

Otra de sus muchas aportaciones reside en el establecimiento de unos perfiles de la participación parental, de manera que ofrecen una serie de coordenadas que identifican a las familias en función de sus propias características y su manera de participar y relacionarse con el centro educativo de sus hijos.

e. *Projet IPPE: Construction d'indicateurs de la participation des parents dans l'enseignement obligatoire (Construcción de indicadores de la participación de los padres en la enseñanza obligatoria)*

Situándonos en el marco de un proyecto de investigación sobre la participación de los padres en sistemas educativos de la Unión Europea, este estudio se centra de manera específica en el caso

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

de España. Su objetivo final reside en crear indicadores que permitan evaluar la calidad de los sistemas educativos, según un aspecto esencial del marco legal que los regula, el principio de participación.

Así pues, un consorcio formado por instituciones de diferentes países europeos (Bélgica, España, Italia, Portugal, Rumania, Reino Unido y Suiza) han asumido dicho objetivo a través del proyecto de investigación titulado IPPE-Construction d'Indicateurs de la Participation des Parents dans l'Enseignement Obligatoire.

Tabla 41. Construction d'indicateurs de la participation des parents dans l'enseignement obligatoire

Año	2012	Organismo	Unión Europea
Autores	Navaridas, Fermín y Raya, Esther		Universidad de la Rioja
Objetivos	Generales: <ul style="list-style-type: none">• Aproximarse al conocimiento de la participación de los padres en la educación de sus hijos desde el punto de vista de los derechos reconocidos para este fin en el marco legal que regula nuestro sistema educativo. Concretos: <ul style="list-style-type: none">• Elaborar una batería de indicadores que proporcionen información sobre el estado de la participación de los padres en nuestro sistema educativo, en relación directa con las normas de derechos recogidas en los textos legales.• Elaborar propuestas de mejora de participación de acuerdo con las necesidades y oportunidades detectadas en el proceso de análisis.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• El planteamiento metodológico se fundamenta en un enfoque basado en derechos.• Instrumentos: Cuestionario de evaluación formado por una batería de indicadores que se agrupan en torno a las dos grandes dimensiones de estudio: derechos individuales y derechos colectivos.		
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none">• Gran diferencia entre la legislación y la realidad.• En algunos casos, como en el Derecho de Información, se podría utilizar el potencial de las nuevas tecnologías como instrumento idóneo para dar mayor accesibilidad y transparencia a la información.• En determinados aspectos, es necesario un cambio en la cultura organizativa de los centros que sitúe a los estudiantes y sus familias en el centro del proceso de gestión.		

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

	<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de avanzar en un cambio de mentalidad respecto a la evaluación de los centros y la difusión de la información entre los sectores clave (familias y sociedad).• Otro reto en relación al Derecho a la Información consiste en la adecuación a las características de los destinatarios.• Hay que subrayar el reto que tiene el sistema educativo respecto a la garantía del Derecho de Participación, para hacer efectiva la actividad de los padres en la implicación en cuestiones fundamentales de la educación de sus hijos.
--	---

Elaboración propia. Basado en Navaridas y Raya (2013)

Desde nuestro punto de vista, este trabajo representa una gran aportación, pues concluye que “todos los informantes entrevistados han coincidido en el mismo diagnóstico: las debilidades de la participación de los padres en el sistema educativo no obedecen a una deficiente normación jurídica; sino, más bien, a la ausencia de una cultura y/o dinámica de participación real y efectiva” (Navaridas y Raya, 2013,245). A pesar de ello, se reconoce la existencia de una gran diferencia entre lo legislado y la realidad educativa.

f. La participación de las familias en los centros de Educación Primaria

Esta investigación se ha desarrollado basándose en los modelos teóricos de participación de Epstein, que conceptualiza los tipos de oferta de participación, y el de Vogels, que teoriza sobre los modelos de respuesta de las familias.

Tabla 42. La participación de las familias en los centros de E.Primaria

Año	2013	Organismo	Universidad de Sevilla
Autores	Colás Bravo, Pilar y Contreras Rosado, José		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la respuesta de los padres a la oferta de participación que realizan los centros de Primaria.• Detectar los motivos y concepciones que promueven la		

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	colaboración de las familias con la oferta que reciben.
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Diseño descriptivo. Enfoque metodológico cualitativo• Muestra: 110 familias• Instrumento: Cuestionario basado en los modelos de Vogels y Epstein.
Resultados principales	<ul style="list-style-type: none">• Las actividades con respuesta más baja por parte de las familias son la "colaboración en actividades escolares", con un 48,2% de personas que respondieron no haber participado nunca, o la "pertenencia al Consejo Escolar", con un 74,5% que no han participado nunca. Las familias se implican más en tareas escolares (71,85%)• Sobre los motivos que llevan a las familias a participar, coexisten tres posicionamientos. Si bien la opción de "clientes" arroja porcentajes altos en todas las propuestas de participación (entre un 39,1% al 51,8%), también tienen presencia las motivaciones: "participantes" (entre 8,2% y 39,1%) y la de "socios" (17,3% y 48,2%), con unos índices menores que la de "cliente", pero que resultan prometedores por el significado que tiene de transformación hacia un mayor compromiso de los padres en los centros educativos.

Elaboración propia. Basado en Colás Bravo y Contreras Rosado (2013)

Una de las grandes fortalezas de esta investigación reside en la posibilidad de materializar e indagar en los modelos teóricos a los que se refiere, y de profundizar en las opiniones directas de las familias. Así, como exponen Colás Bravo y Contreras Rosado (2013,496):

La participación de las familias en la escuela es un indicador relevante de la calidad del Sistema Educativo. De ahí que conocer las respuestas que las familias dan a la oferta de participación que realizan los centros educativos sea importante, en tanto permite detectar y visualizar posibles sinergias entre los principales agentes educativos, familia y escuela.

4.1.2. Tesis Doctorales

Las tesis Doctorales suponen una rica fuente de información que nos ayudan a situar aspectos concretos de la realidad en la que

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

vamos a intervenir o sobre la que se desea profundizar. Al igual que con los proyectos de investigación, existen gran cantidad de estudios doctorales que, de una u otra manera, se aproximan a la relación de la familia y la escuela. En nuestro caso, consideramos interesantes las aportaciones de las siguientes investigaciones doctorales, entre otras:

Tabla 43. Tesis Doctorales relacionadas con la participación familia-escuela

Título	Año	Autor/es	Organismo/lugar
Variables que mediatizan la participación educativa de las familias	2002	De la Guardia Romero, R.M ^a	Universidad de La Laguna
Las escuelas de madres y padres de Madrid capital. Estudio comparado	2004	Romero Gallego, M ^a M.	Madrid
Diálogo entre familia y escuela en contexto de diversidad	2009	Dos Santos Costa, G.	Barcelona
Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares	2009	Murillo Arias, Eunicia María	UNED
La participación de las familias en la escuela pública española	2012	Issó García, D	Granada

a. Variables que mediatizan la participación educativa de las familias

Este trabajo pretende encontrar algunas respuestas útiles para los miembros de la comunidad educativa, sobre cuáles son las variables que intervienen y mediatizan el proceso de la participación educativa de las familias.

La investigación doctoral consta de dos partes, una que responde al objetivo de construir y validar el cuestionario CUPE, y otra para conocer la influencia de variables psicoeducativas y sociales sobre el proceso de participación.

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

Tabla 44. Variables que mediatizan la participación educativa de las familias

Año	2002	Lugar	La Laguna
Autores	De la Guardia Romero, Rosa María		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un cuestionario para recoger la percepción de la participación educativa de familias y profesores. • Obtener la fiabilidad y validez del mismo. 		
Metodología	<p><u>Primera investigación</u>. Tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudio 1: Análisis de las opiniones de los expertos sobre la participación educativa. El objetivo de este estudio era elaborar el sistema de categorías que conformara el fenómeno que se quería investigar. - Estudio 2: Análisis interjueces de las frases o ítems representativos de las categorías. - Estudio 3: Fiabilidad y validez del "Cuestionario de la Participación Educativa" (CUPE) para el profesorado y las familias. <p><u>Segunda investigación</u></p> <p>Se dividió en nueve estudios para aplicar el cuestionario, ya validado, así como analizar y contrastar los resultados, entresacando conclusiones.</p>		
Conclusiones más relevantes	<p><u>Respecto a la investigación 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesorado afirma que el cuestionario les ha servido para reflexionar pero manifiesta desconfianza respecto a la utilidad de este tipo de investigaciones como instrumento de cambio de la situación actual. • Instrumentos como los cuestionarios deben ir acompañados de otro tipo de recogida de información como grupos de discusión, observación participante, etc. <p><u>Respecto a la investigación 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Variables sociales <ul style="list-style-type: none"> - Tradición histórica participativa - Cultura participativa como concepto social - Importancia social de la educación - Relación educación-sociedad - Nivel socioeconómico y cultural de las familias - Entorno geográfico de los centros educativos • Variables educativo-pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de participación - Frecuencia de la participación - Áreas de participación - Calidad de la participación - Nivel de formación para la participación - Nivel de práctica de una pedagogía participativa por 		

Capítulo 4.
La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

	<p>parte del profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de satisfacción del profesorado. - Tamaño del centro y jornada escolar - Estilo de dirección - Razones que justifican la participación educativa - Inconvenientes o limitaciones de la participación - Alternativas para mejorar la calidad de la participación <ul style="list-style-type: none"> • Variables psicológicas <ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia al centro - Grado de significación en el centro - Teoría sobre los objetivos de la educación - Cultura participativa como actitud en los individuos - Expectativas hacia la participación de las familias. - Atribuciones causales - Percepción y autopercepción de la calidad de la función docente y función educativa de las familias. - Resistencia al cambio. - Motivación e interés hacia la participación de las familias - Concepto de participación. - Actitudes del profesorado y las familias en sus relaciones interpersonales. - Roles asumidos por el profesorado y las familias en sus relaciones interpersonales. - Relaciones entre roles y actitudes de las familias y del profesorado en sus relaciones interpersonales. - Tipo de relación entre el profesorado y los padres - Sentimientos que provoca la relación con los padres. • Variables políticas <ul style="list-style-type: none"> - Canales participativos actuales - Cobertura legislativa y normativa sobre participación - Gestión y organización de la administración sobre participación.
Más información	http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1064

Elaboración propia. Basado en De la Guardia Romero, R.M^a. (2002)

Uno de los aspectos más interesantes de esta tesis reside en su análisis profundo de las variables que están influyendo en la relación de las familias y la escuela y el desarrollo de una actitud colaboradora entre ambas. En consecuencia, establece un perfil de las comunidades

educativas más participativas que puede resultar de gran utilidad en nuestra intervención.

Otro de los puntos relevantes se refiere a las propuestas y sugerencias ofrecidas. Se trata de un proyecto global que reúne los pasos necesarios para todo cambio social: sensibilización, formación, participación y cambio en la política educativa.

b. Las escuelas de Madres y Padres de Madrid capital

Otras investigaciones doctorales centran su atención en las escuelas de padres como espacio no sólo de formación de las familias sino también de participación. Entre ellas, destacamos la realizada en la Universidad de Madrid, recogida en la tabla siguiente:

Tabla 45. Las escuelas de madres y padres de Madrid capital

Año	2004	Lugar	Madrid
Autores	Romero Gallego, María Mercedes		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la labor de este tipo de grupos de formación, sus intereses, metodologías, actividades y resultados.• Conocer el trabajo realizado hasta el momento.• Tomar el pulso a esta actividad que algunos determinan en decadencia.• Demostrar el provecho que obtienen los padres e indirectamente los hijos de estas escuelas.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Instrumentos: entrevistas semiestructuradas y cuestionarios		
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none">• Existe cierto interés por la ayuda y formación a padres.• Conviene dar a conocer, con la mayor claridad y publicidad posible, todas las posibilidades que la educación no formal ofrece para la formación de padres, para que no se desaprovechen.• Las escuelas de madres y padres representan una actividad necesaria, urgente según barrios y problemática de su población. Para los padres es, en un alto porcentaje, una actividad muy gratificante, que les proporciona recursos y habilidades para resolver situaciones familiares difíciles.• Un aspecto a modificar es la ausencia de varones. No acuden a otras actividades y tampoco a esta. Tan sólo en		

	algunos centros concertados acompañan a su pareja. <ul style="list-style-type: none">• El mayor número de escuelas de padres se realizan en centros concertados. En los públicos, se realiza a través del ayuntamiento.
Más información	http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28033.pdf

Elaboración propia. Basado en Romero Gallego (2004)

Nuestra experiencia con las familias coincide con algunos de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, detectando una escasa o nula presencia de progenitores masculinos en algunas actividades. De esta forma, la función educativa continúa siendo asignada a la mujer.

Sin embargo, al contrario que en este estudio, centrado en la capital madrileña, en los centros rurales de la provincia de Palencia la organización de las escuelas de padres se realiza desde el propio colegio, a pesar de que, en algún momento puntual, pueda recurrirse al Ayuntamiento.

c. Diálogo entre familia y escuela en contexto de diversidad

Esta tesis presenta un perfil de la participación educativa desde la diversidad que la inmigración plantea en nuestras aulas, matiz interesante en la práctica diaria de los centros escolares. En nuestro caso, observamos un considerable incremento de la presencia de alumnos inmigrantes en todas las escuelas rurales donde hemos desempeñado nuestra labor docente. De hecho, según el INE⁵, a fecha 1 de enero de 2015, Palencia cuenta con 6286 inmigrantes de ambos sexos. Además, estas familias presentan una realidad que es necesario conocer para dar una respuesta adecuada a la misma.

⁵ Datos consultados en su propia página web

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Tabla 46. Diálogo entre familia y escuela en contexto de diversidad

Año	2009	Lugar	Barcelona
Autores	Dos Santos Costa, Graça		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Analizar las formas de comunicación entre la familia y la escuela para lograr el apoyo educativo de los menores inmigrantes.• Describir, comprender e interpretar las representaciones de las familias inmigrantes latinoamericanas y del profesorado de educación primaria sobre la comunicación y las implicaciones de estas representaciones en el proceso de construcción del diálogo intercultural.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Visión holística. Metodología cualitativa.• Articulación de las perspectivas epistemológicas interpretativa-crítica-participativa• Estudio de casos de ambos sistemas: familia y profesorado• Instrumentos: diario de campo, cuestionarios, entrevistas, talleres y análisis de documentos.		
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none">• En cuanto a las familias:<ul style="list-style-type: none">- Tienen expectativas muy positivas sobre la escuela, depositando mucha confianza en la misma.- Algunas se muestran insatisfechas con la preparación de los maestros para atender la diversidad cultural, la forma de evaluación y los modelos pedagógicos.- Creen que los profesores esperan colaboración, acompañamiento educativo, dedicación a sus hijos y ayuda para que éstos triunfen en la escuela.• En cuanto a los profesores<ul style="list-style-type: none">- Consideran que las expectativas familiares sobre la escuela están relacionadas con los proyectos migratorios, facilitando la integración (los que prevén quedarse asumen una postura más abierta a la comunicación y acompañamiento) o dificultándola (la añoranza del país de origen, etc.)• Respecto a la comunicación<ul style="list-style-type: none">- A pesar de las expectativas positivas por ambas partes, la comunicación todavía no es tan fluida como debería.- Los espacios comunicativos no pueden resumirse en actos organizados por la escuela y tutorías ocasionales.- Es necesario un currículo que haga participar a las familias, un plan de acogida que no se encierre en las puertas de la escuela.		

Elaboración propia. Basado en Dos Santos Costa (2009)

Las aportaciones de esta tesis a nuestro trabajo parten del propio planteamiento de la temática. Así pues, la inmigración, realidad

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

cada vez más presente en las aulas, ha de ser considerada en la relación con las familias, debiendo no sólo conocer su situación, sino también tenerla en cuenta e intentar adaptarnos a ella en la práctica cotidiana del aula. Sin embargo, como concluyen en esta investigación doctoral, en muchas ocasiones, el profesorado no posee la formación suficiente para enfrentarse a los retos que esta diversidad supone.

Destacamos las altas expectativas, tanto de las familias como del profesorado en relación a la tarea desempeñada por el otro sector. Este es un paso muy importante en el desarrollo de relaciones de confianza y en el establecimiento de intercambios comunicativos eficaces, aspecto detectado en esta tesis como un punto débil.

d. “Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares”

Tabla 47. Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares

Año	2009	Organismo	UNED
Autores	Murillo Arias, Eunicia María		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar la participación familiar en las actividades escolares de los estudiantes de tercer grado.• Desarrollar estrategias para la capacitación en la acción cotidiana para docentes y familias con el fin de mejorar la participación en los aprendizajes escolares.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Mixta: Complementariedad cualitativa y cuantitativa• Investigación-Acción		
Conclusiones más relevantes	<p>En cuanto al primer objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none">• El marco legal reconoce la responsabilidad de las familias en los aprendizajes escolares.• A pesar de que los directores de los centros reconocen la importancia de la familia no existen directrices institucionales.• Los docentes experimentaron “soledad” en su desempeño respecto a los equipos directivos.• En la comunicación con las familias no se registraron los asuntos tratados, seguimiento realizado, recomendaciones,		

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	<p>etc.</p> <ul style="list-style-type: none">• Las familias están desorientadas y desmotivadas porque las recomendaciones de los docentes están alejadas de su realidad. <p>En cuanto al segundo objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los centros carecen de políticas para mejorar la comunicación con las familias.• Se detectaron algunas experiencias aisladas de docentes para integrar a las familias• Es necesario contar con espacios y momentos para compartir el trabajo de aula con los iguales, las familias, las organizaciones sociales de la comunidad, etc. con el fin de desarrollar un trabajo con corresponsabilidad social.
Más información	<p>http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Emmurillo/Documento.pdf</p>

Elaboración propia. Basado en Murillo Arias (2009)

Uno de los primeros aspectos a destacar de esta tesis se centra en los beneficios obtenidos al complementar los enfoques cuantitativo y cualitativo, superando así, el debate entre la conveniencia de uno y otro.

En este documento doctoral, se detecta la comunicación como uno de los aspectos clave para la mejora de la relación entre la familia y la escuela. En este sentido, nos parece conveniente su mirada hacia la tutoría, como herramienta esencial para el establecimiento de una comunicación adecuada, fluida y de ayuda a las familias. Además, se afirma que la familia tiene derecho a “ser capacitada para realizar la tutoría adecuadamente” (Murillo Arias, 2009, 455).

e. La participación de las familias en la escuela pública española

Para profundizar en la realidad participativa de las escuelas públicas, este trabajo incorpora realiza un amplio estudio del estado de la cuestión aportando un extenso recorrido legal, así como otras

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

investigaciones sobre la participación familiar en la escuela en el ámbito español.

Tabla 48. La participación de las familias en la escuela pública española

Año	2012	Lugar	Granada
Autores	Issó García, David		
Objetivos	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a la realidad de la participación de las familias en la vida de los centros públicos españoles. <p>Concretos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la evolución y el estado actual de la participación de las familias en la escuela pública. • Conocer el grado de influencia de determinados factores externos e internos al colegio y a las familias, que condicionan la mayor o menor implicación de estas últimas, a nivel cuantitativo y cualitativo, en la institución escolar. • Analizar la dinámica de la participación de las familias en el colegio, en los Consejos Escolares y en las AMPA, así como los perfiles familiares que se dibujan a raíz de la influencia de los factores externos, internos y familiares. 		
Metodología	<p>Población: familias con hijos escolarizados en centros públicos españoles con edades entre 3 y 13 años.</p> <p>Muestra: 63 personas</p> <p>Instrumentos: Entrevistas individuales y grupos de discusión</p>		
Conclusiones más relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • En general, la participación de las familias en la escuela pública es escasa, ineficaz y muy irregular. • Los representantes de padres de los Consejos Escolares no cuentan apenas con capacidad de decisión. Se limitan a una función de control. • Los docentes se muestran reacios a la intervención de las familias en aspectos pedagógicos. • Los profesores demandan más participación de las familias pero tampoco se muestran predispuestos a que lo hagan. • Los elementos más importantes para la participación son el tiempo de que disponen los padres y el tutor de su hijo. • La participación de los padres se produce de manera individual. • El número de familias que se implica con y por el colegio en su conjunto es muy escaso. Suelen ser las personas que ostentan cargos directivos en el AMPA y que, además suelen ejercer de representantes en el Consejo Escolar. • Se produce un desinterés general de los padres en relación al Consejo Escolar y el AMPA. 		
Más información	http://hera.ugr.es/tesisugr/20378622.pdf		

Elaboración propia. Basado en Issó García (2012)

La investigación reflejada en la tabla anterior aporta gran cantidad de información de la situación actual de la relación familia-escuela suponiendo un marco importante para conocer el estado de la cuestión. Además, sirve como base teórica para profundizar en muchos conceptos referentes a la participación educativa.

Además, las conclusiones obtenidas resultan relevantes, fiel reflejo de la situación que se vive en los centros educativos. Manifestamos nuestro acuerdo con Issó García (2012,442) cuando expone la necesidad de “realizar estudios periódicos que analicen la situación de la implicación de las familias en los centros docentes”.

4.1.3. Trabajos fin de Grado y Master

Los planes de estudio actuales incluyen, para culminar el periodo de formación, la realización de un trabajo final. En este apartado incluimos tanto los correspondientes al Grado (TFG) como a la Maestría (TFM). En los últimos años, tanto el profesorado universitario como los alumnos entienden la relación con las familias como una función docente de gran relevancia y repercusión en el sistema educativo. Fruto de esta consideración es el elevado número de trabajos que han elegido como temática central algún aspecto concreto de la participación educativa.

Analizando tanto los TFGs como los TFMs, ubicados en la red, encontramos algunas categorías que son abordadas con mayor frecuencia, considerando que algunos trabajos pueden enmarcarse en más de una. Las categorías detectadas son:

A) *Análisis del estado de la cuestión (EC)*

En esta categoría, incluimos los trabajos dirigidos a describir la realidad de la relación familia-escuela. Se hace una aproximación a la temática, analizando la situación en la actualidad o detallando aspectos concretos de la misma. Igualmente, se contemplan los estudios de casos enmarcados en algún centro educativo concreto.

B) *Análisis de los cauces participativos (CP)*

Los trabajos incluidos en esta categoría analizan los medios a través de los que la familia puede tomar parte en la escuela tanto a nivel formal como informal.

C) *Propuestas de mejora (PM)*

Algunos de los trabajos fin de carrera se dirigen a plantear ideas para contribuir a la relación de las familias y la escuela. En unos casos, a nivel teórico; en otros, estas propuestas han sido aplicadas y se presentan los resultados. También incluimos aquellos destinados a ofrecer propuestas de trabajo en general o en alguno de los cauces participativos.

En las tablas siguientes se detallan algunos TFGs y TFMs que han abordado la relación de la familia y la escuela, indicando el título, año de realización, nombre del alumno autor del trabajo, organismo desde el que se ha tutorizado y la categoría asignada de las anteriormente explicadas:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Tabla 49. TFGs que abordan la relación familia y escuela

Título	Año	Autor/es	Organismo	Categoría
Análisis de la relación familia-escuela en la etapa de primaria del colegio Santa María de Blanes	2012	González Fernández, M.	Universidad de la Rioja	EC
Aulas abiertas: la participación de la familia	2012	González Martín, R.	UVA. Campus de Segovia	EC PM
La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva.	2012	Valiente Torres, P.	Universidad de la Rioja	EC
Familia y escuela, dos mundos abocados a entenderse	2012	Gutiérrez Castellanos, M ^a .P.	UVA. Facultad de Educación de Palencia	EC
La función tutorial con familias en Educación Infantil	2012	Llorente Lucero, L.	UVA. Campus de Segovia	CP
Comunidades de aprendizaje	2012	Moreno García-Vera, M ^a T.	Universidad de la Rioja	EC CP
Elaboración de una propuesta de educación inclusiva en la colaboración familia-escuela en educación infantil	2012	Tejedor Fuentes, G.M.	Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia	PM
Colaboración de la familia y el entorno para el logro de una escuela inclusiva. Comunidades de aprendizaje	2013	Álvarez García, V.	Universidad de la Rioja	EC CP
Relación familia-escuela como factor influyente en el rendimiento escolar	2013	Cartón Sevilla, Y.	UVA. Campus de Segovia	EC
Análisis sobre la implicación de las familias en la asociación de madres y padres del alumnado de dos centros educativos	2013	Cortés Seoane, L.	Universidad de la Coruña	CP
Participación de las familias en los centros escolares	2013	de la Cruz Román, S.	UVA. Facultad de Educación de Palencia	EC
Un nuevo horizonte para las relaciones familia y escuela	2013	Gallardo Arenas, V.	Universidad de la Rioja	EC
Comunicación eficaz entre	2013	Heras	Universidad de	EC

Capítulo 4.
La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

familia y escuela		Elizalde, C.	Navarra	
Implicación de las familias en los procesos educativos de atención a la diversidad	2013	Pescador Ortega, C.	UVA. Facultad de Educación de Palencia	EC
Escuelas de Educación Infantil, de cero a tres años: Escuela de Padres	2013	Saldaña, L.M ^a .N.	UVA. Campus de Soria	EC CP
Relación familia-escuela	2013	Sanz Gómez, J.	Universidad de Valladolid	EC
Plan de mejora para la relación familia-centro educativo	2014	Bordillo Jaén, Ana M ^a .	Universidad de la Rioja	PM
La relación familia-escuela: un acercamiento a la educación infantil	2014	Castro Potar, A.	Universidad de Cantabria	EC
La familia entra al aula de infantil. Una realidad posible	2014	Díaz Estévez	Universidad de la Rioja	EC CP
Escuela y familia. Importancia de la coparticipación entre ambas instituciones	2014	Domínguez García, E.	Universidad Complutense de Madrid	EC
Implicación de las familias en los centros educativos	2014	Fernández Castro, M.	UVA. Facultad de Educación de Palencia	EC
La participación de las familias en Educación Infantil. Elaboración de una propuesta educativa inclusiva de las familias en el aula	2014	Puebla Juárez, N.	UVA. Facultad de Educación de Palencia	PM
Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de E.I.	2014	Blanco Blanco, M ^a V.	Universidad de Cádiz	EC PM
La participación de la familia en el contexto escolar. Estudio de caso y propuestas de mejora	2014	Tarilonte Terán, L.	UVA. Facultad de Educación de Palencia	EC PM

Tabla 50. TFM's que abordan la relación familia y escuela

Título	Año	Autor/es	Organismo	Categoría
La figura del orientador en la relación familia-escuela	2012	Forcén Vázquez, P.	Universidad de Zaragoza	EC
La participación de las familias en la escuela infantil	2012	Sanz Velasco, A.	UVA. Campus de Segovia	EC
Escuelas de Familias a	2013	Del Campo	UVA. Facultad	EC

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

cargo del Departamento de Orientación del IES Virgen de la Calle (Palencia)		Presa, C.	de Educación de Palencia	CP
Programa de intervención familia-escuela. Educación Infantil, 3 años.	2013	García Montalbán, C.	Universidad de Oviedo	PM
La participación de las familias en la escuela pública	2014	Barbero Sánchez, D.	Universidad Cardenal Herrera (Valencia)	EC
Análisis de la participación familiar en grupos interactivos en Educación Infantil en un CEIP de Segovia	2014	Iglesias Herrera, S.	UVA. Campus de Segovia	EC CP
La participación de la familia en la escuela: Un estudio etnográfico	2014	Martín Amaro, N.	Universidad de Zaragoza	EC

Como podemos constatar gran parte de los trabajos fin de estudios se centran en analizar el estado de la cuestión. Unos, como temática central del estudio y, otros, como fundamentación a nivel teórico para la contribución posterior. En uno y otro caso, los esfuerzos destinados en su realización reflejan el perfil de un profesorado interesado en ese aspecto de la docencia.

4.2. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

Además de investigaciones y estudios, en todas sus vertientes, en la actualidad existen proyectos encaminados a mejorar la relación entre la familia y la escuela, así como experiencias de aula aplicadas por docentes comprometidos con esta cuestión y que cuentan con mayor o menor seguimiento del centro escolar. A continuación, se recogen algunas de las muchas iniciativas desarrolladas.

4.2.1. Proyectos de mejora de la relación familia-escuela

Para conocer algunas iniciativas en torno a la relación familia-escuela las clasificamos en tres secciones: las dirigidas a recuperar la confianza de la comunidad educativa sobre el papel desempeñado por los demás miembros; aquellas que conciben la escuela como una comunidad, abierta al entorno; y, finalmente, experiencias innovadoras en relación con las Escuelas de Padres y Madres.

a. Recuperando la confianza

Existen proyectos encaminados a recuperar la confianza en la labor educativa, bien sea desde el contexto familiar o bien desde el escolar. Así pues, abordamos brevemente las propuestas que se están realizando en uno y otro sentido.

❖ *Harvard Family Research*

El Harvard Family Research Project persigue, como uno de sus objetivos, cambiar la idea que la escuela alberga en relación a los padres, de manera que, en lugar de verlos como un problema, se entienda la comunidad como un recurso, un banco de conocimientos útiles para estudiantes y docentes.

De esta forma, a través de conversaciones entre pequeños grupos, los padres comparten sus historias, aumentando la empatía e invitándoles a ayudarse mutuamente. Según López (en González, 2014,209) “mejoran la comunicación con los profesores, conocen mejor lo que funciona en las aulas, y se convierten en eficaces ayudas para el aprendizaje de sus hijos en casa”. Así pues, el profesorado

percibe a las familias como una fuente de enriquecimiento y ayuda no sólo a su propia labor sino también al desarrollo del alumnado.

❖ ***Homenaje al Maestro***

La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), instituyó en 2004 el Homenaje al Maestro, con el fin de que la labor del profesorado sea reconocida y apoyada por la sociedad. Objetivos:

1. Destacar la importante labor educativa que cumplen los maestros, quienes, junto a la familia, son los primeros formadores en valores.
2. Promover la movilización educativa desde y por la sociedad civil.
3. Resaltar la importancia de una buena educación y formación para prevenir situaciones de riesgo social.
4. Reforzar la coordinación y apoyo familia- escuela.
5. Reclamar el apoyo y compromiso de la sociedad con los maestros y con las funciones que desarrollan.
6. Promover la recuperación de la ilusión y la alegría de los maestros por la función que desarrollan.

Además, esta Fundación contribuye a la difusión de experiencias innovadoras, no sólo en el ámbito de los valores sino también de la participación familia-escuela y de la apertura de los centros escolares al entorno. El Premio a la Acción Magistral contribuye a estos fines. Igualmente, González (2014,123) entiende:

Que instituciones privadas de la sociedad civil se preocupen y pongan especial interés en mejorar la educación es un ejemplo de lo que todos tenemos que hacer en la medida de lo posible, pues insisto, es la sociedad entera la que educa y cada uno de nosotros forma parte de ella. Aprovechemos esta oportunidad y hagámosla

extensible para poder estrechar las relaciones entre las familias y la escuela.

❖ **Defensor del Profesor**

Otra iniciativa es la campaña social a favor de los docentes realizada desde el sindicato ANPE, bajo el lema “Yo también soy Defensor del Profesor”. El objetivo principal se centra en mostrar la importancia de respetar y defender la tarea docente. Para difundir esta campaña, se han realizado varios vídeos que pueden consultarse en: <http://www.yotambiensoydefensordelprofesor.es/>

b. Experiencias de escuelas como comunidad

Recogemos, bajo este epígrafe, aquellas iniciativas que consideran la escuela como comunidad en dos sentidos, es decir, experiencias en las en el centro se integra a todos los sectores de la comunidad educativa, dando vida al mismo y, aquellas otras en las que se percibe la escuela como un organismo más de la sociedad que debe estar abierto al entorno que la envuelve.

❖ **Comunidades de Aprendizaje (CdA) 6**

Las Comunidades de Aprendizaje parten de la idea de que la educación debe ser compartida por todos los miembros de la comunidad. De este modo, se amplía el contexto en el que los niños aprenden, diluyendo la dicotomía: la escuela enseña y la familia educa. Al contrario, la comunidad se une por un objetivo común: mejorar la educación de los niños. Una CdA es:

⁶ En la actualidad, muchos colegios funcionan como CdA. Si se desea consultar: http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/llista_cda/ o https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidades_de_aprendizaje.htm

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula. (Valls, 2000 en Pericacho, 2012,41)

Esta concepción de escuela comunitaria enriquece el acercamiento de las familias, transformando la educación y unificando el mensaje que se les transmite a los niños desde el ámbito escolar y familiar. De esta manera, Martín Bris y Gairín Sallán (2007,125) entienden que:

El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir una avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional.

La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje se produce a través de diferentes formas:

- Aprendizaje dialógico: se entiende que el aprendizaje depende esencialmente de las interacciones entre personas.
- Grupos interactivos: en el aula entran personas que sirven de ayuda y apoyo al profesor. Pueden ser familiares o grupo de voluntarios.
- Formación a las familias como, por ejemplo, a través de tertulias literarias dialógicas.

❖ *School Development Program*

Programa desarrollado desde la Universidad de Yale, pionero en la integración de minorías y atención a alumnos de riesgo. Se apoya en el proverbio africano: “se necesita a todo un pueblo para

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

educar a un solo niño”. Su objetivo principal es incluir a todos los implicados en la educación, incorporando, por tanto, al profesorado, las familias, el personal no docente y los propios alumnos. Alguno de sus principios básicos son (Racionero y Serradell, 2005)

- Colaboración: se trabaja en grupo, en el que cada miembro opina, escucha y respeta.
- Consenso a través del diálogo.
- Resolución de problemas sin culpabilizar.

Teniendo en cuenta la filosofía de esta iniciativa, es considerada, entre muchas otras, como uno de los antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje.

❖ *Mobilización Educativa*

Esta experiencia, impulsada desde hace varios años por José Antonio Marina, parte del mismo lema que la experiencia anterior “para educar a un niño hace falta la tribu entera” (González, 2014,243)⁷. Se persiguen los siguientes objetivos:

Tabla 51. Objetivos de Mobilización Educativa

Objetivos de Mobilización Educativa
Explicar a la sociedad que la educación es un asunto de todos.
Aliviar el sentimiento de soledad, desconcierto e impotencia que experimentan muchos padres y docentes.
Elevar los conocimientos pedagógicos de la sociedad.
Mobilizar recursos personales, sociales, económicos, intelectuales, para fortalecer la institución familiar y escolar, para mejorar las relaciones entre ambas.
Poner en comunicación a las personas interesadas por la mejora educativa, para favorecer un consenso social sobre las bases de la educación.
Estudiar y proponer modos concretos de colaboración para distintos estamentos sociales: empresarios, medios de comunicación, sistema jurídico y sanitario, etc.
Fomentar la educación afectiva y en valores, la formación de una personalidad con

⁷ Para más información: www.movilizacioneducativa.net

recursos psicológicos y éticos, como la solución más esperanzadora para resolver los problemas privados, familiares y políticos.
--

Fuente: Basado en González (2014)

El modelo educativo de esta experiencia se fundamenta en la Pedagogía de los Recursos, es decir, proporcionar a los niños un capital vital para enfrentarse a los problemas, disfrutar de las oportunidades y mantener relaciones afectivas satisfactorias. Esta experiencia se engloba en un proyecto más amplio bajo la denominación de Creación Social.

c. Experiencias innovadoras de Escuelas de Padres y Madres

Como comentamos en el capítulo 3, urge trabajar en un nuevo modelo de EPM que fomente una verdadera participación y suponga un espacio formativo para las familias. A continuación, presentamos dos experiencias relacionadas con este objetivo.

❖ *Universidad de Padres 3.0*

José Antonio Marina creó, en 2008, la Fundación Educativa Universidad de Padres⁸ como un centro de investigación educativo que persigue la finalidad de ayudar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, así como a la formación de docentes y otros profesionales para prevenir y/o abordar problemas educativos. Este doble objetivo se concreta en los siguientes propósitos:

1. Convertirse en un observatorio de referencia para los padres, educadores y la sociedad en general, comunicando los hallazgos y avances educativos.

⁸ Para más información: <http://universidaddepadres.es/>

2. Ayudar a los padres a fomentar talentos flexibles, capaces de aprender constantemente. Es decir, contribuir a que ayuden a sus hijos a desarrollar su máximo talento.
3. Incorporar el concepto de desarrollo personal a través de la paternidad. Es decir, los padres desempeñan otros roles por lo que, además, son profesionales, amigos, hijos, etc. y, sobre todo, personas con posibilidad de avanzar y mejorar sus vidas.

A partir de la experiencia desarrollada por la Universidad de Padres y sus investigaciones en el área, han promovido un nuevo modelo de EPM, la Universidad de Padres 3.0, que desarrolla las siguientes acciones o proyectos: cursos on-line para padres; escuela de parejas, puesto que las relaciones familiares influyen en la educación de los niños; Biblioteca Universo UP, una revista digital que recoge información educativa relevante, etc.

❖ *Escuela de Padres con Talento*

González (2014) propone la creación de Escuelas de Padres con talento con el objetivo de que padres y madres participen activamente basándose en los siguientes aspectos⁹:

- Un calendario anual. Con una clase mensual y tutorías individuales con el fin de ofrecer una atención individualizada.
- Ejercicios teóricos y prácticos para las familias.
- Sesiones en torno a cuestiones para expresarse abiertamente, exteriorizar dudas e inquietudes, llegando a conclusiones.

⁹ Para más información: www.escueladepadrescontalento.es

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Como complemento, se ofrece alguna conferencia o charla impartida por profesionales de diversos campos en función del tema a tratar.
- Aprovechamiento de las nuevas tecnologías. A través de la página web los alumnos pueden acceder y participar.
- Asesoría Bibliográfica. Recomendando a las familias libros sobre temas educativos para ampliar lo abordado en las sesiones.
- Boletín Optimismo Educativo. Trimestralmente publican este boletín en el que escriben las familias, profesores, alumnos, etc. pero siempre con el requisito de escribir desde un prisma optimista, “alejándonos del pesimismo que rodea e intoxica el mundo educativo actual” (González, 2014, 85).

Ambos proyectos suponen magníficos ejemplos de otras maneras de hacer y enfocar las EPM para aprovechar todo su potencial. El camino hacia el cambio pasa por fomentar escuelas en las que los padres y madres sean los verdaderos protagonistas, implicando también al profesorado del centro.

d. Parents and Teachers Associations (PTA)

Otra iniciativa muy interesante viene representada por estas asociaciones integradas por padres y maestros. Estas organizaciones se fundaron en 1897 en Washington, existiendo en la actualidad PTAs a nivel local, estatal y nacional¹⁰. Puede formar parte de las mismas cualquier persona preocupada por la educación, la salud y el bienestar

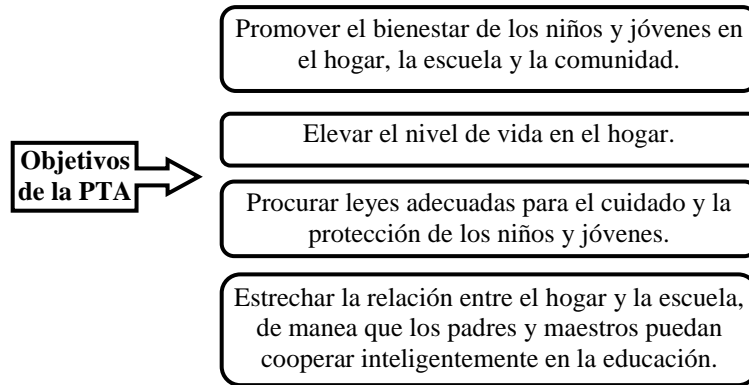
¹⁰ Para más información: www.pta.org; www.pta.org/spanish/index.asp

Capítulo 4.

La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

de los niños contando con más de 5 millones de padres (González, 2014). Los objetivos que se plantean desde la PTA son:

Gráfico 9. Objetivos de la PTA



Fuente: Basado en González, 2014

Según González (2014,241) las Parents and Teachers Associations llevan a cabo numerosos proyectos en centros educativos públicos y privados en EEUU, como por ejemplo:

- Semana de PTA “Lleve su familia a la escuela”: una semana enfocada a los temas sobre las familias, sus hijos y las escuelas.
- Semana de reconocimiento de los maestros: una celebración a la dedicación y al trabajo de los maestros y el personal escolar.
- Regreso a la escuela: campaña que promueve recursos e ideas para fortalecer las unidades locales y ayudar a la escuela y PTA a iniciar un nuevo año escolar exitoso.
- Tres para mí: programa de voluntariado que pide a los padres que dediquen tres horas de su tiempo a actividades escolares.

e. Alianza educativa

Este proyecto¹¹ pretende elevar el compromiso de padres y docentes, en general, con la educación de los niños, aumentando la comunicación y colaboración entre ambas estructuras.

“El significado de la palabra alianza, unión de cosas que concurren con un mismo fin, nos da una idea de la tarea que necesitamos emprender: que las dos instituciones básicas, la familia y la escuela nos unamos” (González, 2014,247). De manera más concreta, se plantean los siguientes retos:

Tabla 52. Retos de Alianza Educativa

Retos de Alianza Educativa
Incrementar la participación de las familias en los centros educativos.
Promover y apoyar aquellos proyectos e iniciativas encaminadas a conseguir una mejora de las relaciones entre las familias y la escuela.
Poner en contacto a familias y docentes interesados en que las relaciones mejoren.
Transmitir a la comunidad educativa la importancia de la implicación de las familias en la educación de sus hijos.
Realizar campañas públicas de concienciación a las familias y ofrecerles recursos que faciliten su implicación.
Ayudar y asesorar tanto a las familias como a los centros educativos para que constituyan su propia Alianza Educativa.
Impulsar la presencia de la educación en los medios de comunicación, estableciendo una cultura educativa.
Realizar campañas de comunicación a favor de la conciliación familiar y laboral.
Impulsar la presencia de la figura paterna en la educación.
Aprovechar las nuevas tecnologías para acercar a las familias y los docentes.

Fuente: Basado en González (2014)

Esta experiencia sirve como mediadora o punto de encuentro para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, de forma que conformen un auténtico equipo educativo de calidad, porque “la escuela no puede educar sin los padres y los padres no pueden educar sin la escuela” (González, 2014,248).

¹¹ Para más información: <http://www.alianzaeducativa.es/>

4.2.2. Experiencias de centro o aula

Resulta interesante conocer algunas propuestas que se están realizando a nivel de centro o aula que, aunque puedan tener menor complejidad, su alcance resulta muy significativo para la comunidad educativa donde se desarrollan. Evidentemente, no podemos presentar todas las experiencias, por lo que recopilamos algunas.

a. “La grabadora viajera”

La experiencia que realiza este docente en su aula de niños de 4 años parte de una herramienta sencilla: una grabadora. A través de ella, pretende romper los muros de la escuela, creando un puente por el que los hogares entren en la escuela, impregnando la vida escolar y aportando elementos culturales del entorno.

Tabla 53. Actividad “La grabadora viajera”

Año	2002	Lugar	CEIP El Romeral Málaga
Autores	Gómez Mayorga, C.	Etapas	Infantil
¿En qué consiste?	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la identidad. - Aumentar la autoestima, la responsabilidad y la seguridad en sí mismo. - Compartir la responsabilidad educativa familia-escuela. - Valorar la cultura familia - Valorar el libro como medio de comunicación y expresión. <p>Cada día, un niño se lleva a casa la grabadora en la que comparten canciones, poesías, cuentos y adivinanzas que se enseñan en su familia para aprenderlas todos juntos en clase. Al día siguiente, se escucha en la asamblea y cada niño escribe el título de lo que más le ha gustado, realizando un dibujo alusivo al tema. Todo ello se archiva en la carpeta de los libros. Y, al finalizar la totalidad de los alumnos, cada uno tendrá su ejemplar de la Grabadora Viajera.</p>		

Las aportaciones más relevantes a nuestro estudio son expresadas por el propio docente (Gómez Mayorga, 2002):

Con esta actividad hemos dado un valor a la cultura familiar superando la clausura de la cultura escolar. Ha sido muy satisfactorio compartir responsabilidades educativas con las familias. y hemos aprendido la necesidad de asumir riesgos y dar responsabilidades al alumnado si queremos hacerles madurar. En resumen, con este proyecto se han intentado derribar los muros de la escuela para que la vida entrara en el aula mediante voz viva, de afectividad, de calor de hogar. Y hemos experimentado la emoción de sentirnos, todos y todas, una familia.

b. “Tertulias del Fluvià”

El claustro que conforma este centro escolar se plantea la necesidad de crear una comunidad integrando a todas las personas que hacen la escuela: niños, familias, maestros, monitores, conserje, amigos, etc. Estos profesores parten de la idea de que “con frecuencia los profesionales de la educación nos quejamos de la escasa implicación de algunas familias en el proceso educativo de sus hijos. ¿Pero cuántas veces proponemos desde los centros espacios de encuentro compartido para construir y hacer crecer dicha implicación?” (Trabal, 2009,71).

Tabla 54. Iniciativa “Tertulias en el Fluvià”

Año	2009	Lugar	Barcelona
Autores	Trabal, Anna	Etapa	CEIP Fluvià
¿En qué consiste?	Serie de encuentros que reúnen a todas las personas vinculadas con la escuela y que se sienten interesadas por el acto educativo. En ellas un experto dialoga con los asistentes acerca de una pregunta. Por ejemplo: ¿qué es importante para ti en la escuela? Cada persona aporta su opinión y aporta diferentes criterios de reflexión en función de sus conocimientos, su ámbito profesional, etc.		

A partir de esta experiencia, desde el CEIP Fluvià afirman que han conseguido la fidelidad de algunas familias, acudiendo a la mayoría de las sesiones. Además, han creado la “post tertulia”, de manera que, al día siguiente de la tertulia, se forma un círculo informal entre las familias y algún docente para hacer las primeras valoraciones. Éstas se reflejan y comparten en el blog de las tertulias del centro escolar.

c. “La puerta del cole”

Aprovechando las nuevas tecnologías, desde hace unos años esta iniciativa conecta a los padres de las familias de un centro escolar con la finalidad de compartir ideas y comunicarse.

Tabla 55. Iniciativa “La puerta del cole”

Año	Desde 2012	Lugar	On line
Autores	Góngora, Beatriz	Etapas	Todas
¿En qué consiste?	Se trata de una red social que permite a las familias de un mismo centro escolar ponerse en contacto. Esta iniciativa pretende que los padres puedan conocerse y comunicarse aunque no puedan acudir a la puerta del colegio para llevar o recoger a sus hijos.		
Más información	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.lapuertadelcole.com/ • https://www.facebook.com/lapuertadelcole/photos_stream 		

Esa iniciativa resulta interesante puesto que permite que las familias tomen contacto entre ellas, a pesar de no contar con la posibilidad de verse cada día a la entrada o salida del colegio. Además, supone una herramienta para la movilización de las familias en temas educativos. Por ejemplo, desde esta red se lucha por la inclusión en los desarrollos legales del derecho a contar con permisos laborales para acudir a las reuniones de padres, tutorías, etc.

d. “El amigo invisible sostenible”

Con la participación del AMPA, en esta escuela se trabaja la educación en valores, otorgando una segunda oportunidad a juegos y juguetes que tienen las familias en casa. Para ello, se realiza la actividad “El amigo invisible sostenible”:

Tabla 56. Actividad “El amigo invisible sostenible”

Año	2014	Lugar	Tremp, Lleida
Autores	Abelló Planas, L.	Etapas	Escuela Valldeflors
¿En qué consiste?	Cada año proponen a los niños la realización del amigo invisible confeccionándolo ellos mismos pudiendo emplear todo aquello que disponen en casa y ya no utilizan. También se elaboraba el envoltorio del regalo con material reciclado. Todo ello con la ayuda de las familias.		

Además de los valores transmitidos a través de esta actividad, las familias han tenido la ocasión de colaborar en la vida de la escuela desde sus casas, lo que supone una ventaja para aquellas que, por diversos motivos, no pueden acudir al centro. Así pues, desde nuestro punto de vista, al plantear una intervención global para fomentar la colaboración familia-escuela se ha de considerar esta realidad, incorporando dinámicas que puedan realizarse en el hogar, abriendo el abanico de posibilidades participativas y aumentando la participación.

e. “Creando apegos”

La transmisión de valores se considera una tarea de toda la comunidad, por lo que el profesorado de este CRA abre las puertas a las familias no sólo para dar a conocer su trabajo, sino también para invitarlas a colaborar y conseguir que todos los esfuerzos se canalicen en una misma dirección. Esta propuesta, denominada “Creando

Capítulo 4.
La comunidad científica y escolar en acción. Investigaciones y experiencias

apegos” se extiende no sólo a la comunidad educativa, sino a los vecinos, el Ayuntamiento, etc. de manera que se generan vínculos con el entorno.

Tabla 57. Iniciativa “Creando apegos”

Año	2014	Lugar	Tui, Pontevedra
Autores	Borrajo, G	Etapas	CRA Maestra Clara Torres
¿En qué consiste?	<p>Algunas actividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios lúdicos de estimulación para hacer en casa. - Emisiones a través de Radio Tui. - Charlas para padres y cuentacuentos para los niños. - Reivindicación de un patio antiguo y acondicionamiento del niño - Sensibilización ambiental. “Niño, apaga la luz y disfrutemos de unas velas”. Con este lema se sensibiliza a los alumnos del CRA de la necesidad de ahorrar energía y conseguir un planeta más sostenible. Además, se solicita la colaboración de las familias a través la emisora de radio local. - Proyecto “El vestuario”. Actividades con las familias: visita a un taller de costura; realización de un vestido en casa, mercadillo solidario, talleres de repostería, disfraces, etc. 		

Estas propuestas cuentan con gran acogida por parte de las familias, quienes afirman “Mi hija habla muy poco sobre lo que hace en clase y, aquí tengo la oportunidad de ver cómo se relaciona con los demás y cómo responde a las tareas que se le proponen. Es una buena manera de estar al tanto” (Borrajo, 2014,17) y de los alumnos.

Otro aspecto a destacar es la importancia que se les concede a los encuentros cotidianos con las familias, es decir, a los intercambios que se producen a las entradas y salidas.

Uno de los mayores logros de este centro escolar se centra en “hacer de la participación una marca que les identifica y encontrar entre padres y vecinos a sus mejores aliados” (Borrajo, 2014,15).

f. “ A escena”

Esta experiencia está enmarcada en la convocatoria de la Consejería de Educación, Formación y Empleo para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar. Se desarrolló un programa en el que se recoge la actividad “A escena” y “taller de títeres”.

Tabla 58. Actividad “Taller de títeres”

Año	2014	Lugar	Torrente, Valencia
Autores	Marín Suelves, D.	Etapas	CEIP Virgen del Rosario
¿En qué consiste?	Se plantearon los siguientes objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Fomentar la pertenencia a la comunidad- Desarrollar la cultura de participación en la vida y las actividades escolares.- Mejorar el vínculo, la comunicación y relación entre miembros de escuela-familia. Para la representación de la obra de teatro “El patito feo” de Andersen, contaron con la colaboración de las familias, quienes elaboraron los títeres. Se invitó a las 17 familias del aula de educación especial, contando finalmente, con seis padres y un padre. Dos españoles, el resto procedentes de otros países.		

Un aspecto interesante, destacado por la autora, se centra en la iniciativa de los padres a participar en otras actividades. Por lo tanto, a partir de esta actividad se ha abierto un camino a la acción conjunta escuela-familia, lo que nos conduce a reflexionar sobre la importancia de comenzar a actuar a través de propuestas sencillas. De esta forma, invitando a las familias, se abre un espacio de comunicación dando lugar a nuevas oportunidades participativas.

Además, esta experiencia “es una gran aportación porque ha permitido potenciar los cauces de comunicación familia-escuela y ha dado lugar a un tema de conversación compartida para alumnado, familiares y docentes” (Marín Suelves, 2014,44).

El estudio de iniciativas ya aplicadas aporta grandes beneficios a nuestro trabajo de investigación pues, en primer lugar, arroja luz sobre la situación actual tanto de la familia como de la escuela, contribuyendo a una de nuestras primeras tareas, es decir, el análisis de la realidad en la que vamos a intervenir.

Del mismo modo, puesto que la acción constituye otro de nuestros focos de interés, conocer el camino que otras personas han realizado previamente supone un conocimiento esencial en nuestra trayectoria.

Así pues, las investigaciones y experiencias manejadas constituyen un banco de recursos e interesantes aportaciones sobre cómo empezar a trabajar y a profundizar en líneas de actuación para fomentar la relación con las familias. Al mismo tiempo, nos indican que no estamos solos, sino que la comunidad científica cuenta como una de sus prioridades el estudio y logro de la participación familia-escuela.

MARCO METODOLÓGICO

Respecto a la modalidad de investigación, nos pronunciamos por un enfoque cualitativo, pues es el que mejor se adecua a nuestro propósito. Además, concede una notoria importancia a la comprensión de la realidad, enmarcándose en un contexto específico, y captándola como un todo unificado, sin fragmentos ni divisiones.

La naturaleza de la investigación cualitativa permite apoyarnos en variedad de enfoques y corrientes, brindando, a juicio de Rodríguez *et al* (1996,24), una mayor flexibilidad al investigador al poder ir estructurando su labor científica.

Además, la investigación cualitativa posibilita utilizar una amplia variedad de técnicas e instrumentos que impregnan el significado de los actores cotidianos. Asimismo, hace uso de datos con el fin de comprender el objeto de estudio, de manera que no siempre opera siguiendo un esquema de acción predeterminado ni sesgado sobre la base del paradigma tradicional.

En este sentido, Cook & Reichard (1997,51) recomiendan la utilización de métodos complementarios, los cuales permiten centrar la atención tanto en el proceso como en el resultado y contribuye a corregir el sesgo que existe en cualquier procedimiento metodológico, pues se pueden obtener opiniones similares a través de diversos caminos.

Desde esta perspectiva, en nuestro caso hemos organizado la investigación en dos fases. En la primera, de corte cualitativo y etnográfico, aplicamos la investigación-acción en nuestro trabajo cotidiano, tratando de precisar el significado y la necesidad de la relación familia-escuela en la propia realidad.

En la segunda fase nos decantamos por el diseño descriptivo, pues pretende identificar y describir las percepciones y significados que un grupo de sujetos atribuyen a la relación familia-escuela, comparándolos con las de otros y tratando de resignificar sus propias concepciones.

En definitiva, por una parte, el estudio descriptivo nos ha permitido constatar la relación familia-escuela desde el punto de vista de diversos actores, y mediante la aplicación de diversos instrumentos. Por otra, el trabajo de campo, materializado en la investigación-acción nos ha ofrecido la posibilidad de indagar de forma pormenorizada e integral la relación familia-escuela en la realidad cotidiana del aula y del centro escolar.



**CAPÍTULO 5
PRIMERA FASE**

**INVESTIGACIÓN-
ACCIÓN.
PARTICIPACIÓN DE
LAS FAMILIAS EN
LA ESCUELA
RURAL**

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

Sin capacidad investigadora para analizar su enseñanza, en cuando propiciadora del aprendizaje de sus alumnos, el profesor es un mero autómatas que realiza una tarea rutinaria.

Sáenz Barrio (1994)

**CAPÍTULO 5. PRIMERA FASE.
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. PARTICIPACIÓN DE
LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA RURAL**

5.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

**5.2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-
ACCIÓN**

- 5.2.1. Planificación
- 5.2.2. Acción
- 5.2.3. Reflexión
- 5.2.4. Observación o supervisión del plan de acción
- 5.2.5. Reflexión

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS

- 5.3.1. Técnicas observacionales
- 5.3.2. Registros narrativos
- 5.3.3. Grupos de discusión (GD)

**5.4. PROCESO SEGUIDO EN LA I-A: FASES Y
MOMENTOS**

- 5.4.1. Contexto de las experiencias
- 5.4.2. Población y muestra
- 5.4.3. Experiencias realizadas

5.5. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

- 5.5.1. Interrogantes generales a las tres fases
- 5.5.2. Interrogantes relativos a la primera fase
- 5.5.3. Interrogantes relativos a la segunda fase
- 5.5.4. Interrogantes relativos a la tercera fase

INTRODUCCIÓN

Como se ha constatado, en la primera parte del trabajo hemos contemplado el marco teórico de la investigación. La amplia exploración documental nos ha ayudado a delimitar el problema objeto de estudio, a profundizar en los conocimientos existentes, en los trabajos de investigación y experiencias sobre el tema, en las técnicas e instrumentos utilizados en estudios similares, etc.

Pero en nuestra trayectoria profesional, como maestra de infantil y primaria, también contábamos con un bagaje de experiencias sobre la participación de las familias que nos ha permitido trabajar este tema en el aula, reflexionar sobre el mismo y sacar conclusiones que iban afianzando o modificando nuestra manera de pensar y actuar en el ámbito participativo. Es decir, estábamos inmersas en un proceso de investigación-acción, donde la premisa fundamental era la mejora de nuestra propia práctica y el acercamiento de las familias al aula.

Estas reflexiones nos han llevado a contemplar, dentro del marco metodológico, un capítulo destinado a nuestra experiencia sobre la participación de las familias en el aula, que, junto con las lecturas detenidas sobre el tema, han posibilitado la delimitación de la estructura y contenido de las fases de la investigación-acción.

5.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Rechazamos los argumentos que separan teoría y práctica en la investigación social.

La investigación-acción satisface las necesidades de la comunicación y la acción mediadas. Se enfrenta a problemas reales en contexto [...] crea oportunidades de aprendizaje mutuo para los investigadores y los interesados; y produce resultados tangibles.

Denzin y Lincoln (2012,134-135,148)

Sin pretender plantear un estudio sobre la investigación-acción, consideramos útil precisar su significado y delimitar los pasos seguidos en la misma, incorporando las experiencias más significativas vividas en nuestra práctica cotidiana de aula.

Resulta complejo ofrecer una definición consensuada de investigación-acción (en adelante I-A) debido a las numerosas concepciones que existen en torno a la misma (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996) y a que su uso varía con el tiempo, el lugar y el escenario concretos (Cohen y Manion, 1990). Esta dificultad también ha sido reflejada por Bisquerra Alzina (2014, 369) al exponer que:

Responder a la pregunta ¿qué es la investigación acción? no es fácil. La pregunta admite múltiples respuestas, diversidad de definiciones y agrupa una amplia variedad de prácticas de indagación. [...]

La expresión investigación acción tiene sentido en este documento como una locución que describe una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito social, en nuestro caso profesionales de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones.

Convencionalmente, la I-A se entiende como “la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención” (Cohen y Manion,

1990,271). En nuestro caso concreto, hacemos nuestras las palabras de Rojas Fabris (2012,1):

La investigación acción (I-A), es un enfoque metodológico que permite proponer al docente como analista de su propia experiencia profesional y, a la vez, ofrece orientaciones para trabajar en comunidad gestando proyectos de intervención socialmente compartidos. La I-A es una forma de aproximarse a la práctica pedagógica que permite empoderar al docente como profesional que observa, analiza y delibera sobre su propio quehacer y, a la vez, identifica los aspectos que deben ser transformados con miras a mejorar la calidad de su desempeño.

Martínez (2014,59) ofrece una aproximación al concepto, recopilando las aportaciones de diferentes autores. Así, expone que “la I-A en educación es un enfoque metodológico (Creswell, 1998) para estudiar un área problemática de las prácticas educativas en su escenario natural (Suárez, 2002), las aulas y las escuelas, y buscar formas de resolverlas (Newton & Burges, 2008)”.

Desde nuestro punto de vista, la I-A se encuentra presidida por la unión de la teoría con la praxis cotidiana que emerge cada vez de manera diferente, con el fin de ofrecer una respuesta de mejora de la realidad estudiada, siendo los propios implicados los protagonistas del cambio efectuado. De hecho, Pérez Serrano (2008) señala, como uno de los rasgos y potencialidades principales de esta metodología, la unión de la teoría y la práctica. En este sentido, la teoría no se presenta como un elemento separado y regulador de la acción, sino como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica y la dinámica de la acción-reflexión (Woods, 1987).

De esta forma, “la investigación no se entiende sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación”

(Tójar Hurtado, 2006,108). Por ello, se demanda, cada vez con más énfasis, una investigación abierta, flexible, participativa, asequible a cualquier profesional y, ante todo, comprometida con la resolución de problemas prácticos (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2011).

Algunas características de este tipo de investigación son recogidas en la tabla siguiente:

Tabla 59. Características de la investigación-acción

Características principales	
Carácter preponderante de la acción	Esta dimensión se concreta en el papel activo que ejercen los participantes en la investigación, la cual toma como punto de partida los problemas surgidos y detectados en la propia práctica.
Práctica	Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis. Induce a teorizar sobre la práctica. Se reflexiona sobre la problemática rompiendo la falsa dicotomía teoría /práctica.
Participativa	El investigador no es un experto externo, trabaja con y para la gente, interesado en los problemas prácticos y la mejora de la realidad.
Democrática	Conlleva una perspectiva comunitaria, no puede llevarse a cabo de manera aislada, resulta imprescindible la participación grupal.
Interacción	Define la unión entre investigador/investigado de manera que se establece un nuevo modelo de investigador. La investigación se realiza de manera sistemática mediante un método flexible, ecológico y orientado a los valores.
Flexibilidad	La investigación se realiza de forma flexible, con carácter ecológico y orientada hacia los valores.
Introspectiva	Sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Elaboración propia. Basado en Rodríguez Gómez *et al.* (1986), Bisquerra Alzina (2014)

Investigación-Acción en el aula

Enmarcadas en la I-A existen diversas modalidades, “todas ellas buscan introducir mejoras o innovaciones; la diferencia entre las orientaciones es el modo en que se lleva a cabo la mejora” (Martínez,

2014,60). Entre ellas, desarrollamos la denominada “investigación en el aula” entendida por Tójar Hurtado (2006,112) de esta forma:

El aula se considera como un sistema social complejo sobre el que puede aplicarse la metodología de la investigación-acción. Se trata de una especie de investigación a pequeña escala que debe comenzar potenciando la dimensión personal del profesorado, para reflejarse también en la esfera de su desarrollo profesional. El profesor ha de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, sobre su trabajo en el aula y en su centro y, a partir de esta metodología reflexiva y crítica, participar en la transformación de la realidad educativa que le rodea.

La I-A en el aula supone una nueva consideración del rol docente, que no sólo se dedica a la enseñanza sino que “como parte sustantiva de la misma, ha de observar y reflexionar sobre sus tareas, poniendo en cuestión todo aquello que realiza, como un paso previo a la mejora educativa” (Tójar Hurtado, 2006,112). Según este autor, así es como surge la figura del profesor investigador.

En la misma línea de pensamiento, Martínez (2014,64) destaca que “la IA ofrece una respuesta al movimiento de profesionalización docente. Los docentes no son vistos ya como ejecutores de programas elaborados por expertos, sino que se IE concibe como productores de conocimiento, como auténticos intelectuales que desarrollan sus propios recursos”. Más aún, la visión de las funciones docentes se transforman a la luz de un rol más activo y reflexivo de manera que:

La Investigación-Acción en el Aula considera que todo docente, si se dan ciertas condiciones, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas; es más, afirma que los buenos docentes hacen esto en forma normal, como una actividad rutinaria y cotidiana. Lo que la IA en el Aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso

sea riguroso, sistemático y crítico, es decir, que reúna los requisitos de una “investigación científica” (Martínez Miguélez, 2000,28).

Un aspecto esencial es apuntado por Martínez Miguélez (2000,30) entendiendo que la I-A en el aula supone no sólo un proceso de autocrítica y reflexión del docente investigador sino también un factor de calidad de las instituciones educativas:

Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir –a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines- los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los currícula y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo ello con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

En nuestro ámbito, la participación educativa, que supone en sí misma un indicador de calidad, se ve favorecida por la propia entidad de los procesos de I-A en el aula. Esto es debido, como el autor anterior indica, a la autovaloración sobre el desempeño inherente a este tipo de investigación, rompiendo con la rutina de pensamiento y la resistencia al cambio que muestra gran parte del colectivo. Todo ello, contribuye a consolidar una mayor autonomía personal y profesional, generando una transformación en el docente.

Para cumplir estas bondades de la I-A en el aula, ésta se guía por una serie de postulados o principios operativos que la definen y le otorgan su identidad. Éstos son descritos por Martínez Miguélez (2000,32) y recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 60. Principios operativos de la I-A en el Aula

Característica	Explicación
El actor principal es el docente-investigador	El problema de investigación, el análisis e interpretación, plan de acción y evaluación, es descubierto y estudiado por el docente, que actúa e interactúa con la situación-problema y a quien se le reconoce la capacidad básica para desarrollar su propio conocimiento.
Naturaleza del problema: práctica y experimentada	Ese problema detectado es práctico, de la vida cotidiana del aula, experimentado, vivido o sufrido por el docente, no un problema teórico definido por algún investigador externo.
Necesidad de formación y exploración en torno a la materia objeto de estudio y la propia metodología.	El docente debe mantener una postura exploratoria sobre la dinámica de la vida del aula, alejada, por tanto, de la aplicación rutinaria de prácticas preestablecidas a problemas estandarizados.
La práctica investigativa no debe distorsionar el valor de la docencia.	Tratando de mejorar su eficiencia docente futura, no desmejore la actual.

Basado en Martínez Miguélez (2000)

5.2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA I-A

Conocidos los orígenes del presente estudio, presentados en la introducción, esenciales para saber de dónde partimos, en este apartado nos centramos en detallar cómo ha continuado el camino. Es decir, cómo ha sido el proceso seguido a lo largo de todos los cursos escolares que hemos realizado la investigación-acción. Para ello, exponemos brevemente el diseño de una investigación de esta índole; y, posteriormente, explicamos el desarrollo seguido, es decir, las fases y momentos clave.

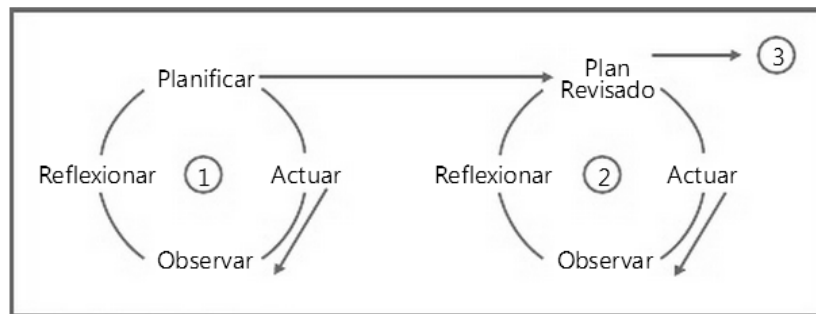
Tal y como expone Bisquerra Alzina (2014,374), la I-A “es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un <<vaivén>> -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”.

En cuanto al diseño seguido, “en la literatura de investigación acción aparecen distintos modelos de investigación. Todos son bastante similares en su estructura y proceso, pues parten y se inspiran en el modelo matriz lewiniano” (Bisquerra Alzina, 2014,376). De hecho, los modelos de Kemmis y Elliot, de gran reconocimiento en el ámbito educativo, han sido elaborados a partir del modelo de Lewin.

Consecuentemente, la secuencia de un estudio de este tipo puede representarse en una espiral de forma que “el ciclo de la investigación acción supone las fases de: planificación → acción → observación → reflexión” (Tójar Hurtado, 2006,110).

Por tanto, la representación gráfica del proceso de I-A podría ser la siguiente (Latorre Beltrán, 2003,32):

Gráfico 10. Representación general del proceso de I-A



Fuente: Latorre Beltrán (2003)

Teniendo en cuenta estos modelos y las aportaciones de Martínez Miguélez (2000), Losada y López-Feal (2003), Tójar Hurtado (2006) y Bisquerra Alzina (2014), a continuación explicamos los diferentes momentos de la I-A y cómo se han concretado en nuestra investigación:

5.2.1. Planificación

El primer paso se centra en la planificación, diferenciando tres momentos: la identificación del problema o foco de investigación, el diagnóstico de la situación y la acción estratégica.

A. Identificación del problema o foco de investigación

Según Bisquerra Alzina (2014,380-381) “el proceso de investigación se inicia con una <<idea general>> con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional”. Así pues, desde el inicio de nuestro desempeño laboral habíamos observado la distancia que separa la cultura familiar y escolar, de forma que la familia permanecía al margen de las actividades de centro (como mucho, el AMPA o algunas madres colaboraban en la preparación de alguna festividad concreta como Navidad o Carnaval) y, más aún, de la vida del aula.

Este mismo autor propone empezar la investigación desde donde uno está, siendo práctico y realista, tomando conciencia de si se va a producir una mejora en la práctica profesional. Así, aconseja comenzar preguntándose ¿qué puedo hacer para cambiar la situación? Por ello, nuestro primer interrogante, que envuelve cada fase, se centra en: ¿Qué puedo hacer para que las familias formen parte de la vida del aula?, es decir, ¿Qué puedo hacer para aumentar su participación?

Más aún, un aspecto clave es la mejora de la práctica docente vinculada a la creencia de que nuestra labor educativa, así como el

proceso de enseñanza-aprendizaje, toman sentido en la medida en que se vinculan con las vivencias familiares, de manera que:

Lo que hacemos viene condicionado por nuestras creencias o valores. Cuando investigamos queremos “vivir” nuestros valores en nuestra práctica profesional. Una de las metas de la investigación acción es desarrollar una práctica reflexiva de manera que tengamos claros los motivos y podamos vivir nuestros valores con más plenitud en la vida social, profesional y personal. (Bisquerra Alzina, 2014,382)

Del mismo modo, siguiendo las indicaciones de Tójar Hurtado (2006), la espiral ha comenzado con un diagnóstico inicial, valorando las necesidades comunes y tratando de identificar las principales dificultades u obstáculos iniciales.

Dichas situaciones han configurado los interrogantes y objetivos de cada fase de la I-A desarrollada. Por ello, y puesto que fomentar la participación de las familias en el aula supone un reto muy amplio y complejo, debemos avanzar progresivamente, planteándonos metas más asequibles y con posibilidades reales de alcanzar. Estos logros no sólo suponen la base para otros nuevos, sino que nos permiten avanzar con mayor seguridad.

Por lo tanto, en la tabla siguiente se presentan los interrogantes en relación con los objetivos planteados, debiendo considerar que algunos han surgido a partir de las actividades y experiencias pero se presentan aquí para proporcionar una visión global de los mismos y facilitar la comprensión al lector:

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

Tabla 61. Relación de los interrogantes y objetivos de la I-A

	Interrogantes	Objetivos
COMUNES A LAS TRES ASES	1. ¿Cómo es la realidad actual en las zonas rurales en las que trabajamos en cuanto a la participación de las familias en la escuela?	1. Aproximarnos a la realidad actual de las escuelas rurales en materia de participación familia-escuela.
	2. ¿Cómo podemos dinamizar propuestas con las familias para convertir la participación en una práctica habitual del aula en lugar de un hecho puntual?	2. Dinamizar la relación familia-escuela desde la colaboración e implicación de ambas estructuras. 3. Construir un espacio participativo continuo.
	3. ¿Existen diferentes momentos o etapas a considerar en nuestra relación con las familias?	4. Detectar algunos momentos clave en la dinamización de la relación familia-tutor o familia-escuela.
	4. ¿Cuáles son los beneficios que las familias perciben al participar en actividades de aula?	5. Conocer algunos de los beneficios que las familias perciben de su participación.
1ª FASE	5. ¿Podemos emplear metodologías habituales en infantil y primaria, aprovechándolas para fomentar la colaboración de las familias?	6. Integrar la participación de las familias en la práctica cotidiana docente. 7. Comprobar si determinadas metodologías de larga trayectoria en educación pueden emplearse como medio para fomentar la colaboración de las familias. 8. Dinamizar la relación con las familias sin implementar un programa específico que suponga un trabajo añadido.
2ª FASE	6. ¿Podemos fomentar la participación de las familias situándola como eje temático de las experiencias ensalzando su propio valor como estructura social?	9. Ensalzar la importancia de la estructura familiar. 10. Situar la familia como eje central de las diversas temáticas trabajadas.
3ª FASE	7. ¿Es posible conectar las vivencias escolares y familiares a través de momentos lúdicos compartidos? 8. ¿La participación de las familias pasa necesariamente por su presencia dentro del aula?	11. Favorecer la conexión infantil de las vivencias escolares y familiares. 12. Facilitar momentos lúdicos de encuentro familiar. 13. Implementar acciones para facilitar la participación de aquellas familias que no pueden acudir al aula.

Como vemos se han contemplado cuatro interrogantes comunes a las tres fases de I-A desarrolladas. Al mismo tiempo, cada uno de estos ciclos ha contado con otros planteamientos específicos.

B. Diagnóstico de la situación

Una vez identificada la situación a mejorar o el problema, resulta necesario realizar un reconocimiento o diagnóstico del mismo, con el fin de describirlo y tomar conciencia de dónde se parte a la hora de intervenir. Por ello, en cada fase de I-A y cuando ha cambiado el contexto o el grupo de familias, el momento de diagnóstico del estado de la cuestión ha sido esencial. De esta forma, inicialmente se analizaba la participación en el centro, el funcionamiento de los cauces participativos formales, el sentir de los docentes y las familias de esa escuela hacia la participación mutua, si las familias habían contando previamente con la posibilidad de acudir al aula a realizar algún tipo de actividad, etc.

En este sentido, hemos de destacar que pertenecer al campo objeto de estudio ha facilitado notablemente esta tarea, pues para un experto externo hubiese sido verdaderamente complicado identificar determinados matices.

Otro aspecto a considerar en el diagnóstico de la situación es la recogida de información sobre el tema a investigar y la acción a implementar. Para ello, se ha realizado un profundo rastreo bibliográfico no sólo en torno a descriptores relativos a la I-A, sino también en relación a la realidad familiar actual, cauces participativos, experiencias previas realizadas, etc. fruto de lo cual es, en parte, el marco teórico presentado en el bloque 1 del presente trabajo doctoral.

C. Acción estratégica

Identificado el problema, es decir, la falta de participación y de una actuación coordinada familia-escuela y, analizado el estado de

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

la cuestión, se debe plantear la acción estratégica. En este plan “se establecen las prioridades preliminares y se toman las primeras decisiones de cambio” (Tójar Hurtado, 2006,109).

En la misma línea, Bisquerra Alzina (2014,383) afirma que: “un momento importante del plan de acción es la formulación de la propuesta de cambio o mejora: la hipótesis acción o acción estratégica [...], es decir, las acciones que quiere introducir en su práctica profesional para mejorarla”. Y, con el fin de elaborarlas, este autor recoge las ideas de Elliot quien entiende que:

Una hipótesis acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción). [...] Las hipótesis se plantean mediante formas “vivas” de preguntas y respuestas. Las hipótesis acción son propuestas que deben considerarse como “ideas inteligentes”, y no como soluciones “correctas”. Bisquerra Alzina (2014,383)

Siguiendo estas indicaciones, en la tabla que presentamos a continuación se recogen las hipótesis acción relacionando las preguntas/ideas con las respuestas/acción de cada una de las fases seguidas a lo largo de todo el proceso de I-A:

Tabla 62. Acción estratégica a través de hipótesis acción

Hipótesis acción		
Fase de I-A	Pregunta. Idea	Respuesta. Acción
<i>Primera fase</i>	¿Cómo puedo incrementar la participación de las familias sin aplicar un programa específico y sin actividades extra?	A través de metodologías aplicadas con otra finalidad, aprovechando sus cualidades, para fomentar la participación de las familias.
<i>Segunda fase</i>	¿Cómo puedo motivar e interesar a las familias a participar?	A través de temáticas diversas que cuenten como eje central la propia institución familiar
<i>Tercera fase</i>	¿Cómo puedo implicar a las familias que no pueden acudir al aula?	A través de actividades de enlace escuela-casa realizadas en el hogar.

Cuarta fase	¿Cómo puedo profundizar y ampliar el conocimiento sobre la participación educativa en la provincia de Palencia?	A través de un estudio descriptivo que recoja la postura de la comunidad escolar.
Quinta fase	¿Cómo puedo contar con unas líneas de actuación generales para incrementar la participación de las familias en el aula?	A través de una guía de actuación que recoja el conocimiento adquirido gracias a todas las fases de I-A anteriores.

5.2.2. Acción

Las fases anteriores dan lugar a uno de los momentos clave en la I-A. Hasta ahora, los esfuerzos se han dirigido a la reflexión y el discurso pero “ha llegado el momento de poner en marcha la acción estratégica o hipótesis acción planteada en la fase anterior. Es hora de pasar a la acción” (Bisquerra Alzina, 2014,384).

Para mostrar una visión global de las propuestas aplicadas en el aula, es decir, las acciones concretas a través de las que se han materializado las hipótesis acción que veíamos en la tabla anterior, ofrecemos el siguiente cuadro:

Tabla 63. Momentos significativos de las diferentes fases de acción

Curso	Fase	Título	Actividades experienciales
2007-2010	1	Comenzamos la aventura	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de actividad • Protagonista de la semana • Trabajo por proyectos
2010-2012	2	Mi familia, ¡@ mejor	<ul style="list-style-type: none"> • Música desde el corazón • El lenguaje también nos une • Todos juntos cuidamos el medio ambiente • En mi familia tenemos mucho arte.
2013-2014	3	Desde nuestro hogar, también puedo participar	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos compartidos

De esta forma, “el plan se comienza a llevar a la práctica a partir de actividades que traten de transformar la situación presente, al mismo tiempo que se trabaja para organizar la información que se va obteniendo” (Tójar Hurtado, 2006,109).

En cada ciclo de I-A, nuestra acción se ha sustentado en dos principios: la confianza y la seguridad. Una confianza recíproca con las familias y la seguridad que nos aporta el proceder sin prisa pero sin pausa. Paso a paso hemos ido construyendo una base estable hasta llegar el momento en el que tanto nosotros, como docentes, y las familias estamos preparados para realizar una actividad cuya dinámica requiere una estrecha colaboración (Esteban Alonso, 2015).

Así pues, la propuesta colaborativa no se realiza en la primera reunión general, sino que avanzamos en el curso escolar (especialmente si las familias no nos conocen). Durante un tiempo, se procede a valorar la disposición participativa de las familias desde el hogar, aportando pequeños materiales para otras actividades (por ejemplo, materiales desechables, fotografías, etc.)

Posteriormente, se realizan actividades familiares también en casa, a modo de juegos. Éstos, llevan incluida una hoja en la que la familia, junto con el niño, valora cómo ha sido la experiencia, lo que a nosotros nos proporciona nuevamente datos en cuanto a la disposición participativa. Algunos ejemplos de estas propuestas previas son:

- “Jugamos con las mates”: enviamos juegos que van rotando por las diferentes familias para jugar con los niños. Éstos pueden ser con dados, juegos de conteo (contamos cuántas mesas tenemos en casa, cuántas sillas, etc.)

- “Nos gustan las letras”: invitamos a las familias a jugar con las letras de los nombres de algunos de sus miembros, buscamos fotos, dibujos o recortes de folletos publicitarios con objetos que contienen la letra que buscamos, etc.
- Otros juegos: bingos, dominós, juegos de sombras, memorys, etc. que van rotando por las diferentes familias.

Construidos unos buenos cimientos, procedemos a realizar la propuesta a las familias. Ésta se hace personalmente, no por carta o correo electrónico, puesto que la información que nos proporciona la comunicación no verbal es muy rica, y con el fin de establecer un diálogo en el que solventar las posibles dudas de las familias.

5.2.3. Observación o supervisión del plan de acción

La tercera fase de la espiral de la I-A se centra en la observación o supervisión del plan de acción que “implica la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional” (Bisquerra Alzina, 2014,385). Es decir, no hemos realizado simplemente una observación ordinaria sino que se ha llevado a cabo un proceso de observación sistemático, técnica que se explica a continuación; y, al mismo tiempo, el registro de los datos significativos observados a través de notas de campo, registros anecdóticos y el diario de campo, instrumentos detallados también en el apartado siguiente.

Gracias a esta fase, “la información obtenida nos permite identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha

tenido lugar o no”. Además, “observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en esto donde la investigación acción difiere de otras tradiciones de investigación” (Bisquerra Alzina, 2014,385).

5.2.4. Reflexión

Como cierre del proceso de I-A comenzamos la reflexión y análisis de las mejoras efectuadas. De esta forma, “la investigación no se entiende sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación. La principal estrategia de investigación y cambio es la *reflexión crítica* de todos los participantes” (Tójar Hurtado, 2006,108). Bisquerra Alzina (2014,389) expone que “la reflexión o análisis de datos la entendemos como el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción”.

A su vez, esta fase ha supuesto el inicio de la siguiente puesto que “la reflexión constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva” (Bisquerra Alzina, 2014,388).

Consecuentemente, como expone Tójar Hurtado (2006,109), “en la fase de resultados se analizan y sintetizan las informaciones, y esto inevitablemente conduce a un nuevo diagnóstico de la situación”. Por lo tanto, en este momento, el diario de campo ha sido esencial, releendo continuamente las informaciones recogidas en él.

Así pues, la reflexión ha sido entendida no como una fase aislada que se realiza al final de la investigación, sino como una tarea que necesariamente debe acompañar todas las fases del estudio considerando que “el proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Bisquerra Alzina, 2014,375). De hecho, a la hora de analizar los datos, hemos considerado las directrices de Losada y López-Feal (2003,115):

Para el análisis de datos, tanto iniciales como continuos, utiliza el método inductivo. El análisis comienza en un primer momento cuando se dispone de un conjunto de datos desde los que emergen las características más relevantes del sujeto, muestra y/o escenario objeto de investigación. Luego se profundiza en estas pautas iniciales y se alcanza una formación sistemática de categorías, que tienen un significado derivado de los datos por inducción no por hipótesis.

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Una vez que conocemos el proceso seguido a lo largo de nuestra I-A, nos detenemos en presentar las técnicas e instrumentos utilizados, de manera general, en todo el recorrido. Es decir, en cada una de las fases no se han usado todos y cada uno de ellos, puesto que, en función del momento y el contexto concreto, se ha hecho más hincapié en unos determinados.

Así pues, las técnicas e instrumentos más empleados han sido: la observación, los registros narrativos (notas de campo, registros anecdóticos y diario de campo) y los grupos de discusión.

5.3.1. Técnicas observacionales

Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria.

Woods (1987)

En palabras de Angrosino (2012,61) entendemos la observación como “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador”. Sáiz Manzanares y Escolar Llamazares (2013,21) completan este significado identificando la observación como un “procedimiento y/o técnica de recogida de información que requiere percibir de forma voluntaria comportamientos previamente determinados y que precisa una anotación sistemática, con el objetivo de crear una red de significado”.

En la presente investigación, la observación constituye no un método en sí misma, sino una técnica de recogida de información complementaria a los demás recursos utilizados. Si bien es cierto que ha sido empleada a lo largo de todo el proceso de I-A disfrutando de un lugar privilegiado en el mismo.

Las fuentes de observación empleadas han sido mayoritariamente directas, de manera que éstas se han centrado en la realidad del aula, intentando captar lo que sucede dentro del contexto escolar (Latorre y González, 1987,34). Sin embargo, también se ha recurrido a las fuentes indirectas realizando observaciones a través de elementos ya registrados como hojas de evaluación de las familias, dibujos de los alumnos, notas informales de familia-escuela, registro de las actas de tutorías o reuniones con familias, etc.

En función de los roles asumidos por el observador/investigador, hemos desarrollado dos formas de materializar la observación. Por un lado, la observación externa, para ampliar y contrastar información. Por otro, la observación participante, efectuada por el propio maestro-investigador.

A. Observación externa (OE)

Con el término observación externa nos referimos a aquella llevada a cabo por otros agentes diferentes del propio investigador-observador. Campos y Covarrubias y Lule Martínez, (2012,53) la conciben de la siguiente manera:

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

Esta modalidad de observación es empleada puesto que su principal ventaja reside en que el observador puede dedicar a ella toda su atención y realizar anotaciones a medida que se originan los fenómenos (Pérez Serrano, 1998).

Para realizar la OE se ha contado con la colaboración de agentes externos, ajenos a la investigación pero familiarizados con el ámbito educativo y, en ocasiones, con el grupo de alumnos y las familias, aumentando, así, su nivel de confianza y comodidad.

Para realizar las observaciones, se ha proporcionado previamente un guión (Anexo 2) con el fin de que los observadores pudieran familiarizarse con dicho instrumento. Además, se ha

efectuado una sesión previa para analizar los aspectos a observar, la cumplimentación de la hoja de registro, solventar dudas, etc.

Además de los observadores externos, la tutora realizaba sus correspondientes registros, en la medida de lo posible, en el mismo momento, o inmediatamente después de finalizar la actividad.

Por último, tenía lugar una sesión de valoración conjunta gracias a la cual se contrastaban las observaciones de todos los observadores, analizando con mayor profundidad las situaciones producidas.

B. Observación participante (OP)

La definición de observación participante aportada por Bisquerra Alzina (2014,332) sustenta nuestra conceptualización de esta técnica al afirmar que:

La observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística.

Por ello, la OP se considera un método de recogida de información interactivo, puesto que requiere la implicación del observador en los acontecimientos observados, obteniendo percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos alcanzar de otra manera (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014).

La OP, como técnica científica de recogida de datos, se diferencia de la observación común o del rol de participante ordinario que cualquier persona puede ejercer en su vida cotidiana. Estas

diferencias son explicadas por Spradley (en Valles Martínez, 2007, 150) y reflejadas a través de la siguiente tabla:

Tabla 64. Diferencias entre observación ordinaria y el rol técnico de observador participante

Participante ordinario	Observador participante
1. <i>Propósito único</i> : realizar actividades correspondientes a la situación social en la que participa naturalmente.	1. <i>Propósito doble</i> : implicarse en actividades concernientes a la situación social a estudio, y observar a fondo dicha situación.
2. <i>Desatención selectiva</i> , estado de bajar la guardia o de dar las cosas por supuesto.	2. <i>Atención incrementada</i> , estado de mayor alerta.
3. <i>Observación de ángulo cerrado</i> , limitada al propósito inmediato de realización de las actividades corrientes.	3. <i>Observación de ángulo abierto</i> , ampliada por el propósito añadido de estudiar los aspectos culturales tácitos de una situación social.
4. <i>Experiencia desde dentro</i> de la situación, desde la condición de miembro y parte de la escena.	4. <i>Experiencia desde dentro y desde fuera</i> de escena, desde la doble condición de miembro y extraño.
5. <i>Introspección natural</i> . Uso corriente en la vida cotidiana de la experiencia personal para comprender la ajena.	5. <i>Introspección aplicada</i> . Explotación de la introspección natural como instrumento de investigación social.
6. <i>No registro sistemático</i> de actividades, observaciones, introspecciones.	6. <i>Registro sistemático</i> de actividades, observaciones, introspecciones.

Fuente: Valles Martínez (2007, 150)

Además de estas diferencias, que nos ayudan a comprender la observación participante, Tójar Hurtado (2006) ofrece algunas de sus características distintivas:

Tabla 65. Características de la observación participante

Parámetro	Característica	Explicación
Función	<i>Comprender</i>	Se implican todos los sentidos para comprender la situación y sus protagonistas.
	<i>Formativa</i>	El observador no deja de aprender a lo largo de todo el proceso. La experiencia en un contexto puede no ser válida en otro.
	<i>Heurística</i>	Utiliza la introspección, no pretende verificar hipótesis formales.
	<i>Interpretativa</i>	Se preocupa por los hechos y por lo que representan en el propio contexto.
Autor	<i>Abierta</i>	Aunque no todos tengan toda la información sobre

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

		los propósitos específicos de la investigación.
Objeto	<i>Narrativa</i>	Describe y comprende el objeto narrándolo.
Inferencia	<i>Holística</i>	Infiere significados de las acciones de forma amplia. Se poya en diarios, registros narrativos, entrevistas, etc.
Nº de sesiones	<i>Multisesión Persistente</i>	Observación persistente, necesita muchas sesiones para recabar información relevante.
Anotación	<i>Directa</i>	Inmediata o inferida

Elaboración propia. Basado en Tójar Hurtado (2006,244)

En nuestra investigación efectuamos OP puesto que “el observador es parte de la situación que observa y ello le permite tener acceso a información que se le escaparía a cualquier observador externo” (León y Montero, 1997,42). Es decir, como docentes estamos inmersos en el aula y somos observadores de primera línea de las relaciones con las familias. Incluso, como apunta Woods (1987,52):

En cierto sentido se es siempre participante. En primer lugar, es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas [...]. Aun cuando no comparta ninguno de los papeles que observa, el observador no participante, es, a pesar de todo, parte de la escena.

En segundo lugar, en cualquier investigación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o de la institución.

Más aún, “para que la observación participante dé sus frutos es imprescindible que el observador conviva con los individuos del grupo y se convierta en la medida de lo posible en un miembro activo del mismo, durante un periodo *significativo*” (Tójar Hurtado, 2006,242. Por ello, Losada y López-Feal (2003,118) exponen como uno de los obstáculos de esta técnica el acceso al campo. En nuestro caso, este paso ha sido relativamente sencillo, puesto que se trata de espacios de los que formábamos parte previamente. Sin embargo, en

cada ocasión, se ha respetado un primer momento de acceso al nuevo grupo de alumnos y familias, siendo precisa una etapa previa de conocimiento mutuo familia-escuela, tutor-alumnos, e, incluso, de la dinámica propia del centro educativo en cuestión.

De los tipos de OP establecidos por Postic y De Ketele (1992, en Sáiz Manzanares y Escolar Llamazares (2013, 50), en nuestro caso se realiza una observación participante activa, de manera que, como observadores, debemos evitar modificar sustancialmente determinados aspectos de la vida del grupo:

Es el caso del profesor que al mismo tiempo es observador, ya sea para sí mismo, o que sirva de información a un investigador externo. [...] Aquí el rol del observador es el de observador-participante ya que participa en los acontecimientos, observa mientras participa y registra la información una vez transcurridos los acontecimientos.

Tójar Hurtado (2006,246) entiende que “en la investigación acción a menudo se requiere una participación más activa del investigador. [...] Se trata de una planificación reflexionada, planificada, crítica”.

Otro aspecto a considerar, como en todas las técnicas, es la planificación. A este respecto Bisquerra Alzina (2014,333) entiende que la OP “tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera”.

Por lo tanto, la OP desarrollada ha seguido los interrogantes generales de la investigación y de cada fase concreta de I-A en la que nos hallábamos, sin contar con un listado exhaustivo de aspectos a

observar o medir. Para ello, en nuestro caso, siguiendo los consejos de Bakeman y Gottman (en León y Montero, 1997, 50) nuestra primera misión se centró en realizar una observación asistemática mediante registro narrativo. Gracias a este trabajo previo, establecimos las categorías a observar. A partir de ahí, realizamos el correspondiente proceso de depuración, mediante la contrastación empírica.

5.3.2. Registros narrativos

Un buen conjunto de notas se convierte rápidamente en un “compañero constante”, una suerte de alter ego..., un relato continuo de interpretaciones y reflexiones efímeras y desarrolladas.

Schatzman & Strauss (en Valles, 2007, 171)

Los registros narrativos empleados se han centrado en las notas de campo, los registros anecdóticos y el diario de campo. Estos tres instrumentos han supuesto un complemento a la técnica observacional permitiéndonos diferentes modalidades y grados de profundidad a la hora de registrar lo observado. Por lo tanto, en función del objetivo o de la fase de I-A en la que nos encontrábamos, nos hemos decantado por un instrumento u otro.

A. Notas de campo

De forma casi inherente a la observación, resulta necesario contar con notas de campo, constituyendo la forma narrativo-descriptiva más usual para recoger todos los datos tomados sobre el terreno durante el transcurso del estudio (Bisquerra Alzina, 2014,355). Podemos definir las como (Gibbs, 2012,50):

Las notas de campo son notas redactadas en el mismo momento de la acción que se toman mientras se permanece en el entorno de investigación. Son en parte notas mentales (para ayudarlo a recordar quién, qué por qué, cuándo, dónde, etc.) y se pueden tomar mientras uno está todavía en el campo o nada más salir de él para registrar palabra, frases y acciones clave emitidas y emprendidas por las personas a las que está investigando.

Siguiendo las indicaciones de Angrosino (2012,65), hemos considerado los siguientes criterios para realizar las notas de campo:

1. Cada nota de campo cuenta con un encabezamiento con la fecha, el lugar y el momento de la observación.
2. Se ha procurado registrar las frases o palabras literales siempre que ha sido posible, pues nada transmite mejor la situación real que las propias palabras de los participantes.
3. Se han utilizado códigos para identificar a los participantes preservando su anonimato y confidencialidad.
4. Se han registrado los acontecimientos siguiendo una secuencia a fin de situar las acciones en un orden preciso.
5. Las descripciones de personas y objetos se realizan en un nivel objetivo.

Algunas características de las notas de campo son expresadas por Gibbs (2012, 50):

- No son planificadas o estructuradas. Habitualmente, son abiertas, sueltas y a menudo sin regla y desordenadas.
- Son una manera de representar un acontecimiento, o dar una explicación de él. Se incorporan exclusivamente los sucesos significativos para el trabajo o para las personas implicadas.

- Son descripciones de lo que las personas han hecho o dicho, pero no simplemente un registro de los hechos.
- Forman la base para el análisis cualitativo y proporcionan ejemplos para el informe final.

Entre los tipos de notas de campo, a lo largo de nuestras fases de I-A hemos empleado las establecidas por dos autores que presentan las siguientes clasificaciones:

Tabla 66. Tipos de notas de campo empleadas en la investigación

Tipos de notas de campo	
Spradley	Richardson
Notas condensadas	Notas observacionales
Notas expandidas	Notas teóricas
Notas del diario de campo	Notas metodológicas
Notas de análisis e interpretación	Notas personales

Elaboración propia. Basado en Valles (2007) y Gibbs (2012)

En primer lugar, Spradley (en Valles, 2007,170) distingue cuatro tipos de notas de campo:

- *Notas “condensadas”*. Tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión con las familias, una actividad en el aula con padres u otro miembro de la familia, comentarios en momentos informales, etc. En ellas, se han incluido todo tipo de apuntes de lo visto, oído o hablado, pero sin anotar con todo detalle lo observado.
- *Notas “expandidas”*. Escritas a partir de las anteriores, en privado, han supuesto una ayuda a la memoria para recordar los detalles de la situación.
- *Notas del “diario de campo”*. El autor mencionado las enmarca dentro de las notas de campo como una tipología con mayor

profundidad. Desde nuestro punto de vista, este tipo y el siguiente constituyen técnicas en sí mismas, representando lo que denominamos “diario de campo” y que desarrollamos en el siguiente punto. Esto es así puesto que incluyen las observaciones personales del investigador, anotando sus experiencias, sentimientos, comentarios, etc.

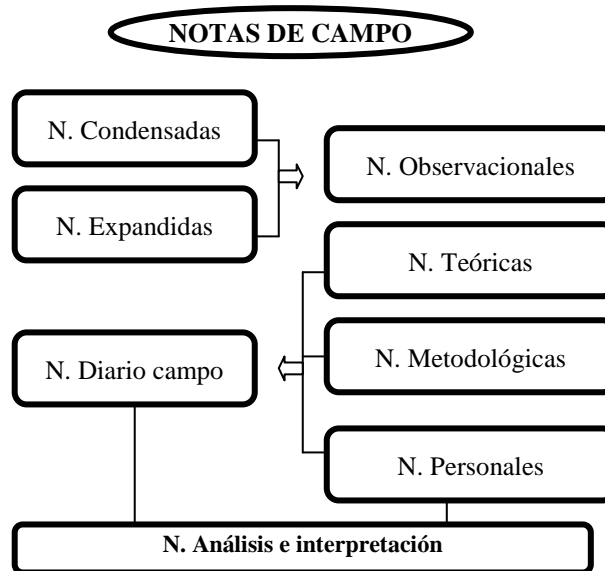
- *Notas de “análisis e interpretación”*. Entre las notas anteriores y la redacción final, donde se funde lo observado en el campo con las perspectivas teóricas y la formación general del investigador.

En segundo lugar, Richardson (en Valles, 2007,171; Gibbs, 2012,55) establece otras cuatro clases de anotaciones:

- *“Notas Observacionales”* (NO): en las que se recogen los sucesos presenciados a través de la observación visual y auditiva principalmente. No recogen ningún tipo de interpretación. Se incluyen solamente aquellos hechos significativos relacionados con la temática a investigar.
- *“Notas Teóricas”* (NT): suponen intentos conscientes de dotar de significado a una o varias notas de observación. Para ello, se relacionan conceptos, se conjetura, hipotetiza, se interpreta, etc.
- *“Notas Metodológicas”* (NM): incluyen instrucciones al propio observador, recordatorios, críticas de las tácticas propias, etc. Pueden entenderse como “NO” sobre el propio investigador y sobre el proceso metodológico en sí mismo.
- *“Notas Personales”* (NP): sentimientos, dudas, ansiedades, etc. del propio observador o investigador.

A lo largo de la I-A desarrollada se han empleado ambas tipologías de notas de campo, entrelazándose de la siguiente manera:

Gráfico 11. Relación entre los diferentes tipos de notas de campo



Elaboración propia. Basado en las clasificaciones recogidas por Valles (2007)

De esta forma, hemos empleado notas de campo observacionales integrando tanto las notas condensadas como las expandidas, lo que supone un primer nivel en el que se registran los sucesos sin incluir anotaciones personales u observaciones de interpretación de los hechos. En el caso de las notas expandidas, este registro es más exhaustivo y profundo que en las condensadas.

Igualmente, las notas teóricas, metodológicas y personales han dado lugar al diario de campo, instrumento que, como hemos dicho se explicará a continuación. En ellas, se interpretan los sucesos incorporando observaciones personales tanto de los hechos como del

propio método y observador. En el Anexo 3, presentamos algunos ejemplos de estos tipos de notas.

Todo este proceso da lugar al análisis e interpretación tanto del contenido de las notas como de las propias observaciones y el observador.

B. Registros anecdóticos (o registros de incidentes críticos)

De los tipos de registros narrativos, éste ha sido el empleado con menor frecuencia. Se trata de sistemas restringidos en los que se registra un segmento específico de la realidad, definido previamente y con la finalidad de recoger una conducta o comportamiento relevante para el estudio (Bisquerra Alzina, 2014).

Nuestra condición docente nos proporcionaba una situación ideal para realizar este tipo de registro narrativo puesto que deben ser efectuados por una persona que pertenece al contexto y cuenta con la posibilidad de observar directamente la conducta o incidente relevante (Bisquerra Alzina, 2014).

Para su planificación y estructura hemos seguido las indicaciones de (Bisquerra Alzina, 2014,356):

Consisten en una ficha de doble cara: una cara (el anverso) en la que se registra la información eminentemente descriptiva sobre el campo de observación, el contexto, la persona observada, el lugar, la situación de estudio y el comportamiento objeto de interés; y otra, el reverso, en la que se registran los comentarios y las interpretaciones subjetivas de la persona que observa con la valoración del accidente.

C. Diario de campo

En relación con el punto anterior, pues las notas de campo han supuesto la base para la redacción del diario de campo, hemos de

apuntar que éste forma parte de las técnicas narrativas más empleadas en la investigación cualitativa, especialmente en el campo educativo.

Como aconseja Bisquerra Alzina (2014), hemos elaborado un diario de campo incluyendo las experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones y/o problemas surgidos durante el trabajo de campo, constituyendo, por tanto, un instrumento complementario no sólo a la observación sino también una manera de profundizar en las notas de campo, más concretas y breves.

El diario representa “un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador. Ofrece la experiencia vivida a partir de los significados que el mismo observador atribuye” (Bisquerra Alzina, 2014,335).

5.3.3. Grupos de discusión (GD)

Se trata de una técnica de obtención de información cualitativa, cuya aplicación ha tenido un gran desarrollo en los últimos años, y que suele emplearse junto con otras, como la entrevista o la observación. Puede definirse como: “un tipo especial de entrevista grupal, en el que un conjunto de personas, que comparten alguna característica común, es reunido para que expresen y confronten sus opiniones bajo la coordinación de un moderador” (Tójar Hurtado, 2006, 265). Bisquerra Alzina (2014,343) entiende los GD como:

Una técnica cualitativa que capacita al investigador para alienarse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad. La intención de los grupos focales es promover la autoapertura entre los

participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones.

Además, los GD permiten obtener información valiosa en relación con las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes (Tójar Hurtado, 2006). De hecho, Losada y López-Feal (2003,121), en la línea de la definición anterior, exponen que “cuando se asocian a la investigación cualitativa tienen como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de investigación”. Además, estos autores, comparan los GD con otras técnicas e instrumentos, estableciendo algunas diferencias:

Una característica que diferencia al grupo de discusión de la entrevista individual y de la observación participante es la de que en un grupo de discusión bien dirigido los participantes tienen la oportunidad de escuchar las contribuciones de los restantes miembros del grupo. (Losada y López-Feal, 2003,121)

Consecuentemente, una de las grandes ventajas de esta técnica reside en que “descubren al investigador más información sobre cómo dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes” (Bisquerra Alzina, 2014,343). Otras características esenciales de esta técnica, son expuestas por Losada y López-Feal (2003,121) quienes apuntan que el investigador se reúne con un grupo de personas “con el fin de conocer *qué opinan, cómo se sienten, qué saben* y, sobre todo, *qué nuevas perspectivas se abren* a partir de la discusión en relación con el tema objeto de estudio”: Este último aspecto ha sido, precisamente, uno de los puntos fuertes de los grupos de discusión

realizados con las familias, es decir, decidir los siguientes movimientos en nuestra colaboración mutua.

Las sesiones de GD fueron planificadas previamente, detallando el contenido a tratar así como los objetivos en un guión flexible que nos permitía comenzar a compartir las diversas posturas y opiniones, así como orientar los temas de conversación de interés. Por lo tanto, al grupo se le planteaban preguntas abiertas, siendo mayormente las mujeres las que expresaban su opinión. Sin embargo, a pesar de la menor participación masculina, valoramos positivamente su presencia en el aula, pues supone un acercamiento importante. También se ha de considerar que “para algunas personas, la autoexposición les resulta fácil, natural y cómoda, pero para otras, les resulta difícil e incómoda, porque requiere confianza, esfuerzo, y coraje” (Bisquerra Alzina, 2014,344).

Las preguntas o centros de interés que hemos empleado, como moderadores, para dinamizar el GD han sido de tres tipos (Tójar Hurtado, 2006, 266):

1. *Preguntas de calentamiento.* Para romper el hielo e iniciar el diálogo se planteaban dos o tres preguntas relacionadas con la temática.
2. *Preguntas centrales.* Relacionadas directamente con el tema.
3. *Preguntas de cierre.* Insistiendo en algún tema que no ha quedado claro o que conviene retomar.

Los GD han supuesto una de las técnicas más complejas de las empleadas en la I-A debido, entre otros, a los siguientes aspectos:

- Menor grado de control que en las entrevistas. Esto es debido a la propia dinámica de los GD, puesto que resulta más complejo gestionar un grupo que un encuentro individual. Además, como expone (Bisquerra Alzina, 2014,345) :

Los participantes pueden influirse e interaccionar entre sí y, por consiguiente, son capaces de determinar el curso que va a tomar la conversación; este reparto de control puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes, que requieren esfuerzos del moderador para mantener la discusión centrada en el tema.

- Dificultad de registrar y analizar los datos. Se decidió registrar la información a través de pequeñas notas de campo simultáneamente o inmediatamente después de finalizar la sesión puesto que el hecho de grabar las sesiones inhibía la libertad de expresión de los asistentes.

Sin embargo, resulta complicado anotar la información relevante cuando habla más de una persona o se abren diálogos paralelos, a veces difícil de evitar. Además, si al mismo tiempo, se está valorando mentalmente cómo reconducir el tema o continuar una conversación de interés, la tarea se complica más aún. Por ello, las notas eran muy breves; con códigos y/o abreviaturas; significativas con el fin de no perder la información y ampliarla después. Para facilitar la tarea, estas notas se acompañaban de un plano de distribución de los asistentes.

- Cada grupo es diferente a otro, por lo que se necesita gran experiencia en el rol de moderador, con el fin de animar a participar a aquellos grupos más inhibidos en los que reina el silencio y

canalizar la información continua y ágil de los grupos más enérgicos.

Una vez que conocemos las vías a través de las cuales se ha recogido la información, pasamos a exponer el proceso seguido en la I-A, así como los momentos clave desarrollados.

5.4. PROCESO SEGUIDO EN LA I-A: FASES Y MOMENTOS

Para detallar las experiencias llevadas a cabo con el fin de incrementar la participación de las familias en la vida del aula, estimamos conveniente contextualizarlas brevemente. Posteriormente, se explican las dinámicas a través de las tres primeras fases de I-A.

5.4.1. Contexto de las experiencias

Las iniciativas desarrolladas han encontrado su lugar en diferentes zonas rurales de la provincia de Palencia. Con el fin de aproximarnos al contexto de todas ellas, las abordamos de manera independiente, explicando algunas de sus características significativas:

- ***Zona rural 1***

Se trata de un pueblo principalmente agrícola, que cuenta con dos pequeñas fábricas, representando la ocupación laboral de gran parte de las familias de la zona y, por tanto, del aula al que nos dirigimos. La vida en esta zona es tranquila, los niños viven cerca del colegio y casi todos acuden caminando o en bicicleta.

El trato entre las familias es relajado y cordial, lo cual se percibe en el aula, pues los niños también mantienen relaciones positivas entre ellos, lejos de rivalidades. Las buenas relaciones existentes entre ellas, se transmiten en momentos de tutoría, comentando vivencias que los niños tienen fuera del colegio con otras familias. Además, en ningún encuentro se producen comentarios relativos a otros núcleos familiares, mucho menos, de índole negativa.

A pesar de acoger a alumnos de varias localidades cercanas, se trata de un centro incompleto en el que los ciclos se encuentran agrupados como al que dirigimos nuestra práctica.

La mayor parte de los docentes pertenecen al propio núcleo rural y otros, lo hacen en municipios cercanos. Con alguna excepción, y más bien con matiz temporal, algunos profesores provienen de la capital. Este aspecto contribuye a que el centro cuente con una tradición y dinámica interna con largo recorrido. Entre ellos, la participación educativa que se manifiesta básicamente a través de la colaboración de las familias en las actividades festivas.

La acogida de la tutora por parte de las familias es cercana y cordial. La relación con las mismas, de forma general, resulta sencilla, compartiendo puntos de vista en cuanto a la educación.

• ***Zona rural 2***

La economía de la localidad gira principalmente en torno a la agricultura y la ganadería, contando con algunas familias que regentan pequeños negocios. El dato más significativo viene dado por el índice elevado de desempleo.

El nivel socioeducativo de las familias es medio-bajo existiendo varias disputas familiares de larga trayectoria que inciden en el centro escolar. De hecho, algunos niños no juegan con otros o se pelean frecuentemente debido a esta situación. También es habitual en tutoría u otros momentos de encuentro que unas familias comenten aspectos negativos de otras. Esto ha supuesto un gran esfuerzo para mantenernos al margen e intentar romper con esa dinámica.

El centro es una unitaria que aglutina alumnos desde el primer nivel del segundo ciclo de educación infantil hasta tercer ciclo de primaria. Entre los alumnos, además, varios cuentan con necesidades especiales, siendo atendidos por los especialistas correspondientes.

• **Zona rural 3**

Se trata de una localidad cuya economía gira en torno a la industria, de manera que, la mayor parte de las familias realizan algún desempeño relacionado con la misma, o trabajan en el sector servicios.

Cada mañana, un número nada despreciable de alumnos acude de otras localidades, muy reducidas, teniendo que realizar, en ocasiones, un largo recorrido hasta el centro escolar. En estos núcleos rurales, la base económica es la agricultura y ganadería.

Por lo tanto, en el aula nos encontrábamos con un grupo bastante heterogéneo en cuanto a experiencias familiares. Además resultaba necesario considerar la distancia desde la que debían desplazarse las familias para acudir al aula. De esta forma, si en las zonas anteriores la cercanía de las residencias familiares y la escuela suponían una gran ventaja, pues las familias, incluso trabajando, podían acercarse un momento al aula, en este caso era inviable.

• **Zona rural 4**

En esta zona, las actividades económicas de las familias resultan muy variadas, encontrando dedicaciones en el sector primario, fundamentalmente agricultura, así como al sector terciario, puesto que en el pueblo existen gran variedad de negocios familiares.

Se trata de un pueblo que recibe muchos turistas, enriqueciendo las experiencias de los niños, que tienen la posibilidad de tomar contacto con personas de diferentes nacionalidades.

En el centro y, en concreto, en nuestro aula, contamos con un alto porcentaje de familias inmigrantes o matrimonios mixtos. Los niños viven esta experiencia con normalidad y aceptación, hablando de sus vivencias, recuerdos, tradiciones, etc.

Una de las ventajas es que algunas de las madres del grupo no realizan actualmente un desempeño laboral por cuenta ajena, lo que facilita la implicación en la escuela y su colaboración en las actividades del aula.

Sin embargo, como en las zonas rurales anteriores, las familias no siempre cuentan con una situación que les permita realmente acudir al encuentro de la escuela. En este caso, como en los anteriores, esta situación suele deberse a tres factores. En primer lugar, las responsabilidades familiares, contando con personas mayores o bebés. En segundo, la situación laboral, destacando el alto porcentaje de familias dedicadas a la agricultura o ganadería trabajando gran parte del día. Finalmente, muchas residen en una zona rural diferente de la escuela no contando con medio de transporte. En otros casos, aunque se dispone de vehículo, la madre, encargada generalmente de los aspectos escolares, carece de permiso de conducir.

5.4.2. Población y muestra

Respecto a estas experiencias podemos hablar de población, puesto que la unidad objeto de estudio, es decir, el aula, se ha encontrado configurada por todos los alumnos y familias de la misma.

En la siguiente tabla, podemos observar la distribución de las familias y de los grupos de alumnos en relación a las zonas rurales donde se han implementado las diferentes experiencias:

Tabla 67. Distribución de familias y alumnos

	Nº familias	Nº alumnos	Etapa educativa
Zona rural 1	11	12	Primaria
Zona rural 2	8	10	Infantil (5) Primaria (5)
Zona rural 3	13	13	Infantil
Zona rural 4	12	12	Infantil
	44	47	17 Primaria;18 Infantil

Como vemos, en algunos casos el número de familias y de niños no coincide totalmente. Esto se debe a la presencia de hermanos en la misma clase.

5.4.3. Experiencias realizadas

A continuación, detallamos el planteamiento, las actividades y algunas observaciones o reflexiones de los tres primeros ciclos de I-A.

PRIMERA FASE. COMENZAMOS LA AVENTURA

A. Planteamiento inicial

Iniciamos nuestra primera fase de acción aplicando algunas metodologías propias de educación infantil, con largo recorrido, que son reconocidas ampliamente por sus grandes beneficios. Estas

iniciativas, que generalmente se destinan a otros fines, fueron aprovechadas para fomentar la colaboración de las familias en el aula, incardinándolas en la práctica cotidiana, es decir, sin aplicar un programa específico para tal fin.

Dicho de otro modo, lo que se pretendía era verificar si los docentes podemos incorporar una de nuestras funciones, o sea, la relación con las familias, sin que esto suponga un añadido o sin la presión de implantar un programa específico que nos consuma parte del horario.

B. Situando la metodología...

Con el fin de facilitar la explicación de las experiencias vamos a agruparlas en función de la metodología empleada. Éstas han sido: talleres, protagonista de la semana y trabajo por proyectos.

Cada experiencia ha sido realizada contando con la colaboración de las familias no sólo desde casa sino también en el propio aula y, al finalizar, se ha procedido a su evaluación por parte tanto de la tutora como de las familias (Esteban Alonso (2014d).

Experiencia 1: talleres

Los talleres de actividad complementarios constituyen actividades educativas que conceden especial importancia al desarrollo de habilidades, destrezas y técnicas (Fernández Gutiérrez *et al.*, 2001). Nos decantamos por esta metodología dado que como apuntan Palou y Andreu (2008) “a partir de esta participación las familias pueden ver la escuela desde dentro y vivir en primera persona las experiencias que sus hijos o nietos tienen día a día”.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Se han realizado talleres de diversas temáticas como podemos observar en la tabla que mostramos: ciencias, cocina, manualidades, talleres con motivo de fiestas o fechas señaladas, lenguaje, etc.

Tabla 68. Temática de los talleres

Talleres de cocina	Recetas aportadas por la tutora o las familias
Manualidades	Creación de juguetes e instrumentos musicales con material reciclado, arte en familia... Posterior exposición de todos los trabajos realizados por el grupo con las familias.
Celebración de fiestas o fechas señaladas	Elaboración de disfraces, Día de la Paz, Navidad, Día de la familia...
“Jugamos con el lenguaje”	Adivinanzas, calendario refranero, trabalenguas, etc.
“Jugamos con la ciencia”	Descubrimientos sobre el agua, el aire, nuestro cuerpo, etc.

Fuente: Basado en Esteban Alonso (2011a)

Experiencia 2: Protagonista de la semana

Esta propuesta consiste en que durante una semana uno de los alumnos se convierte en el personaje principal del aula. Cuando al niño le llega su turno, que esperan impacientemente, se habla de él en la asamblea, compartiendo con sus compañeros objetos, historias o anécdotas. Con esta actividad se persigue, entre otros objetivos, mejorar la convivencia del grupo, favorecer la comunicación y expresión oral, reforzar la autoestima, potenciar el pensamiento creativo en el lenguaje...

Tabla 69. Objetivos de “El protagonista de la semana”

Principales objetivos de “El protagonista de la semana”
<ul style="list-style-type: none">○ Mejorar la expresión oral.○ Tener iniciativa en explicar sus propias experiencias.○ Ser capaz de expresar sus sentimientos.○ Manifiestar sus gustos y preferencias.○ Recordar anécdotas y vivencias de su vida.○ Ser capaz de compartir objetos personales.○ Identificar su propia vivencia, su escuela y el aula.

- Establecer relaciones de parentesco de padres, abuelos, tíos y primos.
- Respetar el turno de palabra y esperar el suyo para hablar.
- Respetar el material ajeno.
- Ser capaz de escuchar con atención a los demás.
- Ser capaz de realizar preguntas para satisfacer la curiosidad.
- Identificar y reconocer a sus amigos más cercanos.
- Identificar, reconocer y descubrir al niño protagonista como parte de su grupo y con quien puede compartir experiencias y saber.

Nosotros hemos aprovechado esta dinámica para hacer de cada familia el centro de interés de la semana en nuestro aula. Por tanto, en clase hemos convertido en protagonistas a cada familia compartiendo sus gustos y preferencias, anécdotas... Así, cada una de ellas ha aportado lo que ha considerado oportuno al aula: fotografías, recuerdos de viajes, cuentos, etc. y un día de la semana ha acudido un familiar para realizar una actividad de su elección con todo el grupo.

Experiencia 3: Trabajo por proyectos

Los proyectos son investigaciones realizadas en el aula con los niños y que suelen surgir con cualquier acontecimiento casual, una experiencia provocada por el profesor, un centro de interés que afecta a la vida del colegio, un idea de un niño, un problema, un acontecimiento con repercusión en la clase, una iniciativa, una visita, la entrada de un animal en la clase... Esta metodología permite “poner el énfasis en el proceso, en la tarea de implicar al aprendiz en lo que se investiga y en el esfuerzo cognitivo y emocional que comporta el proceso de indagación que se lleva dentro y fuera del aula” (Hernández, 2004, 48)

Algunas temáticas trabajadas a partir del trabajo por proyectos han sido: la prehistoria, los fósiles, los castillos, “nuestro pueblo”, pintores o artistas famosos, etc.

La participación de las familias a lo largo de los proyectos ha sido variada, generalmente, aportando información o si algún padre o madre conoce con mayor profundidad el tema que se está abordando acude al aula para compartir un momento.

En nuestro caso, hemos construido un rincón específico en el que se disponía toda la información, materiales, objetos, juguetes, etc. que los niños y sus familias aportaban. Además, se ha aprovechado la temática del proyecto para proponer actividades como cuentos viajeros o encadenados, adivinanzas u otros juegos, etc.

C. Algunas reflexiones

Respecto a los talleres

Hemos de señalar que los talleres de cocina y manualidades son los que, en general, motivan más a las familias. En el de cocina, ya que supone algo cercano y conocido, se sienten cómodos y familiarizados con la tarea que se va a realizar en el aula (puesto que la mayoría de asistentes continúan siendo madres).

Igualmente, consideran las manualidades como una tarea divertida para disfrutar de un tiempo en el aula con sus hijos. Incluso, son entendidas como una buena alternativa para las tardes de invierno.

Respecto a “El protagonista de la semana”

- Cuando se comenta en qué consiste, al principio, se produce cautela por parte de las familias, pues no saben muy bien cómo va a funcionar o qué tienen que hacer, pero cuando algunas ya lo han realizado, la actividad es comentada fuera del contexto escolar y van adquiriendo confianza y seguridad,

lo que conlleva que se sientan más cómodas. El entusiasmo se contagia, hablan en el parque entre las familias qué actividad pueden hacer, qué objetos compartir en el aula... Como vemos la actividad se traslada más allá del recinto escolar.

- La mayor parte de las familias optan, como primera opción, por alguna actividad manual y, en segunda, contar un cuento.
- Muchas familias se sienten inseguras ante la libertad para elegir la actividad. En algunos casos, demandan que sea la maestra quien realice la elección por ellos o con ellos. Nuestra función ha sido de ayuda y asesoramiento en todo momento con el fin de que las familias se sintieran acompañadas y cómodas ganándonos su confianza.
- Algunas familias reconocen sentirse nerviosas ante la situación de ponerse delante de todo el grupo de niños, debido a diversos motivos: no saber cómo hablarles, “*todos me miran a mí*”, “*¿y si no me entienden?*”... Ante este temor, algunas confiesan: “*Qué difícil es este trabajo*”, “*yo no valdría para esto*” o “*puff no sé cómo lo hacéis para que los niños os escuchen y os hagan caso*”. Es decir, una vez que las familias toman las riendas, la empatía entra en juego más fácilmente y valoran más nuestra labor como docentes.

Respecto al “trabajo por proyectos”

- El trabajo por proyectos se presta a una colaboración continua y estrecha con las familias, debido, en parte a que, la temática en sí misma suele despertar un gran interés en ellas, puesto que los propios niños tienen una alta motivación.

- Las familias aumentan su participación progresivamente. Al principio, aportan tímidamente alguna información o folleto al aula. Sin embargo, cuando éstas comprenden que su ayuda es esencial para el aprendizaje de los niños, comienzan a participar no sólo enviando información sino proponiendo actividades, ofreciéndose para aportar su experiencia o la de algún familiar, compartiendo su tiempo en el aula...
- Posteriormente, el tema se extiende más allá del contexto escolar, de manera que en casa muchas familias buscan canciones relativas al tema, hacen manualidades (por ejemplo, construyendo lanzas para cazar o los trajes de los hombres de la prehistoria), hacen excursiones el fin de semana (por ejemplo, a visitar castillos para conocerlos mejor).
- La temática *a priori* debe surgir de los propios alumnos. Sin embargo, también es cierto que si la temática es cercana en cuanto a intereses y, sobre todo, las posibilidades reales de las familias, su implicación será mayor.

SEGUNDA FASE. MI FAMILIA ES L@ MEJOR

A partir de la acción y su consiguiente reflexión en la fase anterior, se planteó un segundo momento, tratando de avanzar en la participación educativa.

A. Planteamiento

Ante la gran acogida de las actividades realizadas en los cursos anteriores y, a partir de algunas sugerencias de varias familias, planificamos una iniciativa que diera cabida, tanto a la participación

desde el hogar como en el aula, y tanto a los padres como a otros miembros de la familia.

Así pues, el momento era propicio para plantear esta propuesta que requería una participación más sistemática. Por ello, se les invitó a participar a través de ejes temáticos. En total, se ofrecían 5 temas, de entre los cuales eligieron, mediante votación, dos de ellos. Los otros dos, fueron propuestos por las familias.

Tabla 70. Ejes temáticos

Ejes temáticos. Propuesta y elección	
Música desde el corazón (*)	(*)
El lenguaje también nos une (*)	<i>temática elegida por las familias</i>
Todos juntos cuidamos el medio ambiente(*)(**)	(**)
En mi familia tenemos mucho arte. (*)(**)	<i>temática propuesta por las familias</i>
Tradiciones familiares	
Nuestras pelis preferidas	
Cuéntame un cuento	

Fuente: Esteban Alonso (2014e)

B. Experiencias realizadas

A continuación, recogemos brevemente algunas de las actividades llevadas a cabo en cada temática. Unas, fueron propuestas por la maestra, otras por los propios familiares, a través de los diversos medios de comunicación, habitualmente empleados: correo electrónico, buzón de aula, contactos informales, teléfono, etc.

Eje temático 1: En mi familia tenemos mucho arte

Esta temática fue propuesta debido a que el curso anterior varias familias habían manifestado su interés y habilidad por el arte y las creaciones manuales. A petición de las mismas, nos centramos en escultura y pintura:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Tabla 71. Propuestas “En mi familia tenemos mucho arte”

Actividad	¿En qué consistió?
Arteadivanzas	Se propuso un juego basado en adivinanzas. Cada familia disponía de un sobre, personalizado por sus diferentes miembros. En él cada semana se incorporaba una lámina con una obra de arte cuya temática central era la familia así como unas pistas para averiguar la obra y el lugar.
En nuestra familia preferimos...	Una vez descubiertas todas las obras de arte y compartidas aquellas nuevas propuestas por las familias, entre todas eligieron las tres preferidas y fueron realizadas en el aula con su ayuda empleando diferentes técnicas manuales.
Familia artística	A sugerencia de algunas familias se invitó a aquellas que quisieran a realizar al conjunto de su familia cada una como deseara (usando material de desecho, recortes, tela, corcho, etc.)
Exposición de artistas	Al finalizar, con la colaboración de varios padres se organizó una exposición de todos los trabajos a la que podía asistir no sólo la comunidad educativa sino cualquier persona interesada.

Eje temático 2: Música desde el corazón

La música supone un elemento de gran motivación para los niños, entusiasmo que se trasladó al conjunto familiar realizando actividades, como:

Tabla 72. Propuestas “Música desde el corazón”

Actividad	¿En qué consistió?
Las raíces de la música	Los familiares aportaron discos de vinilo, cintas de música, etc. de canciones que escuchaban hace tiempo. Los abuelos de los niños compartieron una sesión de música enseñando a los niños a utilizar esos aparatos, desconocidos para ellos, así como a escuchar, bailar y aprender algunas de sus canciones preferidas.
Música de colores	Aprovechando la interculturalidad presente en el aula pedimos a las familias que nos mostrasen bailes y canciones de sus respectivos países.
Invento, invento un instrumento	A partir de objetos cotidianos las familias construyeron y personalizaron sus propios instrumentos. Una vez en el aula, los niños junto con un familiar contaron cómo lo habían realizado, con qué materiales, cómo se les ocurrió la idea, maneras de tocarlo, etc. Todos los instrumentos pasaron a formar parte del rincón de

	música.
La canción del momento	Cada familia compartió sus canciones preferidas, las que escuchan con los niños en el coche, etc. Los niños las escuchamos y bailamos en clase. Cada familia eligió una de ellas como su preferida a modo de banda sonora familiar.
La vida suena	<p>Siguiendo la Pedagogía de la Creación Musical y considerando las aportaciones de Delalande o Monique Frapat se realizaron las siguientes dinámicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En casa, las familias escogieron un objeto de uso cotidiano (caja de zapatos, botella de plástico, un folio de papel, un lapicero, etc.) En el colegio, experimentamos con los sonidos de cada objeto. Debiendo recordar tres maneras diferentes de hacerlo sonar, lo compartieron en casa y, junto con sus familias, eligieron el sonido que más les gustaba. - Una vez mostrado cada sonido, los niños lo representaron gráficamente. - Además, en clase grabamos una canción con los sonidos producidos por los niños con los objetos y el sonido escogido en su familia.

Eje temático 3: El lenguaje también nos une

Como transmisor de nuestra herencia cultural, el lenguaje nos une como pueblo y como familia, en definitiva, como grupo social. Al incluir esta temática pretendíamos hacer explícita la riqueza cultural de cada familia y ensalzar las aportaciones de los abuelos.

Tabla 73. Propuestas “El lenguaje también nos une”

Actividad	¿En qué consistió?
Adivina, adivinanza	Cada familia aportó al aula dos o tres adivinanzas. Una vez recogidas todas, cada semana se enviaba una a casa para ver si el resto de familias podían adivinarla. Una de las madres, tuvo la idea de colocar esta adivinanza a la entrada del centro dando la opción de hacer partícipe a las demás familias. En una caja situada a la entrada aquellos que deseaban introducían la solución con el nombre de la familia. Al final de la semana, colocábamos un gran cartel anunciando los acertantes.
Festival del humor	Se pidió a las familias que transmitieran a sus hijos algunos chistes. Después, en el aula realizamos una invitación a las familias que fue enviada por correo ordinario para informarles de la celebración del Festival del Humor.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Libro del lenguaje	A partir de las aportaciones de las familias de refranes, trabalenguas, retahílas, etc. construimos un libro gigante en el aula escrito por los niños. Este material pasó a formar parte de nuestro rincón de las letras.
Refranes para todos	Las familias propusieron compartir refranes de los meses del año. En el pasillo del aula se construyó un tren con todos los meses y sus refranes correspondientes.
Bingo de la familia	Elaboramos un bingo con palabras relacionadas con los parentescos que fue rotando por todas las familias.

Eje temático 4: Todos juntos cuidamos el medio ambiente:

Puesto que el cuidado del medio ambiente supone un tema amplio, decidimos acotarlo abordando cuatro aspectos: el agua, la electricidad, las pilas y el reciclaje.

Tabla 74. Propuestas “Todos juntos cuidamos el medio ambiente”

Actividad	¿En qué consistió?
El agua	<ul style="list-style-type: none">- Consejos de ida y vuelta- Decálogo de buenas prácticas- Depuramos agua
Las pilas y su tratamiento	<ul style="list-style-type: none">- Consejos de ida y vuelta- Decálogo de buenas prácticas- Visita a un contenedor de pilas
El reciclaje	<ul style="list-style-type: none">- Consejos de ida y vuelta- Decálogo de buenas prácticas- Cada cosa en su lugar- ¿Esto dónde va?
La electricidad	<ul style="list-style-type: none">- Consejos de ida y vuelta- Decálogo de buenas prácticas

Esteban Alonso (2011b)

A continuación, describimos brevemente las actividades expuestas en la tabla anterior, recogidas en Esteban Alonso (2011b):

- **Consejos de ida y vuelta:** Cada semana, en función del tema central, preguntábamos a los niños que medidas podemos tomar para ahorrar agua, electricidad, etc. Después, mandábamos una circular a las familias para que aportasen tres ideas en relación al tema. Cuando ya teníamos todas las ideas, elaborábamos en clase un “Decálogo de buenas acciones” que mandábamos nuevamente a cada familia y exponíamos en el pasillo del centro.
- **Depuramos agua:** Para que los niños comprendan de manera sencilla el proceso de depuración del agua, hemos llevado a cabo un pequeño experimento en el rincón de ciencias. Para ello, hemos empleado simplemente una botella, un recipiente transparente, arena, algodón y agua.

El procedimiento ha sido el siguiente: con la ayuda de algunas familias hemos hecho cuatro grupos de alumnos. Se llena la botella de agua, se mete un poco de arena para que veamos que se contamina al verter elementos sobre ella y procedemos a depurarla poniendo el algodón en la boquilla de la botella. Lo vertemos sobre el recipiente transparente para comprobar que se ha filtrado con la ayuda del algodón.

- **Cada cosa en su lugar:** En un folio tenemos representados los cuatro contenedores que más habitualmente tenemos cerca de nuestra casa (vidrio, plástico, papel y basura orgánica). La actividad comienza hablando en clase sobre dichos contenedores: si los han visto en la calle, si los papás los utilizan, para qué creemos que sirven, etc. Puesto que los niños no conocen parte de

esta información, les animamos a que lo pregunten en casa para, al día siguiente poder ampliar el tema.

A continuación, colocamos en nuestra clase una caja para cada uno de estos contenedores de manera que la separación de las basuras se convierta en parte de nuestra rutina diaria en el aula.

Como ejercicio recapitulatorio, entregamos a los niños una hoja en la que figuran los cuatro contenedores. A partir de folletos de publicidad, los niños, junto con sus padres, deben recortar diversos productos y pegarlos en el contenedor correspondiente en el que lo desecharían. Una vez en clase, hablamos sobre el trabajo realizado, exponiéndose en el pasillo, para que el resto de alumnos, familias y profesorado puedan verlos y recordar la importancia de separar nuestras basuras.

- **¿Esto dónde va?:** Una vez que contamos con nuestros propios contenedores, hemos llevado al aula una bolsa con diferentes desechos que los niños han clasificado, por grupos. Esta actividad se realizó para comenzar y finalizar la temática con el fin de evaluar los conocimientos previos y los adquiridos.
- **Recogida de pilas:** Para que los pequeños comprendan la necesidad de separar las pilas del resto de desechos, hemos realizado en el aula una pequeña campaña de recogida de pilas. Para ello, hemos pedido la colaboración de las familias del ciclo.
- **¿Y con las pilas qué hacemos?:** Es cierto que en nuestra casa puede que tengamos dos, cuatro o seis pilas. Sin embargo, si juntamos las de todas las casas el número se ve considerablemente

aumentado. ¿Qué hacer entonces con tantas pilas?. Pedimos a los niños que pregunten en casa qué se debe hacer con las pilas y si conocen los lugares donde desecharlas. Con la información de las familias, procedemos a realizar una salida con el fin de depositarlas en el lugar correspondiente.

C. Algunas reflexiones

Respecto a las familias

- La participación de los padres ha sido mucho más elevada en las actividades “de casa” que en aquellas realizadas en el propio aula, donde acudían mayormente las madres. Por ejemplo, en la actividad “Familia Artística” cuando las familias explicaban el proceso de construcción referían la participación paterna en actividades de marquetería, elaboración de piezas, etc.
- En esta misma actividad, los trabajos recibidos en el aula presentaban gran calidad y detalle, lo que nos lleva a valorar la dedicación e implicación de las familias.
- En la puesta en práctica de las dinámicas participaron la totalidad de las familias (14), excepto en “familia artística” que entregaron su aportación trece.

Respecto a los niños

- El interés y motivación de los alumnos cuando las familias forman parte de la vida de aula es mucho mayor. Especialmente, observamos que cuando éstas van a acudir a clase, los niños se muestran mucho más activos e implicados

en la actividad, su preparación, etc. Por ejemplo, en “festival del humor”, a propuesta de los niños, se acondicionó la sala de psicomotricidad, aportando ideas entre todos de cómo decorarla y distribuir el espacio. Igualmente, fueron ellos los que idearon preparar una invitación para sus familias. Así lo manifiestan algunas familias: *A mi hijo le ha servido para motivarse y prestar atención.*

- Se ha posibilitado un mayor conocimiento de su propia familia: *Han podido descubrir lo que más nos gusta, aprender cosas de los demás... y también ver cuántas cosas sabe su abuela; Conocer cosas que hasta ahora no había conocido en el día a día; Nos ha servido para pensar y hablar de temas en los que no nos habíamos fijado hasta ahora.*
- Ha permitido a los niños enlazar la vida familiar y escolar: *Ver que la familia y la casa forman un todo.* Otra valoración, respecto al bingo de la familia, reflejaba: *Nos lo hemos pasado muy bien, aunque los niños se ponían nerviosos cuando sólo les quedaba una palabra en el cartón. Nos ha parecido buena idea para hacerla nosotros también en casa.*

Finalmente, destacar que hemos logrado ensalzar la importancia de la estructura familiar, situándola como eje central de las temáticas y planteando actividades que han supuesto disfrutar de un tiempo en común y ampliar el conocimiento de sus miembros. Este aspecto ha sido uno de los más valorados por las familias que señalaban: *Gracias por lo bien que lo hemos pasado este año con todo lo que hemos hecho en familia. Este curso está siendo muy especial.*

<p style="text-align: center;">TERCERA FASE DESDE NUESTRO HOGAR, TAMBIÉN PUEDO PARTICIPAR</p>

A. Planteamiento

Las dinámicas realizadas para fomentar la participación habían pasado anteriormente por invitar a las familias a compartir momentos o actividades en el aula. En cada ocasión, contábamos con alguna familia sin representación. Esto nos llevó a cuestionarnos si la verdadera participación se produce exclusivamente entre las paredes de la escuela y, por consiguiente, cómo dinamizar dicha participación cuando no pueden acudir al aula.

Este impedimento debe considerarse al plantear una intervención en esta materia, pues, en ocasiones, recurrimos a la falta de interés como motivo por el que las familias no acuden al ser invitadas cuando la realidad actual no facilita este encuentro. Incluso, parece que si no es en el propio centro no se ha producido verdadera participación. Nuestro punto de partida pasa por valorar los esfuerzos realizados por las familias a pesar de las dificultades.

B. Experiencias realizadas

Considerando la opinión de las familias en la evaluación de actividades anteriores, elaboramos una dinámica para enlazar las vivencias escolares y familiares dando opción a aquellos que no podían acudir al aula. La mayoría de familias, especialmente las de núcleos rurales muy reducidos, donde apenas viven niños, señalaban la necesidad de contar con actividades para las tardes o los días de

frío. También, se manifestaban en momentos de comunicación informal, comentarios recogidos en Esteban Alonso (2015).

En una de las reuniones de padres se propuso la actividad “juegos compartidos”. Se trata de sencillos juegos de elaboración propia que forman parte del aula y de los que cada semana han disfrutado en su hogar.

Los juegos fueron muy diversos (dominós, juegos de parejas, de letras, números, secuencias temporales...) y se prepararon de forma especial contando con una bolsa distintiva, el juego, las instrucciones y algunas variantes, así como la hoja de evaluación. Se elaboró un paquete por familia contando en clase con un registro de quién se había llevado cada uno (Anexo 4).

Insistimos en la voluntariedad de la actividad, si bien se pedía un compromiso por su parte de forma que realmente los juegos fueran usados en casa, pues ningún sentido tenía sacarlo del aula y entregarlo sin disfrutarlo. Igualmente, a través de la evaluación, podían decidir dejar de participar cuando desearan.

Cada miércoles, los niños devolvían los juegos comentando la experiencia durante la asamblea, contando con quién habían jugado, si habían disfrutado, qué juego les gustaba más, si habían inventado una nueva manera de jugar con ese material, etc.

La evaluación se realizó a través de registros que familias y niños cumplimentaban en cada juego (Anexo 5) Tras su lectura, se modificaba o incorporaban sus sugerencias. Y, para cerrar la actividad, desarrollamos un grupo de discusión con las familias exponiendo sus opiniones y estableciendo nuevas pautas de participación.

C. Algunas reflexiones

Puesto que hemos trabajado con este grupo varios cursos, conocemos el nivel de implicación de cada familia. Lógicamente, no todas se mueven en la misma dinámica ni presentan la misma motivación o posibilidades de participar. Sin embargo, la influencia infantil representa una fuerza muy importante, de manera que su gran motivación por los “juegos compartidos” despertó el interés de las familias y su puesta en acción. En el caso de aquellas con las que el contacto personal había sido imposible, comenzaron a acudir o demandar tutoría por propia iniciativa para interesarse por la actividad o buscaban otra madre para que lo hiciera en su representación.

Si bien es cierto que, como hemos comentado, cuando se plantean actividades en el aula, suelen asistir las madres, aún en el caso de padres en desempleo, los niños han expuesto numerosas ocasiones en las que han disfrutado de los “Juegos compartidos” con su papá. Esto resulta sumamente interesante por dos motivos. En primer lugar, porque en ocasiones parece que si las familias no están físicamente en el centro ni se interesan ni participan, no siendo del todo cierto. Y, en segundo, porque los padres se encuentran cada vez más dispuestos a tomar parte de lo escolar, aunque la cabeza más visible continúe siendo la figura materna por tradición, situaciones familiares o personales, etc.

También se ha incrementado la participación de otros miembros de la familia, amigos o vecinos. Esto hace que los niños cuyos padres no pueden acudir al aula o disponen de un horario ajustado, se sientan protegidos y apoyados. Durante la asamblea, un niño comenta “ha sido lo mejor del fin de semana, he jugado con

mamá y me ha dicho que mañana puedo jugar con una amiga que viene a casa”.

Gracias a esta actividad hemos reforzado nuestra relación con las familias. Como ejemplo, una familia inmigrante con dificultades en el lenguaje escrito a quien ayudamos para entender el funcionamiento de los juegos y realizar la evaluación. Con esta familia, con la que no habíamos mantenido demasiado contacto anteriormente, se ha abierto un espacio comunicativo de confianza, acercándose al centro y percibiéndolo, no como una estructura distante, sino encontrando personas cercanas. De esta forma, muchos días acudía para preguntar dudas sobre notas informativas de la asociación de padres, actividades extraescolares o algún que otro papel externo al centro. Esto denota que ha depositado su confianza en nosotros, se siente apoyada y percibe nuestra disposición a ayudar. Igualmente, la madre expresó que “escribir en los juegos, en la hoja, ha venido bien porque he practicado lo de los cursos de español”.

Finalmente, destacamos que, a pesar de la posibilidad de abandonar los juegos en cualquier momento, ninguna de las familias decidió dejar esta actividad. La motivación e interés de los niños y sus padres fue en aumento dando lugar a otras propuestas en el aula, en el hogar e, incluso, a nivel de centro.

5.5. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Para presentar las conclusiones de estas tres fases de la I-A desarrollada retomamos los interrogantes planteados inicialmente, valorando su alcance tras las aplicaciones de las espirales

investigadoras. Sin embargo, antes de adentrarnos en la consecución de los objetivos, destacamos una valiosa afirmación que conviene considerar a la hora de evaluar los logros alcanzados:

Algún investigador piensa que ha fracasado si los resultados no han sido los esperados, o la solución no ha funcionado. Esto no es así. Es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación acción que puede mostrar el “significado” de una práctica para que otros puedan aprender de ella. Estamos buscando nuevos modos de trabajar, algunos funcionan mejor que otros. No siempre acertamos o lo conseguimos a la primera. (Bisquerra Alzina, 2014,388-389)

5.5.1. Interrogantes generales de las tres fases

❖ ¿Cómo es la realidad actual en las zonas rurales en las que trabajamos en cuanto a la participación de las familias en la escuela?

El primero de los interrogantes nos lleva a analizar la realidad actual de la participación educativa en las zonas rurales en las que se han aplicado estos tres ciclos de I-A. Las espirales han partido de la consideración de que no podemos comenzar de la nada, de nuestra idea particular de cómo se presenta el estado de la cuestión en los centros. Por eso, en primer lugar, se hace necesario conocer la realidad objeto de estudio, analizarla y sumergirse en ella.

Este aspecto se ha valorado a través del análisis de la literatura existente y de la propia práctica docente, a través de las dinámicas efectuadas en el aula en colaboración con las familias. De este modo, coincidiendo con la amplia bibliografía manejada, la participación de las familias y la escuela se definía, en estos centros, como baja en la mayor parte de las áreas. E, incluso, muy baja, en aspectos decisivos como las AMPAS (en uno de los centros no se contaba siquiera con

esta asociación debido a las desavenencias entre familias), los Consejos Escolares, reuniones de padres, etc. siendo invitados de manera realmente escasa a participar del aula de sus hijos.

Por lo tanto, la participación queda reducida, generalmente, a momentos puntuales de actividades de centro, actividades complementarias o celebración de festejos.

Se han de destacar las actividades previas, llevadas a cabo antes de comenzar las propuestas propiamente dichas, pues han aportado información de calidad respecto a la implicación del grupo de familias, en general, así como de cada una de ellas.

Una vez puestas en marcha las propuestas, la participación de las familias ha sido muy elevada y se han implicado totalmente en el desarrollo de las actividades, interesándose por participar, como puede observarse en los comentarios recogidos en el cuaderno de campo:

- *Me parece muy bien. Ya es hora de que se hiciera algo contando con nosotras.*
- *La familia es muy importante y no siempre se nos escucha...*

Del mismo modo, a la hora de acudir al aula, un alto porcentaje de los grupos familiares han realizado una actividad en clase, aunque evidentemente esta presencia ha variado en función del grupo y de la actividad concreta, entre otros.

La participación mayoritaria ha estado representada por las madres. En menor medida, han acudido padres o abuelos. Aunque se trate de una representación reducida, valoramos positivamente que padres y abuelos se hayan atrevido a acudir aun sabiendo que mayormente son las madres las que lo hacen. Además, cuando ellos

han ido al aula porque la madre trabaja por la mañana, la familia ha optado por ser representada por otros miembros en lugar de no realizar la actividad, lo cual supone un aspecto muy positivo.

❖ ¿Cómo podemos dinamizar propuestas con las familias para convertir la participación en una práctica habitual del aula en lugar de un hecho puntual?

Las propias actividades realizadas suponen un ejemplo claro de que realmente es posible abrir las puertas del aula a las familias, quienes, por otra parte, suelen responder muy favorablemente cuando se las invita a participar.

Sin embargo, todo cambio requiere un proceso, aspecto relacionado con el interrogante siguiente, de forma que resulta necesario construir un espacio participativo continuo que impregne las relaciones familia-escuela. No se trata de que las familias deban estar presentes en el aula cada día, sino que es el reflejo de una actitud en la que frases como “las familias en casa y los profesores en la escuela” deben ser reformuladas y repensadas.

En consecuencia, como decimos, a través de las dinámicas planteadas hemos contribuido a construir ese espacio participativo continuo del que hablamos, fomentado una participación más allá de algunos momentos puntuales y constatando que la totalidad de las familias se han implicado a lo largo de todo el curso.

También debemos reflejar la necesidad de ampliar el abanico de posibilidades participativas para que se convierta en una práctica habitual del aula, pues es una manera eficaz de adaptarnos a cada familia y a su situación particular. De esta forma, cuando las actividades se plantean exclusivamente en el aula, las madres son las

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

que acuden en la mayor parte de las ocasiones. Sin embargo, cuando supone un continuo casa-colegio y se convierte en una constante en el aula, la implicación no sólo de la madre sino también del padre (y otros miembros de la familia) aumenta considerablemente.

Una vez iniciado el cambio e incorporada la participación en la vida del aula, las familias se muestran más dispuestas a volver a clase o realizar otras propuestas venciendo su miedo a entrar en el aula, a ponerse delante de los niños, entendiendo que tienen mucho que aportar. Cuando preguntamos acerca de su disposición para volver a participar contestan:

- *Sí, me ha encantado tener la opción de participar.*
- *Por supuesto que sí, estaría encantada.*
- *Sí, me gustaría mucho. Por supuesto.*
- *Al principio me costó, pero ahora no lo dudaría.*

Igualmente, cuando les preguntamos en qué otras propuestas les gustaría participar, algunas familias directamente afirman que no importa la actividad, en cualquiera; otras, aportan sugerencias como actividades de ordenador, educación vial, actividades de medio ambiente o manualidades:

- *En todas las que sea necesaria mi colaboración*
- *Por mi parte estoy dispuesta a colaborar en cualquier actividad*
- *En las que crea conveniente la profesora*
- *Me gustaría mucho participar en actividades de ordenador*
- *En lo que sea necesario y bueno para ellos*
- *En lo que sea necesario. Lo que sea bueno para la niña.*

Del mismo modo, se ha producido un incremento de la iniciativa participativa, de forma que las familias, percibiendo que su voz es escuchada, al principio tímidamente, pero después con mayor decisión, comienzan a plantear nuevas actividades e ideas tanto para clase como para casa.

En último término, hemos de apuntar que algunas de las familias han incrementado su participación a nivel de centro o con otras aulas de educación infantil.

- ❖ ¿Existen diferentes momentos o etapas a considerar en nuestra relación con las familias?

Este planteamiento se produjo ante nuestros cuestionamientos sobre cómo abordar la situación, por dónde empezar a caminar, cómo romper con una situación problemática del aula. Así pues, nos planteamos: ¿Podemos empezar un día a invitar a las familias al aula? ¿Cómo debemos proceder para ir poco a poco afianzando el terreno?

A lo largo del proceso de I-A, hemos tomado conciencia de que verdaderamente existen ciertos momentos relevantes a contemplar para que las familias ganen en confianza, que nos conozcan y así se muestren más abiertas a acudir al aula.

La relación familia-escuela debe enmarcarse dentro de una cultura participativa, que ha de instaurarse de manera progresiva, dando pequeños pasos, seguros y continuos. Por ello, es necesario superar determinadas situaciones. Para las familias se hace necesario conocer la forma de trabajar del docente, los objetivos que pretende conseguir, etc.; los alumnos han de acostumbrarse a la presencia de sus padres u otros familiares en el aula y, para los profesores, también

resulta necesario conocer a las familias. En este sentido, es imprescindible transmitirles que su ayuda es relevante, que tienen algo que aportar, que contribuyen a la educación integral de los niños...

Del mismo modo, somos conscientes que en un momento concreto hay que empezar a cambiar la realidad educativa, comenzar a hacer, como dice González (2014). Sin embargo, también debemos considerar que la trayectoria participativa no va a cambiar de un día para otro. Tampoco podemos pretender que la primera experiencia que realicemos suponga un cambio radical. En consecuencia, desde nuestro punto de vista y, a partir de estas experiencias, resulta conveniente efectuar pequeños pasos, pero firmes y seguros.

Por ello, es imprescindible establecer una base comunicativa adecuada con las familias, comenzando por forjar una relación basada en la confianza y el respeto mutuo, para ir realizando progresivamente diferentes propuestas, que pueden llevarse a cabo desde el propio hogar. A partir de ahí, aumentaremos, en función de la disposición de las familias, el nivel de participación.

Además, hemos adquirido mayor conciencia y práctica acerca de lo que suponen los niveles de participación analizados a nivel teórico. Así pues, fomentar la participación de las familias en el aula, y por consiguiente, en el centro educativo, requiere unos momentos que hay que respetar. De manera que no podemos exigirles un nivel de implicación, sin haber caminado juntos previamente, formando parte de la vida del aula, participando en pequeñas actividades, etc.

- ❖ ¿Cuáles son los beneficios que las familias perciben al participar en actividades de aula?

Cuando los diversos sectores de la comunidad escolar son conscientes de los beneficios de una acción colaboradora, las relaciones y la manera de entender la educación comienzan a cambiar, a poner en marcha nuevas iniciativas y propuestas.

Así, las familias han percibido que su participación en el aula conlleva una serie de beneficios. Entre ellos, destacan los que a continuación se recogen completándolos con algunas de las aportaciones más significativas de las familias recogidas en las evaluaciones o en el diario de campo:

- a. Disfrutar de un tiempo con sus hijos en el entorno escolar, permite estrechar lazos paterno-filiales.
 - *Pues el estar cerca de mí, mucha confianza y bienestar, pues se siente muy bien y le da más soltura.*
 - *Confianza en que se puede contar con sus padres porque se involucran en sus actividades.*
 - *Les hace sentirse importantes y darse cuenta de su lugar dentro de su familia y del grupo*
 - *A mi hija lo que más ilusión la ha hecho es que yo estuviera en su clase y que su mamá también sabe enseñar.*

- b. Conocer cómo se desenvuelven sus hijos en el aula, con sus compañeros, cuál es su comportamiento, etc.
 - *¡Cómo me alegro de haber venido! ¡Qué bien! Y es verdad que mi niño se porta en clase como me habías dicho, así tan tranquilín. De verdad, es que no me lo creía porque en casa es como un terremoto... Y a él se le veía de contento porque iba a venir...*

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- c. Aumentar la motivación de sus hijos hacia lo escolar. En el momento actual, el tiempo es uno de los bienes más preciados, por lo que los alumnos cuyos padres acuden al aula, invirtiendo parte de ese tiempo, comprenden que lo que se hace en la escuela es importante, ya que sus padres destinan un espacio temporal a interesarse por lo que realizan como alumnos.
- *Refuerzan su autoestima y al estar acompañados de sus padres van a estar más estimulados para desarrollar su creatividad, su curiosidad... además de aprender de forma práctica cosas interesantes.*
 - *Le ha gustado mucho y en particular que haya asistido su madre pues le ha gustado mucho más todo lo que ha hecho en el taller. Estaba muy motivado.*
- d. Permite conectar los dos ámbitos más importantes para el niño: su familia y la escuela.
- *Rompe la barrera que pudiera haber entre su vida en clase y en la familia.*
 - *Ahora hacemos excursiones los fines de semana para aprender cosas juntos de lo que se hace en el cole.*
 - *Comparten cosas de su vida cotidiana y de su familia con sus compañeros de clase y, a la vez, también sus compañeros comparten la suya.*
- e. Las familias valoran estas actividades, especialmente aquellas que proceden de núcleos rurales muy reducidos, donde apenas viven niños, como una alternativa para disfrutar del tiempo libre con sus hijos más allá de la televisión:

- *Uy qué bien estas actividades porque en casa luego no tenemos tiempo de hacer cosas de estas con los niños. Bueno, a veces es que tampoco sabemos qué hacer ya, sobre todo en invierno.*
- *Siempre hay cosas más importantes o más urgentes que hacer y no valoramos lo suficiente estas actividades en casa. Así que al final se pasan la tarde viendo la tele...*
- *También les sirve para cuando están en casa jugar a dibujar y entretenerse de manera diferente que no sea ver la tele.*

f. Crecimiento personal. Muchas familias expresan que su participación en actividades del aula ayuda a sus hijos a crecer como personas, aportándoles confianza, seguridad, mejorando las relaciones entre compañeros, etc. A lo largo de muchos de los comentarios anteriores hemos podido observarlo al igual que en los siguientes:

- *El poder hacer algo que a ellos les entusiasma, porque se les veía contentos por el hecho de que les acompañásemos al hacerlo, pues ese entusiasmo y alegría es lo mejor.*
- *Creo que les aporta confianza y acercamiento.*
- *Para tener mejor relación entre ellos.*
- *Como su nombre indica se sienten importantes dentro de un grupo.*
- *Refuerza la confianza en sí mismos, ya que ven que pueden hacer cosas de “mayores” y a la vez que aprenden cosas nuevas.*

Una vez terminada la actividad, se entrega a las familias los diplomas al mejor colaborador. Sus respuestas en estos momentos han sido muy positivas, incluso emotivas. En alguna ocasión, alguna de las madres debía hacer esfuerzos para que no se le escaparan las lágrimas, teniendo los ojos húmedos. Otra de ellas comentó:

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- *Uy, esto lo voy a enmarcar yo, hija no todos los días le dan a una un diploma así. ¡Ay que ilusión!*

Cabe destacar que, cuando las familias toman conciencia de que su participación es realmente importante y así se considera desde la escuela, éstas muestran gran disposición, aportando mayor dedicación temporal, esfuerzo e interés. Todas las familias participantes afirmaron en la evaluación que *es una experiencia que debo aprovechar pues no siempre se cuenta con la posibilidad de acudir al aula de los hijos.*

Además, estas experiencias han servido a las familias para experimentar de primera mano los beneficios que su participación conlleva para sus hijos y ellas mismas, siendo éste el primer motor de cambio. Igualmente, sentirse parte de la vida escolar ha aumentado su disponibilidad para participar también a nivel de centro como así manifestaban en las evaluaciones.

5.5.2. Interrogantes relativos a la primera fase

- ❖ ¿Podemos emplear metodologías habituales en infantil y primaria, aprovechándolas para fomentar la colaboración de las familias?

Existen metodologías de probada utilidad en el mundo educativo que llevan mucho tiempo empleándose para fomentar el aprender a aprender, para desarrollar el pensamiento crítico, etc. que hemos logrado aprovechar para abrir las puertas de nuestro aula a las familias. Puesto que se han empleado tres metodologías, vamos a detallar algunas diferencias detectadas a la hora de fomentar la participación de las familias:

- ❖ El método de proyectos es el que más adaptación y flexibilidad requiere en cuanto al nivel socioeducativo de las familias. De esta forma, el acceso a la información puede ser más complicado en una zona rural con recursos limitados y en la que las familias no están habituadas a manejar internet u otras fuentes. Sin embargo, si hacemos un proyecto sobre un huerto, su propio pueblo, o algún tema relacionado con sus vidas tendrán mucho que aportar. Por lo tanto, resulta imprescindible conocer el contexto en el que nos situamos.
- ❖ El método de proyectos permite ir aprendiendo progresivamente todos juntos. Es decir, cuando realizamos, por ejemplo, el protagonista de la semana (sobre todo cuando es la primera vez que se realiza en el centro) las primeras familias se sienten, en general, más perdidas e inseguras. Las siguientes, van mostrando mayor comodidad e implicación puesto que tienen más claro lo que supone. Sin embargo, en los proyectos podemos participar todos a la vez, ir creciendo juntos como un grupo de personas que aprenden en igualdad.
- ❖ Por tanto, la metodología de proyectos contribuye a romper con la idea de que “el profesor es el que sabe”, haciendo conscientes a las familias de su gran capacidad de aportar conocimiento y experiencias al aprendizaje de sus propios hijos y del resto del grupo.
- ❖ Los proyectos y el protagonista de la semana permiten a las familias ajustar su propio nivel de participación. Los que

pueden o desean cuentan con la opción de implicarse más, pero si no es así, hemos dado un pequeño paso nada despreciable.

- ❖ Los talleres resultan la metodología en la que, *a priori*, las familias se encuentran más cómodas, dado que desde un primer momento se trata de una actividad con un fin muy visible, es decir, tienen muy claro cuál es su aportación y su rol dentro del aula.

En conclusión, algunas metodologías de largo recorrido en la etapa infantil y primaria se prestan al trabajo colaborativo familia-escuela y, por tanto, pueden ser aplicadas en el aula para fomentar la relación entre ambas. De esta forma, el argumento de la falta de tiempo, el sobre esfuerzo añadido o la necesidad de una nueva programación, alegado por determinados docentes como impedimento para fomentar la participación de las familias, es altamente cuestionable a nuestro modo de entender.

5.5.3. Interrogantes relativos a la segunda fase

- ❖ ¿Podemos fomentar la participación de las familias situándola como eje temático de las experiencias ensalzando su propio valor como estructura social?

A pesar de las transformaciones y obstáculos a los que la familia ha de enfrentarse actualmente, defendemos que ésta supone la piedra fundamental en la que se apoya el desarrollo de los niños y de

la sociedad. Por tanto, de lo que se trata es de ensalzar su importancia en todo lo que nos rodea, en nuestra cultura y nuestra vida cotidiana.

Por ello, en esta ocasión se decidió que la mejor manera de fomentar la participación de las familias era a través de ellas mismas, propuesta que las familias han valorado muy positivamente considerándola una nueva oportunidad de formar parte del aula y de la vida escolar de sus hijos. Una de las familias exponía: *Nos parece muy bien porque al ser temas que nos interesan también nos gusta más...*

Como hemos expuesto, la dinámica fue perfilada entre todos y los temas fueron elegidos por los propios padres. Por ello, algunas familias incluso se mostraban extrañadas de que su opinión fuera escuchada: *Pero... ¿nosotras podemos decir los temas que queremos hacer?* Otras, ilusionadas: *Uy, ¡qué bien!... vamos a pensar a ver qué podemos hacer.* De hecho, muchas actividades han surgido de la iniciativa de las propias familias. Algunas se concretaron a principio de curso, otras a lo largo del desarrollo de los ejes de interés, siendo el medio de comunicación más empleado la comunicación informal, seguido del buzón de aula.

5.5.4. Interrogantes relativos a la tercera fase

- ❖ ¿Es posible conectar las vivencias escolares y familiares a través de momentos lúdicos compartidos?

Resulta innegable que los dos ámbitos educativos más influyentes en el desarrollo integral del niño son la familia y la escuela. El poder que ejerce cada uno, por separado, debe potenciarse

aunando esfuerzos. Por ello, a través de las actividades aplicadas hemos facilitado la conexión de vivencias escolares y familiares.

Todas las temáticas y propuestas han supuesto un hilo conductor. de manera que los contenidos seleccionados han tenido su importancia fuera de la escuela de forma que no han constituido elementos aislados o ajenos a su vida familiar. Así pues, se ha producido un aumento de las situaciones en las que los niños comparten sus experiencias familiares con sus compañeros, contando qué han vivido y cómo lo han sentido, con quién han disfrutado esos momentos, etc. Todo ello, ha favorecido un enlace emocional de las situaciones vividas en casa y en la escuela.

Además, este interrogante planteaba una de las demandas de las propias familias, contar con actividades lúdicas y al mismo tiempo educativas que ampliasen la oferta cultural existente. A través de la evaluación de las familias y los comentarios de los propios niños sabemos que las dinámicas han contribuido a emplear muchos espacios de ocio y tiempo libre de las tardes o fines de semana en las actividades referentes a la escuela. Todo ello, de manera lúdica, bien fuera buscando objetos de cuando el niño era bebé para “el protagonista de la semana”, buscando fotografías y recordando momentos especiales; realizando manualidades o bailando canciones relacionadas con la temática de algún proyecto de trabajo; a través de los “juegos compartidos”, etc.

Por lo tanto, hemos detectado que se ha producido un aumento del tiempo en familia, de manera que ha disminuido el destinado a ver la televisión. De esta forma, las familias afirman que los niños han disminuido su aburrimiento en las tardes de invierno: “*Así, con la*

cosa, siempre tenemos algo en lo que entretenernos”, “es que si no, la tarde se nos hace muy larga”.

Igualmente, se ha propiciado la cohesión entre las familias. En algunos casos, a la salida del centro escolar, comentando quién es el siguiente “protagonista de la semana”, o “*en qué página web has encontrado ese taller qué hiciste con los niños cuando viniste a clase el otro día porque a mi hijo le ha gustado mucho la manualidad*”. En otros casos, las familias que no acuden a buscar a los niños al propio centro o lo hacen más tarde porque los niños permanecen en talleres por la tarde, el contacto se ha realizado por teléfono o whatsapp.

❖ ¿La participación de las familias pasa necesariamente por su presencia dentro del aula?

Si bien es cierto que la participación de las familias debe contar con cierta continuidad, de manera que se convierta en una constante de la vida del aula, esto no implica que, para lograrlo, éstas deban materializar su colaboración exclusivamente entre las paredes del centro escolar. Es decir, hemos constatado que las familias pueden interesarse por la educación y la vida escolar de sus hijos, a pesar de acudir pocas veces al centro. Así pues, no se trata de que una familia vaya muchas ocasiones, sino que presente una actitud de seguimiento, interés, respeto y colaboración hacia la escuela y los profesores.

De hecho, algunas familias con las que se han mantenido pocos contactos anualmente han mostrado mayor preocupación por sus hijos que otras con gran presencia en el centro escolar o el aula.

Un aspecto significativo reside en que, a partir de la realización de todas las propuestas, se ha constatado un incremento de

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

las aportaciones de materiales por parte de las familias, de forma que en el aula hemos recibido donaciones de puzzles, cuentos, telas, dominós, juegos de letras, muñecos, etc.

Del mismo modo, hemos constatado un aumento de actividades realizadas en el hogar relacionadas con aspectos de la vida del aula o contenidos trabajados. Las más frecuentes han sido dibujos, manualidades, canciones buscadas en internet, recetas de cocina, etc.

Ambas situaciones nos llevan a reflexionar sobre la colaboración y el interés manifestado por estas familias respecto a la escuela, desde sus propias casas.

La aventura de la investigación en el aula fase ha supuesto una constante reflexión, avalada por la formación de la investigadora, sus conocimientos, experiencias y vivencias sobre el fenómeno educativo objeto de estudio.

Los mayores logros de la aplicación de la investigación-acción vienen de la mano de la mejora de situaciones en contextos reales, reflexionando de forma sistemática sobre la propia actuación docente.

Estos elementos han constituido la plataforma para establecer el marco referencial del que surge la segunda fase metodológica, que presentamos a partir del capítulo siguiente y que se encuentra centrada en una investigación de tipo descriptivo.

**CAPÍTULO 6
SEGUNDA FASE**

**ESTUDIO
DESCRIPTIVO.
DISEÑO DE
INVESTIGACIÓN**

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

He nacido, lo confieso, con tal inclinación de espíritu que he puesto siempre el sumo placer del estudio, no en oír las razones de los otros, sino en encontrarla yo mismo con mi propio trabajo.

Descartes (Regla X)

**CAPÍTULO 6. SEGUNDA FASE.
ESTUDIO DESCRIPTIVO. DISEÑO DE
INVESTIGACIÓN**

6.1. LA METODOLOGÍA DESCRIPTIVA

6.2. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

**6.3. PROBLEMA A INVESTIGAR Y PRECISIÓN
DE LOS OBJETIVOS**

**6.4. POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA
MUESTRA**

6.4.1. Profesorado en activo

6.4.2. Profesorado en formación

6.4.3. Familias

6.4.4. Expertos en el ámbito educativo

6.5. CONSTRUCCION DE LOS INSTRUMENTOS

6.5.1. Cuestionarios

6.5.2. Entrevistas

**6.6. VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS
ISNTRUMENTOS**

6.6.1. Cuestionarios

6.6.2. Entrevistas

6.7. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

6.8. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este capítulo nos introduce en el estudio empírico, donde delimitaremos su significado y la estructura del diseño, con sus correspondientes elementos: definición de los objetivos, delimitación de la muestra, elaboración y validación de los instrumentos, dejando para el siguiente la recogida y el procesamiento de la información, así como la discusión de los resultados.

El estudio realizado es descriptivo porque no interesa conocer tanto las razones o variables que expliquen el fenómeno educativo estudiado, como identificar la percepción que tiene tanto el profesorado en ejercicio, como los estudiantes de magisterio sobre la relación familia-escuela, ampliando esta consulta a una muestra de familias y de profesionales expertos del ámbito educativo.

6.1. LA METODOLOGÍA DESCRIPTIVA

Tal y como apuntábamos en el capítulo anterior, en la práctica investigadora cada vez resulta más frecuente la superación de la dicotomía entre lo cuantitativo y cualitativo, de manera que “se hace cada vez más presente en los contextos científicos y prueba de ello son la amplia diversidad de investigaciones donde la pluralidad

metodológica está presente” (Torrado Fonseca, en Bisquerra Alzina, 2014,231). Una prueba más de ello es la presente investigación.

Así pues, tras realizar tres ciclos de investigación acción, planteamos otro tipo de estudio que complemente la experiencia y las conclusiones extraídas anteriormente. Por ello, optamos por una investigación descriptiva destinada, según Van Dalen y Meyer (1979), a describir sin manipular el estado de una cuestión que se plantea como un problema de investigación.

Por su parte, Ary *et al.* (1982,25) entienden que esta clase de investigación “describe e interpreta lo que es, se interesa por las condiciones o relaciones existentes, las creencias, puntos de vista y actitudes vigentes”. Así pues, esta metodología trata de obtener información acerca del estudio actual de fenómenos o realidades, en nuestro caso, en relación con la participación educativa, precisando la naturaleza de una situación.

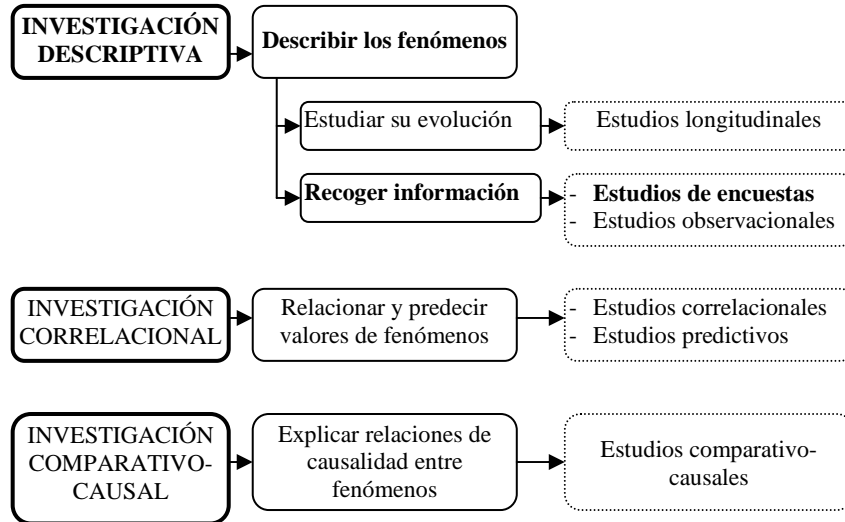
De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2003,60), “los diseños descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”.

En definitiva, elegimos la investigación descriptiva ya que “tiene por objeto describir las muestras” (Morales Vallejo, 2008,237) y dado que:

La investigación descriptiva tiene como objetivo general describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas. Tal y como manifiesta Mateo (1997) ese tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino para nuevas investigaciones. (Torrado Fonseca, en Bisquerra Alzina, 2014, 233).

Esta autora diferencia tres tipos de estudios en función de los objetivos de la investigación, recogidos en el siguiente gráfico, destacando en color los aspectos relativos a la investigación realizada:

Gráfico 12. Tipos de investigación en función de su objetivo



Elaboración propia. Basado en Bisquerra Alzina (2014)

Los estudios de encuestas, materializados a través del cuestionario y la entrevista, responden a una finalidad descriptiva específica y concreta. Así pues, “en muchas ocasiones corresponde a un primer acercamiento a la realidad que nos preocupa, para posteriormente poder estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo, utilizando otras modalidades de investigación más adecuadas al objetivo que se pretenda” (ob. Cit., 232).

Este tipo de investigación tiene una doble ventaja. Por un lado, recoger información de los sujetos a partir de la formulación de

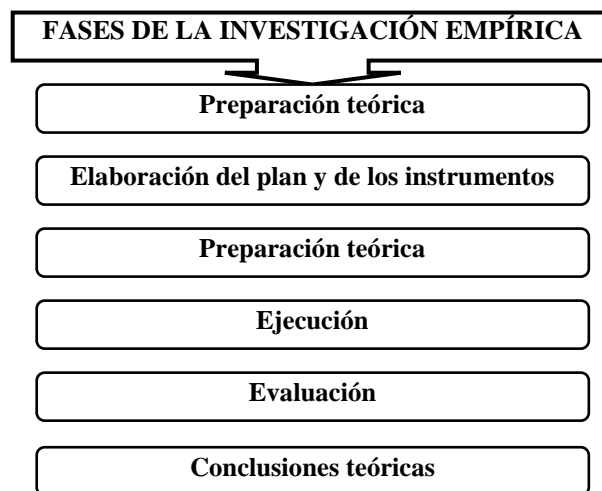
preguntas y, por otro, hacer estimaciones de las conclusiones obtenidas a través de los resultados recogidos en una muestra.

6.2. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En el estudio empírico, se diferencian claramente dos fases. Por un lado, el diseño de la investigación, que supone un momento previo y se refiere a la selección y la organización de la evidencia” (Gerring, 2014,100). Por otro, el análisis de datos, recogido en el siguiente capítulo, representa una continuación a través de la que se materializa el diseño realizado.

Sin embargo, según Mayntz, Holm y Hübner (1988,35), las fases del proceso de investigación empírica se centran en cinco momentos claramente diferenciados:

Gráfico 13. Fases de la Investigación empírica



Elaboración propia. Basado en Mayntz, Holm y Hübner (1988,35)

❖ ***Preparación teórica***

“La investigación empírica en Ciencias Sociales, al igual que en las demás ciencias, se fundamenta sobre hechos, cuya relevancia vendrá determinada por la perspectiva teórica que guíe la investigación, así como por los propios objetivos de cada estudio” (Iglesias de Usel *et. al*, 2002,1124).

Estos autores exponen la posibilidad de partir de dos tipos de planteamientos. Por un lado, de datos construidos por otros investigadores, lo que se entiende como datos y fuentes secundarias. En nuestro estudio, estas aportaciones fueron recogidas a lo largo del capítulo 4. Por otro lado, existe la opción de construir o producir datos específicos para la investigación, entendidos como datos primarios, para lo que, según los autores mencionados, se habrá de recurrir a una de las posibles técnicas de recogida de datos existente.

En nuestro caso, el estudio empírico se ha realizado a partir de la experiencia acumulada a través de las diferentes fases de la investigación-acción, detallada anteriormente, así como de las reflexiones y conclusiones extraídas. La intensa lectura bibliográfica, que nos ha permitido construir el marco teórico, también ha supuesto grandes aportaciones, al igual que la dilatada experiencia de las tutoras que acompañan y guían este camino.

A partir de todo ello, se ha visto la necesidad de completar no sólo el análisis de la realidad en cuanto a la participación educativa, sino también contrastar nuestras reflexiones con las opiniones de los propios implicados, es decir, los profesores y las familias.

Esta comparativa o contraste de opiniones ha sido ampliada bajo el punto de vista de determinados especialistas, conocedores del mundo educativo y de las relaciones familia-escuela, pero, al mismo tiempo, ajenos a las aulas quienes permiten aportar un matiz externo, al no ser parte directamente implicada.

❖ *Elaboración del plan y de los instrumentos de la investigación*

Respecto a la elaboración del plan, “un análisis empírico estándar implica una serie de componentes que debemos clarificar” (Gerring, 2014,96). Entre ellos, los objetivos que concretan los interrogantes a investigar, los instrumentos empleados y la muestra seleccionada, elementos recogidos en los apartados siguientes.

Para recoger estas informaciones, se ha recurrido a dos tipos de instrumentos: el cuestionario y la entrevista. El primero, se ha dirigido a los profesores, tanto en activo como en formación. El motivo de elegir esta herramienta ha sido el interés de recoger un amplio conjunto de datos en un mismo periodo de tiempo.

La entrevista ha sido seleccionada para recabar la opinión de las familias así como las valoraciones de los denominados “expertos”. Entre otros motivos, se ha escogido esta herramienta puesto que resulta más cercana y sencilla para las familias. Del mismo modo, nos interesaba que los “expertos” profundizaran en algunas cuestiones, más que en la cumplimentación de un formulario.

❖ *Ejecución*

La siguiente tabla muestra cómo se ha desarrollado la ejecución de esta investigación:

Tabla 75. Momentos de la ejecución de la investigación empírica

Curso	Fase	Título	Actividades experienciales
2007-2015	1	Preparación teórica	<ul style="list-style-type: none">• Fundamentación bibliográfica• Fases de la I-A
2013-2014	2	Elaboración del plan y los instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Diseño de los instrumentos• Validación
2014-2015	3	Ejecución	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de los instrumentos• Recogida de datos
2015	4	Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Análisis de los datos recogidos
2015	5	Conclusiones	<ul style="list-style-type: none">• Triangulación del análisis de datos de los diferentes instrumentos• Triangulación de los datos de la I-A, la investigación descriptiva y la fundamentación teórica.

❖ **Evaluación y conclusiones**

Tanto el proceso de evaluación, en el que se ordenan y analizan los datos con el fin de dar respuesta a los interrogantes de la investigación, como las conclusiones se presentan en los capítulos siguientes.

Sin embargo, aunque al contrario que en la trayectoria de I-A, las fases se encuentran delimitadas, “en la práctica del trabajo de investigación sucede que en fases avanzadas se retrocede nuevamente a alguna de las anteriores, modificándola o completándola de una u otra manera” (Mayntz, Holm y Hübner, 1988,35).

6.3. PROBLEMA A INVESTIGAR Y PRECISIÓN DE LOS OBJETIVOS

Si bien es cierto que a lo largo de las diversas fases de la I-A, nos hemos adentrado en la participación educativa en las escuelas rurales, a través de este estudio pretendemos ampliar nuestros

conocimientos sobre la realidad participativa en nuestra provincia, donde ejercemos como maestra. Además, se pretende contrastar la información obtenida en ambos tipos de investigación. Por lo tanto, como expusimos en el capítulo 5, este estudio descriptivo parte del interrogante: *¿Podemos profundizar y ampliar nuestro conocimiento sobre la participación educativa en la provincia de Palencia?*

Como indican Rojas Tejada *et al.* (1998,122) “el primer paso en la elaboración del cuestionario es describir con el mayor detalle posible el objetivo o los objetivos que pretende lograr”. Así pues, haciendo extensible esta afirmación a todo el estudio y siguiendo el planteamiento general de la tesis, así como las conclusiones extraídas gracias a la investigación-acción, en esta nueva fase, nos planteamos una serie de retos en torno a las dimensiones establecidas:

Tabla 76. Relación entre las dimensiones y objetivos del estudio descriptivo

	Dimensión	Objetivos
1.	Importancia de la cuestión	1.1. Averiguar la importancia concedida a la Participación de la Familia en la Escuela (PFE). 1.2. Detectar si la dinamización de la relación con las familias es entendida como una más de las funciones de todo docente.
2.	Grado participativo	2.1. Conocer el grado actual de participación en la provincia de Palencia. 2.2. Detectar la valoración que los diferentes sectores de la comunidad escolar realizan acerca del nivel de PFE.
3.	Dificultades	3.1. Determinar los obstáculos que la comunidad escolar encuentra para alcanzar un nivel más elevado de participación entre las familias y la escuela. 3.2. Conocer las causas alegadas con mayor frecuencia para que la PFE no se ajuste al modelo ideal.
4.	Beneficios	4.1. Detectar los beneficios que la colaboración familia-escuela aporta a los niños. 4.2. Destacar las aportaciones de la colaboración familia-escuela para las propias familias. 4.3. Resaltar las ventajas que esta colaboración conlleva también para el profesorado y la escuela.

5.	Proyección social	5.1. Analizar la proyección social de la PFE
6.	Participación y escuela rural	6.1. Aproximarnos al análisis de la PFE de ámbito rural. 6.2. Detectar las posibles diferencias, si las hubiere, entre el ámbito rural y urbano.

Estas dimensiones y objetivos se materializan a través de los ítems que conforman el cuestionario y de las preguntas guión que han conducido las entrevistas. Todo ello, se expondrá más adelante.

6.4. POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La población, entendida como el conjunto de los elementos que estamos estudiando, los cuales van a colaborar en la investigación y van a permitir sacar conclusiones, presenta como característica común su pertenencia al ámbito educativo, siendo parte interesada en la participación. Por ello, hemos englobado a profesorado (en activo y en formación), familias y expertos educativos.

Sin embargo, la imposibilidad, en muchos casos, de no poder trabajar con todos los sujetos, obliga a elegir una muestra que represente a la población de referencia (Torrado Fonseca, en Bisquerra Alzina, 2014,236). Consecuentemente, determinamos la selección de la muestra diferenciando los diversos sectores consultados.

Debido a la extensión del análisis de los datos, reflejados en el siguiente capítulo, hemos optado por incorporar en este apartado los datos personales del profesorado y estudiantes de grado, extraídos de los correspondientes cuestionarios, ya que indudablemente aluden, de forma pormenorizada, a las características de la muestra. Igualmente, se incorporan los detalles de la muestra de las familias y expertos entrevistados.

6.4.1. Profesorado en activo

En principio, se pensó aplicar el cuestionario a todos los profesores en ejercicio de la provincia de Palencia. Para ello, se contactó con cincuenta y tres colegios de Educación Infantil y Primaria de Palencia y provincia, de los cuales se obtuvo respuesta de cuarenta y cinco, lo que supone que solamente ocho no han participado en el estudio. Esta cifra representa casi un 85% de centros escolares participantes (Anexo 6.) La representación de estos centros se ha materializado a través de los cuestionarios recibidos, que han ascendido a 353.

Para analizar la muestra total nos centramos en sus características personales (edad y sexo), en las profesionales (etapa educativa y años de experiencia docente) y en los centros donde desarrollan su desempeño laboral (titularidad y ubicación), ampliando esta información en los Anexos 7 y 8.

a) Características personales del profesorado en activo

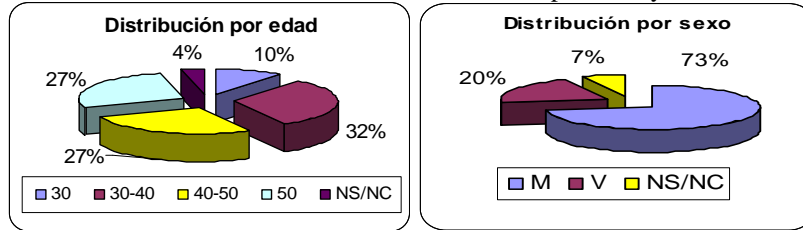
Para concretar la edad de los encuestados se han establecido cuatro intervalos, contando con un 11% de personas de menos de 30 años, representando el valor más bajo; un 32% situadas entre los 30 y 40, siendo el valor más representativo; un 29% entre 40 y 50 años y, finalmente, un 28% tienen más de 50 años (gráfico 14).

En la muestra obtenida predominan los encuestados de sexo femenino, contando con un 73% de mujeres y un 20% de hombres. El 7% no ha respondido a esta cuestión. Por lo tanto, a pesar del porcentaje de personas que no han señalado el género, se observa una clara presencia de mujeres en la muestra.

Relación familia-escuela:

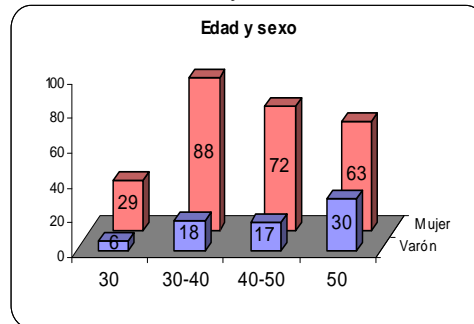
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Gráfico 14. Distribución de la muestra de docentes por edad y sexo



Considerando ambos valores, edad y sexo, y prescindiendo de los datos en blanco, se refleja la presencia mayoritaria de encuestados de género femenino de entre 30 y 40 años. La siguiente prevalencia se centra en mujeres de entre 40 y 50 años, seguida de aquellas con edad superior a los 50. El perfil menos frecuente es el de los hombres de menos de 30 años, como podemos observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 15. Relación entre edad y sexo de los docentes encuestados



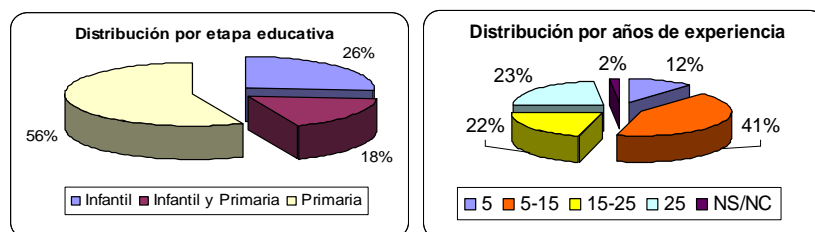
b) Características profesionales del profesorado en activo

Los cuestionarios se han destinado al profesorado de las etapas de infantil y primaria. En ellos, se ha ofrecido la posibilidad de encuadrar la práctica docente en una de ellas o en ambas etapas puesto que algunos docentes imparten clase en las dos al mismo tiempo o

puesto que, en muchas ocasiones, se intercala la práctica en una u otra. Respecto a la muestra, encontramos un 54% que desarrolla su actividad docente en primaria, un 24% en infantil y un 17% cuenta con experiencia en ambas etapas (gráfico 16).

Solamente un 12% cuenta con una trayectoria menor de cinco años, mientras que el 86% afirma poseer una experiencia mayor de ese valor. Como se observa en el gráfico siguiente, el rango con mayor representatividad viene dado por aquellos encuestados que poseen una experiencia laboral entre 5 y 15 años.

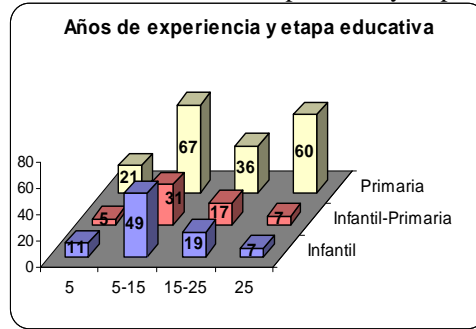
Gráfico 16. Distribución de la muestra de docentes por etapa educativa y años de experiencia



Analizando la muestra en función de los años de experiencia docente y la etapa educativa, excluyendo las respuestas en blanco, destacan los docentes circunscritos a la etapa de primaria con una experiencia de entre 5 y 15 años (gráfico 17).

A priori, resulta lógico que aquellos docentes con una trayectoria profesional más extensa hayan trabajado en ambas etapas. Sin embargo, este porcentaje disminuye entre el profesorado de 15 a 25 años de experiencia, aproximándose al de menos de 5 años.

Gráfico 17. Relación entre años de experiencia y etapa educativa

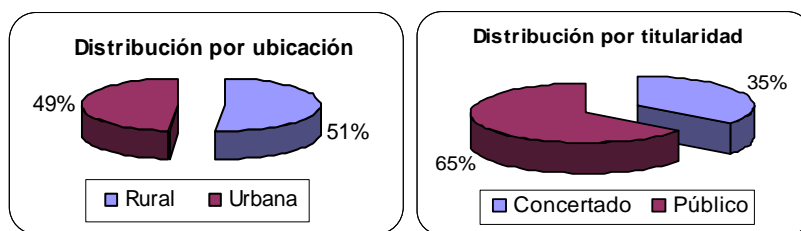


c) Características de los centros del profesorado en activo participante

La mayor representación viene dada por profesores adscritos a centros rurales públicos, si bien se debe considerar que en la provincia de Palencia, excepto en algunas zonas rurales de mayor tamaño, no existen prácticamente centros concertados. En contrapartida, se ha de considerar que los colegios de la capital cuentan con un número más elevado de profesorado que la mayoría de escuelas rurales. Así, el ámbito rural representa un 51% de la muestra mientras que el urbano supone un 49%, distribución reflejada en el gráfico 18.

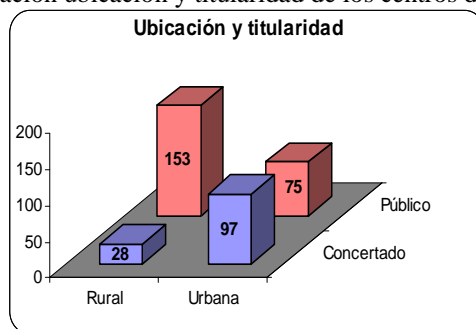
En cuanto a la titularidad, se ha contado con un 35% de centros concertados y 65% de centros públicos, aspecto que se refleja también en el siguiente gráfico:

Gráfico 18. Distribución de la muestra de docentes por ubicación y titularidad



Si consideramos ambos factores, ubicación y titularidad, en las zonas rurales existe mayor diferencia de profesores participantes entre los públicos y concertados. En este sentido, se ha de considerar que en las zonas rurales la oferta educativa pública predomina sobre la privada-concertada. Sin embargo, aunque en el ámbito urbano contamos con un número más elevado de encuestados de escuelas concertadas, la diferencia entre ambos núcleos no es tan elevada como en el ámbito rural.

Gráfico 19. Relación ubicación y titularidad de los centros de los encuestados



6.4.2. Profesorado en formación

Como hemos expuesto, la opinión del profesorado en formación resulta relevante ya que representan los docentes del futuro. Por ello, hemos elegido a los alumnos de 3º y 4º de las correspondientes titulaciones (Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria) y menciones del Campus universitario de Palencia (Lengua Inglesa; Expresión y Comunicación Artística y Motricidad).

Relación familia-escuela:

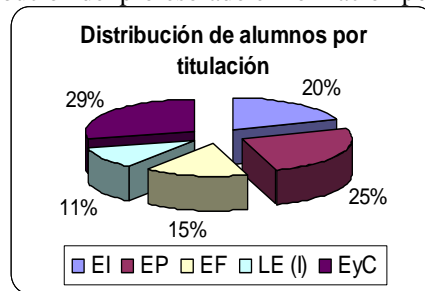
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

El motivo de la elección de los alumnos de estos cursos es doble. Por un lado, en estos niveles ya han recorrido buena parte de su trayectoria formativa. Por otro, han mantenido contacto directo con la realidad educativa a través de los diferentes períodos de Prácticum. Todo ello, resulta útil para ofrecer su visión acerca de la participación educativa, tanto a nivel de su formación teórica, como en su vivencia de prácticas.

Los estudios de Grado se han implantado en la Facultad de Educación de Palencia en el año 2009, de forma que la primera promoción de estudiantes con equiparación europea ha culminado sus estudios en 2013. Por tanto, los alumnos encuestados se convertirán en la segunda y tercera promoción.

En el caso de este profesorado en formación, podemos hablar de población puesto que se ha recogido prácticamente la totalidad del alumnado de estos cursos. En el gráfico siguiente se muestra la distribución por titulaciones:

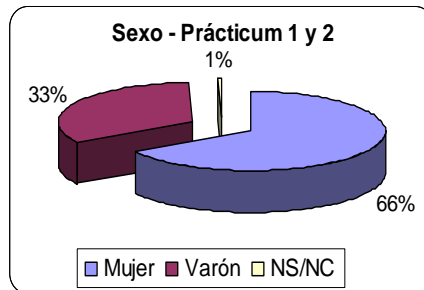
Gráfico 20. Distribución del profesorado en formación por titulaciones



EI= Grado de Educación Infantil (3ª)
EP= Grado de Educación Primaria (3ª)
EF= Grado de Educación Física (3ª)
LE (I)= Mención en Lengua Extranjera (Inglés) (4ª)
EyC= Mención en Expresión y Comunicación Artística y Motricidad (4ª)

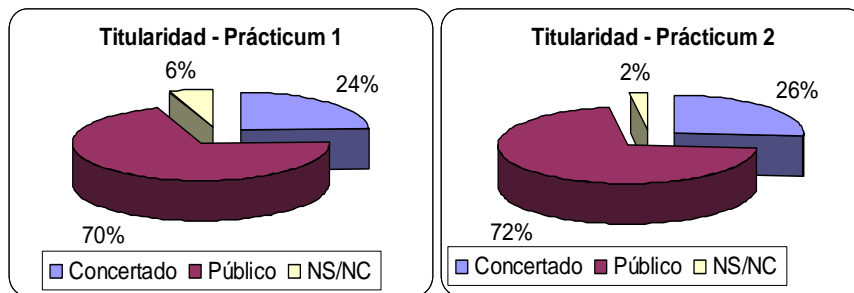
En cuanto al sexo, considerando ambos períodos de prácticas, contamos con mayor presencia femenina, tal y como se observa en el siguiente gráfico, de forma que el 66% de la muestra está conformada por mujeres.

Gráfico 21. Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por sexo



La titularidad de los centros de los alumnos de prácticas, viene representada en su mayoría por la escuela pública en ambos periodos de Prácticum, tal y como se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico 22. Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por titularidad



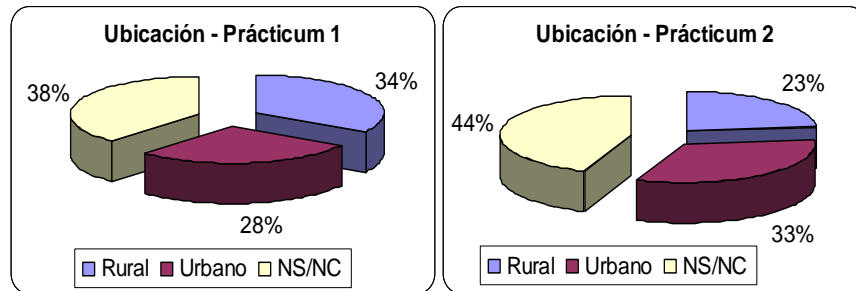
Respecto a la ubicación de los centros, los resultados arrojados no resultan concluyentes, como puede verse en el gráfico siguiente. Esto es debido a que, además de existir equilibrio entre los

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

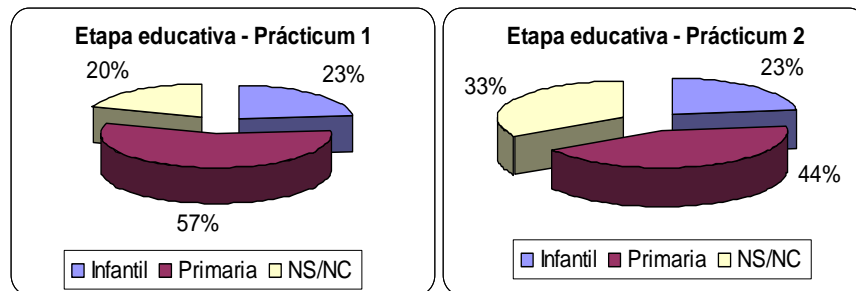
colegios urbanos y rurales, encontramos una presencia elevada de respuestas NS/NC.

Gráfico 23. Distribución de alumnos Prácticum 1 y 2 por ubicación del centro



La etapa educativa en la que los alumnos han realizado sus periodos de prácticas es principalmente, primaria. Sin embargo, contamos con demasiadas respuestas NS/NC.

Gráfico 24. Distribución de alumnos de Prácticum 1 y 2 por etapa educativa



6.4.3. Familias

Por lo que respecta a las decisiones sobre la selección muestral de las familias, se ha de considerar que éstas, muchas veces, son fruto de la casualidad que hace topár al investigador con un sujeto interesante, motivado y capaz de colaborar con el proyecto de

investigación (Valles, 2007). En palabras de Mínguez Vela y Fuentes Blasco (2004, 132), “el muestreo por conveniencia consiste en seleccionar las unidades muestrales más convenientes para el estudio o en permitir que la participación sea voluntaria”.

Además de este criterio de casualidad, Gorden (en Valles, 2007) describe cuatro tipos de preguntas criterio que hemos empleado para seleccionar la muestra de familias:

- a) ¿Quiénes tienen la información relevante?
- b) ¿Quiénes son más accesibles físicamente y socialmente?
- c) Entre los informados y accesibles, ¿quiénes están más dispuestos a informar?
- d) Entre los informados, accesibles y dispuestos, ¿quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

Con el fin de conocer los aspectos concretos de la muestra definitiva de familias entrevistadas, en la siguiente tabla se exponen sus características personales.

Tabla 77 Características personales de las familias entrevistadas

	Sexo	Edad	Nivel estudios	Situación laboral
Familia 1	Mujer	40-50	Medios	Trabajando
Familia 2	Mujer	40-50	Medios	Trabajando
Familia 3	Mujer	40-50	Superiores	Trabajando
Familia 4	Mujer	30-40	Medios	Trabajando
Familia 5	Mujer	30-40	Superiores	Trabajando
Familia 6	Mujer	30-40	Medios	Desempleo
Familia 7	Mujer	30-40	Superiores	Desempleo
Familia 8	Mujer	30-40	Superiores	Desempleo

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

Estos datos nos llevan a destacar algunas cuestiones en relación con las características personales de la muestra:

- Sexo: todos los entrevistados pertenecen al sexo femenino a pesar de que la invitación a participar se hacía extensa a ambos padres, otorgando realizar la entrevista conjuntamente.
- Edad: la franja predominante es de las mujeres de entre 30 y 40 años, seguida de aquellas de entre 40 y 50. No se ha entrevistado a personas menores de 30 años o mayores de 50.
- Nivel de estudios: todas las entrevistas presentan formación académica ya sea de nivel medio o superior. Ninguna de ellas carece de estudios o ha realizado los niveles básicos exclusivamente.
- Situación laboral: de las ocho familias, tres se encuentran en desempleo. De las otras cinco, actualmente trabajando, tres manifestaban el carácter temporal o inestable de su empleo. Las otras dos, comentaban las condiciones laborales poco conciliadoras con su vida familiar.

Por lo que respecta a las características del centro donde acuden sus hijos, diferenciamos, en la siguiente tabla, la etapa educativa que cursan sus hijos, la cercanía al centro escolar, la titularidad y la ubicación del mismo.

Tabla 78. Características de los centros escolares de las familias entrevistadas

	Etapa educativa de los hijos	Cercanía	Titularidad	Ubicación
Familia 1	Primaria	SI	Público	Urbano
Familia 2	Ambas	SI	Público	Urbano
Familia 3	Primaria	SI	Público	Rural

Familia 4	Ambas	NO	Público	Urbano
Familia 5	Ambas	NO	Público	Rural
Familia 6	Infantil	NO	Público	Rural
Familia 7	Infantil	SI	Concertado	Rural
Familia 8	Ambas	SI	Público	Urbano

Los datos recogidos en esta tabla arrojan las siguientes informaciones:

- Etapa educativa de los hijos: dos familias cuentan con niños en educación infantil, otras dos en primaria y cuatro de ellas tienen hijos en ambas etapas. Este aspecto nos sugiere que estas familias cuentan con una visión amplia del sistema educativo, no sólo por tener más de un hijo y, por tanto, ampliar sus experiencias paternas escolares, sino también porque pueden comparar ambas etapas.
- Cercanía del centro: cinco de las ocho familias viven lo suficientemente cerca como para ir andando al colegio, lo que reduce el tiempo de desplazamientos e, incluso, facilita que los hijos puedan hacerlos solos.
- Titularidad del centro: siete de las familias pertenecen a centros públicos.
- Ubicación: encontramos un equilibrio entre las familias cuyos hijos acuden a centros educativos urbanos y rurales.

Considerando todas las informaciones anteriores, resumidas en ambas tablas, el perfil de las familias encuestadas lo encontramos en mujer, de entre 30 y 40 años, trabajando actualmente y con estudios

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

académicos; con más de un hijo, estudiando en infantil y primaria; cuyo domicilio se sitúa cerca del centro escolar.

6.4.4. Expertos en el ámbito educativo

Para recabar la opinión de los denominados expertos, se ha considerado contar con personas vinculadas al mundo educativo pero sin desempeñar su profesión como docentes.

Tabla 79. Características de los expertos educativos entrevistados

	Sexo	Edad	Cargo desempeñado	Años de experiencia	Ámbito
<i>Experto 1</i>	Mujer	30-40	Director centro educativo	3	Rural
<i>Experto 2</i>	Mujer	+50	Asesor del área de programas	9 (y 12 de docente)	Urbano
<i>Experto 3</i>	Hombre	+50	Inspección	35	Ambos
<i>Experto 4</i>	Hombre	40-50	Orientador EOEP	13	Rural
<i>Experto 5</i>	Mujer	+50	Profesora Universidad	37	Urbano
<i>Experto 6</i>	Mujer	+50	Profesora Universidad	35	Urbano
<i>Experto 7</i>	Mujer	40-50	Profesora Universidad	23	Urbano
<i>Experto 8</i>	Mujer	+50	Profesora Universidad	31	Urbano

La selección de los expertos se ha realizado teniendo en cuenta la aportación que éstos podían realizar en función de su desempeño laboral y su trayectoria profesional. Por ello, hemos optado por contar con cuatro profesoras de Universidad, concedoras del mundo educativo desde la pedagogía y a través de sus contactos con los centros educativos y el Prácticum. Igualmente, consideramos necesario conocer el punto de vista aportado desde las tareas de la

inspección educativa y la asesoría. En un punto intermedio, el orientador y el director permiten obtener una rica información de profesionales responsables de funciones directivas y asesoras en los centros escolares, sin que ellos necesariamente tengan una presencia continua en las aulas con los alumnos y sus familias.

6.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Como hemos indicado, los estudios descriptivos de encuesta se llevan a cabo a través de cuestionarios y entrevistas. En nuestro caso, hemos empleado ambas técnicas con el fin de aprovechar las ventajas que cada una de ellas nos aporta y, sobre todo, adaptarnos a la casuística general del sector a entrevistar.

Por ello, se decidió recoger la opinión del profesorado, tanto en activo como en formación, a través del cuestionario; mientras que la valoración de las familias y del grupo de expertos seleccionados se ha obtenido gracias a la entrevista. Así pues, a lo largo de este apartado se explica de manera pormenorizada en qué consiste cada uno de estos instrumentos, así como el proceso de construcción.

6.5.1. Cuestionarios

Este instrumento representa uno de los más empleados en investigación social y educativa. Consiste en una serie de preguntas ordenadas que pretenden obtener información que nos permita responder las cuestiones planteadas de antemano (Mínguez Vela y

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Fuente Blasco, 2004,77). Según Rojas Tejada *et al.* (1998,116), un cuestionario es “el documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta”.

Además, estos autores analizan las ventajas y limitaciones de esta herramienta. Algunas son:

Tabla 80. Ventajas e inconvenientes del cuestionario

Ventajas	Limitaciones
Aporta información estandarizada siendo más fácil compara e interpretar las respuestas de los encuestados.	Responde a objetivos descriptivos. Resulta difícil diseñar el cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.
Ahorra tiempo permitiendo encuestar a un gran número de personas de una vez agilizando, además, el análisis estadístico.	Superficialidad de la información. En contrapartida a la estandarización. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas.
Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza.	El proceso de elaboración lleva mucho tiempo y requiere experiencia y conocimientos específicos.

Basado en Rojas Tejada *et al.* (1998,11)

Como hemos comentado, los cuestionarios están destinados al colectivo docente, englobando aquellos profesionales en activo y los que se encuentran todavía en formación. El motivo de seleccionar los primeros resulta claro, puesto que forman parte de la comunidad escolar y son quienes, de una forma u otra, tienen en sus manos la dinamización de las relaciones con la familia, aplicando la legislación correspondiente, las líneas de actuación contempladas en el proyecto educativo de centro y la propia iniciativa del profesorado.

Pero, ¿por qué incorporar la opinión de los estudiantes? En primer lugar, porque estos representan los profesores del futuro, es decir, podemos entender la Facultad de Educación como la cantera de los docentes. Por tanto, interesa conocer con qué visión de la

participación parten y su disposición ante la misma. Igualmente, nos interesa la trayectoria formativa en este campo, con la que acceden a la profesión, detectando el tratamiento que la temática participativa recibe a lo largo de sus estudios. Y, puesto que hemos seleccionado a los alumnos de 3º y 4º, que han tomado contacto con los centros educativos a través de los períodos de prácticas, sus opiniones engloban un reflejo de la realidad de las escuelas.

Diseño de los cuestionarios

Para abordar el diseño de los cuestionarios, reflejamos, en primer lugar, la relación entre las dimensiones generales de la investigación y los ítems de los cuestionarios. Para ello, ofrecemos dos tablas en las que queda reflejado este vínculo tanto en el cuestionario de los docentes en activo como en el de los docentes en formación:

Tabla 81. Relación dimensiones e ítems cuestionario docentes en activo

Dimensión		Ítems
1.	Importancia de la cuestión	4.a.1, 4.a.2, 4.a.3, 4.a.4, 4.a.5, 5,
2.	Grado participativo	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5
3.	Dificultades	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2,10 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3,10
4.	Beneficios	Familias: 4.b.1, 4.b.2, 4.b.3, 4.b.4, 4.b.5, 4.b.6, 4.b.7, 4.b.8 Alumnado: 4.c.1, 4.c.2, 4.c.3, 4.c.4, 4.c.5, 4.c.6 Escuela: 4.d.1, 4.d.2, 4.d.3, 4.d.4, 4.d.5, 4.d.6, 4.d.7
5.	Proyección social	4.e.1, 4.e.2, 4.e.3, 4.e.4, 4.e.5, 4.e.6, 4.e.7
6.	Participación y escuela rural	4.f.1, 4.f.2, 4.f.3, 4.f.4, 4.f.5, 4.f.6, 4.f.7, 4.f.8, 4.f.9

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Esta misma relación entre objetivos e ítems es presentada en la tabla siguiente respecto al cuestionario de los docentes en formación:

Tabla 82. Relación dimensiones e ítems cuestionario docentes en formación

Dimensión		Ítems
1.	Importancia de la cuestión	4.a.1, 4.a.2, 4.a.3, 4.a.4, 4.a.5, 5, 7, 8, 9
2.	Grado o nivel participativo	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5
3.	Dificultades	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10
4.	Beneficios	6
5.	Proyección social	No valorado
6.	Participación y escuela rural	4.b.1, 4.b.2, 4.b.3, 4.b.4, 4.b.5, 4.b.6, 4.b.7, 4.b.8

Como vemos, el cuestionario dirigido a los docentes en formación contiene un mayor número de cuestiones encaminadas a dilucidar la importancia otorgada a la temática, con el fin de detectar si las nuevas generaciones de profesorado se sumergen en la práctica escolar siendo conscientes de la relevancia de la función de las familias en la escuela.

Además, se estimó más conveniente que los alumnos no valorasen la proyección social de la participación educativa pues que, aunque han tomado contacto con el centro y la realidad educativa, en general, no han podido profundizar en el alcance social de este aspecto educativo tan complejo.

En segundo lugar, por lo que respecta a la *estructura general*, ambos cuentan con tres apartados claramente diferenciados:

1. *Introducción*: en la que se incluye una explicación breve al encuestado sobre el instrumento, se destaca su carácter confidencial y se agradece el tiempo empleado, así como su colaboración.
2. *Datos generales*: se trata de una serie de cuestiones que podemos denominar *introdutorias o rompehielos*, son aquellas preguntas de identificación en las que se demandan aspectos objetivos, no relativos a la temática en cuestión. Por tanto, están fuera de controversia.
3. *Formulario en sí mismo*: preguntas destinadas a conocer la opinión de los docentes acerca de la participación educativa.

Elaboración de las preguntas

Respecto a la forma de plantear las cuestiones, contamos con varias posibilidades, es decir, preguntas abiertas, cerradas o dicotómicas y preguntas de elección múltiple o politómicas (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; Mínguez Vela y Fuentes Blasco, 2004). En nuestro caso, se han incluido cuestiones de opción múltiple, donde los encuestados pueden elegir entre las alternativas que se les ofrecen, incorporando preguntas mixtas, puesto que “eliminan algunos de los inconvenientes de las preguntas cerradas y abiertas. Ofrecen varias alternativas como respuesta (parte cerrada), ofreciendo la posibilidad de contestar una alternativa no prevista (parte abierta)” (Mínguez Vela y Fuentes Blasco, 2004,80).

Además, en el de profesores en formación se han incorporado cinco preguntas abiertas destinadas a conocer cómo se ha incardinado la temática objeto de estudio en su formación teórico-práctica.

Igualmente, a la hora de redactar los ítems se tuvieron en cuenta las aportaciones de Bowley (en Salvador García, 1985):

Tabla 83. Criterios para la elaboración de ítems “Reglas de Bowley”

Regla	Consiste en...
1	Los ítems deben ser relativamente pocos. Incluir solo los ítems directamente relacionados con los objetivos del cuestionario y la información que deseamos recabar. De esta forma, el instrumento está conformado por aquellos ítems que sean realmente imprescindibles.
2	Las preguntas deben estar formuladas de manera que se requiera el mínimo esfuerzo para su lectura, comprensión y respuesta.
3	En los ítems de respuesta cerrada o elección múltiple debe recogerse todas las opciones posibles, de manera que no haya posibilidades sin contemplar.
4	Las preguntas no deben contener prejuicios ni promover respuestas sesgadas.
5	La formulación de las cuestiones debe respetar al encuestado, de manera que no se incluyan aquellas que sean indiscretas o que provoquen en el encuestado situaciones que atenten a su personalidad, su propia estima o su dignidad.
6	Sencillez. El lenguaje empleado debe ser accesible a todos los niveles culturales de la muestra.
7	Que los ítems respondan verdaderamente a los objetivos que perseguimos demandando cuestiones directamente relacionadas con la información que deseamos recabar.

Elaboración propia. Basado en Salvador García (1985)

Codificación de las respuestas

Para codificar las respuestas se ha empleado, por una parte, escalas métricas de intervalo, que proporcionan información de clasificación y orden de alternativas. Y, por otra parte, se ha optado por escalas de medición de actitudes, con un formato tipo Likert (Mínguez Vela y Fuentes Blasco, 2004,88).

Dentro de las escalas métricas de intervalo se han aplicado las ordinales que definen la relación ordenada entre las alternativas de respuesta que se facilitan. El motivo de seleccionar este tipo de escala es que proporcionan mayor información que las nominales. Así pues, en el cuestionario se han incorporado dos cuestiones de este tipo

dirigidas a detectar la graduación de factores que las familias estiman como obstáculos para la participación educativa.

Respecto a las preguntas tipo Likert, encontramos, por un lado, aquellas en las que se valora el grado de participación de las familias en diferentes ámbitos. Su codificación, con cinco alternativas, es la siguiente: 1. “Muy baja”, 2. “Baja”, 3. “Media”, 4. “Alta”, y 5. “Muy Alta”. Por otro lado, contamos con preguntas de codificación con cuatro alternativas, en las que se demanda el grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas en función de las dimensiones establecidas. Así, la codificación es: 1. “En desacuerdo”, 2. “Algo de acuerdo”, 3. “BA” y 4. “Totalmente de acuerdo”.

Si bien es cierto que este tipo de cuestiones pueden inducir una respuesta mecánica, sin leer en profundidad, se ha optado por ellas para facilitar su realización y reducir el tiempo de cumplimentación. Para evitar esa respuesta mecánica se han incluido tres tipos diferentes de respuesta (graduación en cinco, ordenar respuestas, graduación en cuatro en función de su acuerdo o desacuerdo), contribuyendo a romper la monotonía del cuestionario.

Igualmente, consideramos esencial que su extensión fuese lo más breve posible, reduciéndolo a una sola hoja. De esta forma, el tiempo aproximado de cumplimentación oscila entre 15 y 20 minutos.

6.5.2. Entrevistas

Explicado el proceso de construcción, validación y aplicación de los cuestionarios, destacamos, al igual que Valles (2007,198), la importancia del uso combinado de diversas técnicas o instrumentos

para una adecuada recogida de datos. Por lo tanto, como se ha comentado anteriormente, los cuestionarios han sido complementados con entrevistas a otros sectores de la comunidad educativa. Se ha seleccionado esta herramienta, puesto que una de sus funciones viene representada por la generación de información para contrastar la realidad con la teoría de ese campo (Valles, 2007).

Además, en el caso de las familias consideramos el cuestionario como un instrumento más frío y complejo. Se ha de tener en cuenta que las cuestiones educativas, transmitidas de forma escrita, sin explicaciones o aclaraciones, pueden suponer un obstáculo dependiendo de su conocimiento previo en torno a las mismas, así como el nivel educativo del entrevistado.

Somos conscientes que esta diversidad de herramientas, a pesar de la riqueza informativa que proporcionan, complica la labor de contraste y análisis de datos. Sin embargo, estimamos necesario seleccionar el instrumento más adecuado a cada uno de los sectores de los que recabamos opinión. De esta forma, se obtiene información más ajustada a la realidad estudiada.

La terminología concomitante a la entrevista cualitativa o entrevista en profundidad resulta demasiado amplia para abarcarla en estas líneas. Por ello, pretendiendo ganar en brevedad, vamos a referirnos a la realizada en nuestro caso, sin profundizar en los diversos términos que se utilizan para denominarla.

Enmarcados en la entrevista cualitativa, Patton (en Valles, 2007,180) recoge cuatro tipologías, expuestas a continuación:

Tabla 84. Tipos de entrevista cualitativa

Tipología	Descripción
<i>Entrevista conversacional informal</i>	Caracterizada por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción, sin una selección de temas o redacción previa de preguntas.
<i>Entrevista basada en un guión</i>	Caracterizada por la preparación de un guión de temas a tratar, con libertad del entrevistador para ordenar y formular las preguntas a lo largo de la entrevista.
<i>Entrevista estandarizada abierta</i>	Caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta.
<i>Entrevista estandarizada cerrada</i>	Caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta cerrada. (*). Este tipo no se considera entrevista cualitativa.

Elaboración propia a partir de Valles (2007)

Tomando como referencia las entrevistas estandarizadas y las orientaciones de este autor, éstas admiten diferentes grados de estandarización y estructuración. En nuestro estudio, hemos optado por la entrevista estandarizada no programada puesto que, por un lado, la estandarización del significado de una pregunta requiere formularla en términos familiares al entrevistado. Y, por otro, no hay una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados. De esta forma, el orden varía en función del transcurso de la entrevista.

Como cualquier técnica o instrumento, las entrevistas presentan ventajas y limitaciones que conviene conocer cuando nos disponemos a emplearlas, las cuales se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 85. Ventajas y limitaciones de la entrevista cualitativa en profundidad

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none">- El estilo abierto permite obtener gran riqueza informativa, intensiva, de carácter holístico y contextualizada.- Se obtienen las propias palabras y enfoques de los entrevistados.- Proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción directo, personalizado y flexible.- Es una técnica flexible, diligente y económica.- Facilita la comprensión de datos obtenidos a través de otros instrumentos, cualitativos o cuantitativos.- Resulta una de las técnicas más eficaces en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador.- Frente al grupo de discusión, puede preferirse por su intimidad (por aquellas personas reacias a compartir coloquio) o por su comodidad.	<ul style="list-style-type: none">- No produce el tipo de información del grupo (efectos de sinergia y de bola de nieve propios de la situación grupal)- La información depende de la situación de la entrevista, así como de las características y actuación tanto del entrevistador como el entrevistado.- Falta de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción.- El tiempo necesario para su realización y tratamiento.

Elaboración propia a partir de Valles (2007)

Diseño de las entrevistas

Tójar Hurtado (2006) resume en tres pasos el proceso de la entrevista: la planificación, el encuentro y la interpretación. Por lo tanto, nuestra primera tarea se ha centrado en preparar las entrevistas, decidiendo a quién entrevistar y cómo, elaborando el guión de entrevista, pues como afirma Valles (2007,203), “no hay entrevista de encuesta en la que no se emplee un cuestionario, ni entrevista en profundidad en la que no se cuente con un *guión de entrevista*”.

Generalmente, en las entrevistas cualitativas el guión contiene los temas y subtemas a tratar, de acuerdo con los objetivos, pero no las formulaciones textuales de las preguntas. En función del grado de profundidad, distinguimos entre entrevistas libres o no estructuradas y semiestructuradas (Mínguez Vela y Fuentes Blasco, 2004,123)

En nuestro caso, optando por la versión semiestructurada, ya que el guión se ha esbozado a través de interrogantes que han supuesto líneas de conversación en lugar de preguntas cerradas o un simple esquema.

Esta decisión no sólo facilitaba nuestra labor en el momento de la entrevista sino que, además, si hubiera sido necesario, habría posibilitado la realización de la entrevista por parte de otro entrevistador, al contrario que los guiones tipo esquema que sólo pueden ser empleados por los investigadores del propio estudio.

Dichos interrogantes no se entendían como cuestiones cerradas pudiendo aprovechar el hilo de la conversación hacia aspectos de nuestro interés. Además, el orden de los temas también se podía modificar, en función de las ideas expuestas por el entrevistado.

La elaboración del guión (Anexo 13, para las familias y 15 para los expertos) ha tenido nuevamente como foco los interrogantes generales de la investigación, a través de las dimensiones establecidas. En las siguientes tablas presentamos esta correspondencia:

Tabla 86. Relación dimensiones e interrogantes de la entrevista a familias

	Dimensión	Interrogantes o líneas de conversación
1.	<i>Importancia de la cuestión</i>	1, 2, 6, 9, 10, 11
2.	<i>Grado participativo</i>	3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11
3.	<i>Dificultades</i>	12
4.	<i>Beneficios</i>	13, 14, 15
5.	<i>Proyección social</i>	16
6.	<i>Participación y escuela rural</i>	17, 18

Del mismo modo, presentamos la relación entre dimensiones y líneas de conversación en la entrevista a los expertos:

Tabla 87. Relación dimensiones e interrogantes de la entrevista a expertos

	Dimensión	Interrogantes o líneas de conversación
1.	<i>Importancia de la cuestión</i>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 19, 20
2.	<i>Grado participativo</i>	7, 8, 9, 10, 11
3.	<i>Dificultades</i>	12, 13, 15
4.	<i>Beneficios</i>	16
5.	<i>Proyección social</i>	17, 20
6.	<i>Participación y escuela rural</i>	18, 19

6.6. VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Explicado el proceso de construcción de los instrumentos, a continuación detallamos cómo se ha producido la validación y aplicación de los mismos.

6.6.1. Cuestionarios

Proceso de validación del cuestionario

A partir de las dimensiones y sus correspondientes objetivos, se elaboraron para cada uno de ellos una serie de interrogantes. Se pretendía emplear frases breves y concisas, para facilitar su lectura y comprensión, formuladas en positivo, siempre que fuera posible.

Establecido el primer formato y sus ítems se procedió a validar dicho instrumento a través de la técnica de “Juicio de Expertos”. Esta comisión evaluadora ha estado compuesta por diferentes profesionales del ámbito educativo de reconocido prestigio, relacionados con la investigación y la docencia universitaria, así como una docente canadiense. A cada uno de ellos, se les proporcionó: una

carta introductoria, un ejemplar del instrumento y una tabla de evaluación (Anexo 9):

- En la carta se presentaba la temática de la investigación, las dimensiones objeto de estudio y una orientación para la revisión.
- En la tabla de evaluación se relacionaron los objetivos e ítems con cada una de las dimensiones, valorando de 1 a 4 la conveniencia de cada ítem y proponiendo una nueva redacción si se estimaba conveniente. Igualmente, se contaba con un espacio para que los evaluadores pudieran adjuntar nuevos ítems.

Las valoraciones de los expertos permitieron aligerar el instrumento eliminando el número de ítems. Además, gracias a sus aportaciones pudimos reformular los ítems con el fin de asegurar una mayor comprensión de los mismos, al mismo tiempo que se aumentaba la objetividad en su redacción.

Igualmente, este primer momento de valoración nos proporcionó la ocasión para comprender la necesidad de un pequeño cambio en la estructura. Así pues, en el primer modelo los ítems se presentaban todos seguidos en una sola tabla, sin separación en bloques, pero, tras la revisión de jueces, decidimos que era necesario un modelo más ágil y separado por apartados.

A partir de esta primera modificación, se volvió a validar el contenido contando de nuevo con el juicio de expertos. Se originó, por tanto, el segundo borrador del mismo que fue analizado por los jueces. En esta ocasión, se aconsejó graduar las preguntas destinadas a conocer los aspectos que dificultan o entorpecen la relación con las familias y su colaboración en actividades de aula (pregunta 2 y 3 del cuestionario definitivo).

Así, obtuvimos el tercer modelo que fue sometido a estudio piloto, aplicado a doce profesores en ejercicio, para valorar la validez de construcción. Las nuevas propuestas fueron incorporadas, dando como resultado los instrumentos finales (Anexo 10).¹²

Acceso al campo y proceso de aplicación del cuestionario

❖ Cuestionario a profesores en activo

El primer contacto con los centros escolares se ha realizado en su mayoría por teléfono, especialmente en el caso de los rurales. Nuestro objetivo, en este primer momento, se centraba en explicar al equipo directivo la finalidad de la investigación acerca de la participación familia-escuela y la aplicación del cuestionario, así como la importancia de su colaboración.

El segundo contacto, en caso de acceder a participar en la investigación, se dirigía a distribuir el cuestionario. Para ello, ofrecíamos diversas opciones, tanto para proporcionar el cuestionario (correo electrónico u ordinario) como para cumplimentarlo (correo electrónico, formato papel, aplicación Google Drive). De esta forma, nos hemos adaptado a la realidad particular de cada colegio y a su dinámica de trabajo, con el fin de facilitar al máximo su cumplimentación, ocasionar las menores molestias al centro y profesorado y, lógicamente, aumentar las posibilidades de respuesta.

En un tercer contacto, se ha procedido a recoger los cuestionarios cumplimentados, así como a agradecer nuevamente su

¹² El modelo inicial y definitivo del cuestionario a los profesores en formación se recogen en los anexos 11 y 12 respectivamente.

participación. Finalmente, nos hemos comprometido a la presentación de los resultados a los centros a través de diferentes medios.

❖ ***Cuestionario a profesores en formación***

El acceso al campo se ha realizado gracias a la implicación de las directoras de la tesis, así como de diferentes docentes de la Facultad de Educación de Palencia, que han mostrado total disposición para cumplimentar el cuestionario en su periodo lectivo.

Esta gran colaboración ha facilitado la entrega, aplicación y devolución del instrumento, al tiempo que hemos podido contar con un número elevado de los mismos, ya que los profesores de la Universidad han cedido un espacio temporal de sus propias clases para que los alumnos cumplimentaran el documento.

6.6.2. Entrevistas

Acceso al campo y proceso de aplicación de las entrevistas

La segunda tarea de las entrevistas se centra, como hemos comentado, en el propio encuentro. La flexibilidad ha sido una de las características más destacadas, de manera que hemos otorgado la posibilidad de contestar a las preguntas por escrito o de manera oral, con el fin de adaptarnos a cada uno de los entrevistados, sus casuísticas personales y preferencias a la hora de responder a las cuestiones planteadas. Así, algunas personas se encuentran más cómodas leyendo, pensando y escribiendo la información que desean transmitir en torno a cada pregunta, mientras otras prefieren las ventajas que el “cara a cara” ofrece.

Para explicar el proceso de aplicación, distinguimos entre las entrevistas a expertos y a familias, puesto que se han producido diferencias significativas:

❖ ***Entrevistas a expertos***

A excepción de uno de los expertos, el resto ha manifestado su preferencia por la entrevista escrita, argumentado que podían pensar con más tiempo las cuestiones, rellenarlo en el momento que mejor les viniera e, incluso, contaban con la posibilidad de realizar la entrevista en varios momentos, gestionando su propio tiempo.

Evidentemente, su postura y argumentos han sido comprendidas y respetadas, siendo el correo electrónico el medio más empleado para intercambiar las entrevistas, incluidas en el Anexo 14.

❖ ***Entrevistas a familias***

Se ha presentado el caso contrario de forma que, a excepción de una, todas han preferido un encuentro en el que realizar la entrevista oralmente. Los argumentos más expuestos se han centrado en el escaso tiempo con el que se cuenta y así de una sola vez se culminaba la tarea. Otra familia argumentaba que en papel podría olvidarse de la entrevista o dejarla sin finalizar por las diversas interrupciones de la vida doméstica. Las entrevistas realizadas se ajuntan en formato audio.

Nuevamente, nos hemos mostrado flexibles, adaptándonos a las preferencias de cada familia, dedicando un espacio y un tiempo para realizar el encuentro, donde se sintieran cómodas.

El lugar y el momento que se elija para realizar la entrevista, así como el medio de registro, constituyen asimismo condiciones de producción que pueden afectar (positiva y negativamente) a la

obtención de información. Por tanto, conviene considerarlos como preparativos básicos, en los que la negociación con el entrevistado resulta ineludible. Más aún, es recomendable atender las preferencias del entrevistado. (Valles, 2007,217)

Considerando estas recomendaciones, en cuatro ocasiones nos hemos trasladado a su domicilio, dos se han realizado en un bar cercano al mismo y una en el lugar de trabajo. En tres ocasiones, los hijos estuvieron presentes en la entrevista ante la falta de otro familiar que se hiciera cargo de ellos o por petición de la madre.

Del mismo modo, el guión se ha adaptado a cada entrevistado pues “es importante la adaptación al registro lingüístico del entrevistado, el uso de términos no sofisticados” (Tójar Hurtado, 2006,255). Además, hemos procurado prescindir de abreviaturas o nomenclaturas que pueden ser desconocidas por las familias.

La recogida de información se ha realizado mediante grabadora, solicitando la correspondiente autorización a las familias y otorgando la posibilidad de proporcionar la transcripción del encuentro, con el fin de modificar o suprimir alguna opinión si así se deseaba.

Sin embargo, se ha de señalar que la grabación comenzaba en un segundo momento, después de haber conseguido un clima relajado, exponiendo al entrevistado los objetivos de nuestro trabajo y la importancia de su colaboración. También, les hacíamos ver este encuentro como una oportunidad única de ser escuchados como familia y como parte clave de la comunidad escolar. Una vez conseguido el ambiente más propicio, firmada la autorización de la entrevista y su grabación, comenzábamos el proceso de grabado planteando las cuestiones de introducción relativas a datos personales.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Durante el desarrollo de la entrevista, se ha procurado aplicar las tácticas del entrevistador recomendadas por Valles (2007). De entre ellas, hemos empleado especialmente, las de “animación y elaboración”, “reafirmar y repetir”, “recapitulación”, “aclaración” y “post-entrevista”. Del mismo modo, las técnicas aportadas por Tójar Hurtado (2006,257) han sido de gran utilidad, destacando la “táctica del embudo”, los “contraejemplos” y la “incomprensión voluntaria”. Todas ellas se resumen y explican en la tabla siguiente:

Tabla 88. Tácticas y técnicas empleadas en el desarrollo de la entrevista

Nombre	Explicación
Animación y elaboración	Se refiere a los gestos (con la cabeza o el cuerpo), expresiones faciales, sonidos (“ah”, “mmm”, “ya”, etc.) o frases para que se extienda en el tema que está hablando (“¿y entonces?”, “¿hay algo que te gustaría añadir?”, etc.)
Reafirmar y repetir	Obtener información adicional mediante la repetición de expresiones manifestadas por el entrevistado, pero sin formular una pregunta abierta. De este modo, el entrevistador invita al sujeto a que prosiga la elaboración de sus manifestaciones, además de indicarle que le entiende y le sigue con interés.
Recapitulación	Invitar al entrevistado a relatar de nuevo algún comentario realizado.
Aclaración	Pedir explicaciones, justificaciones o información adicional.
Post-entrevista	Se trata de una prolongación del encuentro en el que se da por concluida la entrevista formal. Este apéndice, a “micrófono cerrado”, contribuye a que el entrevistado guarde un buen recuerdo y anime a otros posibles entrevistados. Constituye una oportunidad para recoger o detectar información que el entrevistado ha reservado durante la entrevista.
Táctica del embudo	Plantear primero cuestiones más generales para ir centrando poco a poco el tema.
Contraejemplos	Se utilizan poniendo un ejemplo contrario a lo narrado por el entrevistado con la intención de hacerlo reflexionar y que proporcione explicaciones adicionales a sus respuestas.
Incomprensión voluntaria	Dar a entender que no se comprende bien lo que nos han querido decir para que el entrevistado se esfuerce en realizar explicaciones complementarias a sus comentarios.

Elaboración propia, a partir de Tójar Hurtado (2006) y Valles (2007)

Una vez acabada la misma, nos hemos centrado en el cierre y despedida, agradeciendo su tiempo y colaboración, quedando a su disposición para cualquier duda o sugerencia (táctica post-entrevista).

6.7. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

La aplicación de los instrumentos contruidos y validados nos ha proporcionado una amplia gama de datos, desde diferentes fuentes. Por ello, en este apartado, explicamos, por un lado, cómo va a realizarse el proceso de análisis de datos, a nivel general, y, por otro, de manera más concreta con cada instrumento.

Tójar Hurtado (2006,231) concede gran importancia al rol del investigador afirmando que, llevar a buen término una investigación, no consiste sólo en seguir un método o un protocolo, o aplicar determinadas técnicas. De hecho, insiste en que “el investigador cualitativo ha de tener capacidad para obtener información de forma simultánea y a varios niveles, debe poseer una visión holística, sin interés por la fragmentación y la descontextualización de los fenómenos que estudia”.

Considerando esta premisa, y teniendo en cuenta que, a pesar de que esta fase se encuentra presidida por un estudio empírico, nuestra línea investigadora general se sustenta bajo los pilares de la metodología cualitativa. Por lo tanto, todas las fases y momentos se hallan impregnadas del hacer de este enfoque. De hecho, coincidimos con Tójar Hurtado (2006) cuando expone que lo importante no es el tipo de dato que se obtiene, cuantitativo o cualitativo, sino la intención con la que la persona que investiga lo aborda.

No obstante, si bien es cierto que en la I-A desarrollada, el análisis de datos no supone “un periodo independiente y diferenciado temporalmente en la investigación considerada de forma integral. El análisis de los datos se encuentra en completa interacción con otras fases de la investigación como la obtención de información” (Tójar Hurtado, 2006,284), en el estudio empírico sí se diferencian las diversas etapas, como ya hemos comentado. Por lo tanto, el análisis supone un momento separado, presentando aquí el proceso seguido y, en el siguiente capítulo los datos arrojados a través del mismo.

El análisis de datos de los cuestionarios

Todos los datos recogidos a través de los cuestionarios han sido introducidos y tabulados gracias al programa informático Excel. A pesar de la existencia de otros programas con gran aceptación entre los investigadores, como SPSS, nos hemos decantado por esta herramienta pues permite un manejo sencillo, ofreciendo las posibilidades de análisis y de representación de los datos que pretendemos realizar.

Para el análisis de datos de los cuestionarios se va a emplear, como medida de tendencia central, la media aritmética, debido a las ventajas que nos proporciona, como la intervención de todos los valores de la distribución y la facilidad de su cálculo, suponiendo una medida única (Montero Lorenzo, 2007,22).

Para corregir uno de sus inconvenientes, pues la media es sensible a los valores extremos, se emplea la correspondiente medida de dispersión, con el fin de complementar la información que aquella aporta. En consecuencia, siguiendo las indicaciones de Morales

Vallejo (2008,40), “la medida de dispersión más útil y utilizada es la desviación típica, que se usa siempre que se calcula la media como la medida de tendencia central”.

Para presentar el análisis de datos, hemos hecho uso, además, de los porcentajes y sus correspondientes representaciones gráficas a través de diagramas de sectores, puesto que permiten una presentación visual de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos, facilitando la comprensión y lectura de los resultados obtenidos. Éstos, serán empleados para proporcionar una visión general de las opiniones de los profesores en cada una de las categorías analizadas en las diferentes dimensiones.

También se hará uso de la representación de datos a través de polígonos de frecuencias puesto que se emplean cuando se pretende retratar varias distribuciones distintas, ofreciendo una visión muy intuitiva de las diferencias entre las variables analizadas, como el sexo o la edad de los profesores, los años de experiencia, la etapa educativa, la ubicación y la titularidad del centro escolar donde trabajan.

Igualmente, aunque en menor medida, se emplean diagramas de barras puesto que nos permiten resumir un conjunto de datos cualitativos. Este tipo de representación gráfica las hemos destinado, sobre todo, a la dimensión 3, en la que se analizan los aspectos que dificultan la participación familia-escuela.

En resumen, teniendo en cuenta estas consideraciones, en el siguiente capítulo se presenta el análisis de los datos a través de su representación gráfica y, en los Anexos 17 y 18, se incorporan las tablas con la medida de tendencia central empleada, la media aritmética y su correspondiente medida de dispersión, es decir, la

desviación típica. Como decíamos, se ha optado por presentar los datos de esta forma, para evitar la redundancia de datos y pensando en que incluir los gráficos en el texto contribuye a una lectura ágil y una comprensión más fácil, al tiempo que se acomoda al estilo de la investigación cualitativa predominante en este trabajo.

El análisis de datos de las entrevistas

A partir de las consideraciones de Tójar Hurtado (2006), quien señala como procedimientos del análisis, la revisión permanente y la reducción de los datos, vamos a partir de la relevancia interpretativa, que ha de predominar siempre por encima de la disminución del material recopilado. No obstante, Gibbs (2012,22) entiende que el análisis cualitativo, en ocasiones, no trata de reducir o condensar los datos, sino que la mayor parte de los análisis aumentan su volumen.

Por ello, en nuestro caso, hemos optado por conservar el documento audio, analizando el documento primario, que nos aporta mucha más información no sólo a través de las palabras de las entrevistadas, sino también a través de los silencios, las entonaciones, etc. en lugar de realizar una transcripción y trabajar con un documento secundario.

La reducción de los datos se realiza con el fin de simplificar la información recogida, para hacerla más manejable e interpretable, eliminando los elementos superfluos y redundantes. Esta labor supone una serie de actividades, que interaccionan entre sí, como la separación en unidades, la identificación y clasificación de las mismas y, la síntesis.

Así pues, en primer lugar, se lleva a cabo la separación en unidades. De las diversas modalidades reflejadas por Tójar Hurtado (2006,289), se opta por la reducción en función de criterios temáticos, es decir, fragmentos que tratan un mismo tema. Esta tarea es aplicada a partir de las dimensiones generales de la tesis y su concreción en las categorías expuestas anteriormente, empleadas para la construcción de los instrumentos.

Posteriormente, se procede a categorizar y codificar la información. En este sentido, Tójar Hurtado (2006,291) afirma que la categorización cualitativa puede no ser exhaustiva, puesto que cabe la posibilidad de dejar fragmentos o datos sin categorizar por considerarlos no relevantes. Además, existe la opción de que algunas categorías se solapen, de manera que formen parte de varios sistemas de clasificación.

A continuación, se muestran los códigos a emplear para las dimensiones generales que han presidido la investigación doctoral:

Tabla 89. Codificación de las dimensiones para el análisis de las entrevistas

	Dimensión	Código
1.	<i>Importancia de la cuestión</i>	IMP
2.	<i>Grado participativo</i>	GP
3.	<i>Dificultades</i>	DIF
4.	<i>Beneficios</i>	B - BN: Beneficios para los niños - BF: Beneficios para las familias - BE: Beneficios para la escuela
5.	<i>Proyección social</i>	PS
6.	<i>Participación y escuela rural</i>	RUR

Respecto al tratamiento de los datos, hemos de señalar que, aunque reconocemos las bondades de los programas informáticos

diseñados para este tipo de tareas, tales como Nudist o Atlas.ti, siguiendo las orientaciones de Gibbs (2012,65), quien señala que “no es imprescindible que se use la informática” nos hemos decantado por un análisis de datos manual.

Así, la revisión permanente referida, según el autor anteriormente mencionado, a la constante y recurrente vuelta a las notas e informaciones recogidas con el fin de reflexionar sobre ellas, estudiarlas, completarlas y buscar relaciones entre ellas proporciona información de gran riqueza y calidad.

Además, en el caso de las entrevistas realizadas, el volumen de datos se ha considerado lo suficientemente manejable para el proceso de análisis. Además, puesto que el entrevistador ha sido el propio investigador, durante los diversos momentos de aplicación de las entrevistas se pretende comenzar el análisis de la información. En el caso de las entrevistas a expertos, su devolución a través de un medio escrito va a facilitar la tarea.

Igualmente, las dimensiones que atraviesan toda la investigación doctoral facilitan considerablemente el trabajo. De esta forma, resulta sencillo categorizar la información de los entrevistados, en función de las cuestiones que se les plantean, pues éstas se encuentran directamente incardinadas con las dimensiones, como se ha expuesto en la descripción de la construcción de los instrumentos. De esta forma, se ha recurrido a las transcripciones parciales.

Para ofrecer los datos analizados se va a recurrir a las citas textuales de los informantes, empleando los siguientes códigos:

- EF = Entrevista a Familia
- EE = Entrevista a Expertos

Esta codificación irá acompañada del número de entrevistado. Por ejemplo, EF4, hace referencia a la entrevista a la familia número 4, cuyas características han sido recogidas en la descripción de la muestra. Del mismo modo, EE3, corresponde a la entrevista al experto número tres.

6.8. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo las orientaciones de Rodríguez Gómez *et al.* (1997,283) “cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos”. Por lo tanto, de forma general, se asocia esta idea a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador.

En este sentido, empleando las palabras de Intxausti (2014,170-171), el rigor científico constituye una de las preocupaciones más relevantes en investigación. Sin embargo, “se constata una transformación en los términos y los criterios que se utilizan para defender el rigor o la calidad de un estudio”. De esta forma, Álvarez-Gayou Jurguenson (2003,31) manifiesta que:

La mayoría de los autores que han escrito sobre la investigación cualitativa, a mi juicio, no logran sacudirse la necesidad de cumplir con estos postulados. Así, se dice que la validez y la confiabilidad se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores. Este concepto implica utilizar los diversos métodos para verificar los resultados, o bien

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

contar con la opinión de uno o más investigadores en la interpretación de tales resultados. De ninguna manera critico estas prácticas, las cuales enriquecen enormemente lo que la investigación cualitativa puede brindar, pero no las considero indispensables.

Más adecuado me parece que en la investigación cualitativa se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir.

No obstante, también tenemos en cuenta las aportaciones de González Falcón (2009,190) cuando expresa que el hecho de que la finalidad de un estudio no sea generalizar los resultados, no implica que deban descuidarse los procesos que le otorgan credibilidad y rigor, lo cual le convierte en una aportación científica.

Considerando ambas posturas, y antes de detallar los diversos aspectos que reflejan la calidad investigadora, en nuestro trabajo destacamos el papel relevante de la triangulación, “definida por Denzin (1979:29) como la <<combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno>>. Para Kemmis (1981), consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos; personas, instrumentos, documentos, o la combinación de éstos” (Latorre y González, 1987,45). De esta forma, “el proceso de recogida de datos desde tres puntos distintos tiene una justificación epistemológica. Cada punto del triángulo se apoya en una posición única en relación con el acceso a datos relevantes sobre una situación” (Hopkins, 1989,136). Del mismo modo, Intxausti (2014, 172-173) destaca que:

La triangulación consiste en un procedimiento por el cual el investigador toma una serie de precauciones a lo largo de la planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación, con

el fin de que su trabajo no adolezca de graves sesgos científicos... La triangulación es, por tanto, una estrategia para el control de la calidad de la investigación cualitativa, que nos da garantías y confianza respecto a la bondad metodológica de nuestros hallazgos (Gutiérrez, 1999, pp. 26-27)

Por lo tanto, a continuación, mostramos cómo se han tratado los diferentes elementos que confieren el rigor necesario a la investigación desarrollada.

Credibilidad o validez interna de la investigación

En primer lugar, la validez interna o credibilidad determina el grado en que la investigación ha medido lo que se propuso estudiar, para lo que se han seguido, entre otras, las pautas de Rodríguez Gómez *et al.* (1997). Estos autores, aluden al análisis triangular como medida para integrar y contrastar toda la información disponible, así como construir una visión global, exhaustiva y detallada de la investigación desarrollada. Por lo tanto, señalan como procedimiento de credibilidad, a la triangulación metodológica, producida en dos direcciones de forma que, por un lado, se han conjugado datos de naturaleza cualitativa (derivados de las entrevistas a expertos y familias) y cuantitativa (derivados de los cuestionarios a profesores en activo y en formación), dando lugar a un diseño mixto de evaluación.

Además, siguiendo a Pérez Serrano (2001,311), hemos sido muy rigurosos en el uso de las diversas fuentes, realizando la triangulación de fuentes o informantes, puesto que “conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma circunstancia constituye una práctica recomendable y esencial si se pretende aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

permita interpretaciones justificadas”. Así, contrastamos las opiniones del profesorado (en activo y en formación), las familias y los expertos.

Gráfico 25. Triangulación de informantes



La credibilidad interna también hace referencia a la veracidad de las fuentes, de forma que los datos aportados por nuestros informantes han sido sometidos al más riguroso anonimato, garantizando la libertad de expresión de sus opiniones.

Transferibilidad o validez externa

En cuanto a la aplicabilidad o validez externa, entendida como la transferencia a otras situaciones semejantes, se ha detallado minuciosamente el proceso desarrollado, tanto en la fase de investigación-acción como a lo largo del estudio descriptivo, contando en los anexos con los instrumentos y técnicas aplicados.

Además, Pérez Serrano (2001) y Rodríguez Gómez *et al.* (1997) relacionan la validez externa con aspectos como la comparabilidad y la traducibilidad. El primer término hace referencia

a la posibilidad de comparar los resultados con los obtenidos en otras investigaciones. En nuestro caso, este ejercicio se realizó a lo largo del marco teórico, y, especialmente, en el capítulo cuarto, donde se recogieron las aportaciones de la comunidad científica y escolar. Además, como proponemos posteriormente, las futuras líneas de investigación, pueden abrirse camino en este campo, contrastando los resultados con estudios o datos de otras Comunidades Autónomas o países.

El segundo término se refiere, según los autores que acabamos de mencionar, a la capacidad de que los marcos teóricos resulten comprensibles para otros investigadores bien sean de la misma disciplina o de otras relacionadas con ella. En nuestro caso, se ha proporcionado una amplia y profunda fundamentación a nivel teórico que sustenta las dimensiones y el recorrido de la investigación, sirviendo de base para la construcción de las técnicas e instrumentos empleados.

Del mismo modo, Rodríguez Gómez *et al.* (1997,285) señalan, como factor de calidad en la investigación cualitativa “la revisión y el contraste continuo que caracterizan los modos de actuar del investigador cualitativo”

Consistencia o replicabilidad

Partiendo de las consideraciones de Rodríguez Gómez *et al.*, (1997,284), quienes estiman que “cualquier intento de replicación del estudio requerirá la selección de informantes similares a los empleados en la primera ocasión”, se han pormenorizado las características de los grupos de informantes. Así pues, en el caso del

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

profesorado se ha detallado la muestra con la que hemos trabajado recogiendo sus características personales (edad, sexo, años de experiencia profesional y etapa educativa) así como el contexto al que se adscriben (escuela rural/urbana y escuela concertada/pública). En cuanto a las familias, hemos precisado sus características personales relativas a la edad, el sexo, el nivel de estudios y la etapa educativa de sus hijos; así como los datos contextuales de los centros escolares a los que pertenecen, es decir, titularidad, ubicación y cercanía al domicilio. Y, finalmente, para los expertos educativos, se han concretado los datos relativos al sexo y la edad, fijándonos especialmente en el cargo desempeñado, así como los años de experiencia en dicho puesto.

En este sentido, nuevamente destacamos las palabras de Rodríguez Gómez *et al.* (1997,284) cuando destacan que “llegar a los mismos resultados pasa necesariamente por la definición de un status similar para el investigador dentro del grupo de personas y del escenario estudiados”. Por lo tanto, los cuestionarios y entrevistas pueden ser empleados con otros sujetos, mientras que en el proceso de investigación-acción, explicado en el capítulo anterior, la replicabilidad se vuelve más compleja.

Neutralidad

En cuanto a la confirmabilidad u objetividad, conscientes del inevitable grado de subjetividad y, para conseguir, en la medida de lo posible, la necesaria neutralidad, al igual que en Díaz de Greñu Domingo (2010,254), hemos revisado continuamente los datos obtenidos. Del mismo modo, el proceso ha estado constantemente

supervisado por las directoras de la tesis, las cuales corrigieron las desviaciones en las interpretaciones de algunos datos. En consecuencia, se han rechazado aquellas conclusiones o reflexiones que no podían justificarse documentalmente.

Rodríguez Gómez *et al.* (1997,286) señalan que para garantizar la veracidad de los descubrimientos, además de la presencia prolongada en el campo y la observación persistente, resulta esencial “el intercambio de opiniones con otros investigadores, exponiéndose a sus preguntas y críticas puede ser útil para reorientar el proceso de investigación y llegar a conclusiones válidas”. En este sentido, las comunicaciones presentadas a Congresos han sido sometidas a evaluación, por una parte, para su admisión a través del proceso de revisión por pares anónimo (doble ciego) y, por otra, a través de los debates generados a partir de las presentaciones efectuadas.

La experiencia adquirida a través de los diferentes ciclos de la investigación-acción, así como los resultados y reflexiones extraídas, han resultado de gran utilidad para afrontar la compleja tarea de diseñar, elaborar y validar los instrumentos empleados.

De hecho, esta trayectoria ha resultado imprescindible para la construcción del cuestionario dirigido al profesorado, cuyas dimensiones y sus correspondientes ítems, se han desarrollado a partir de la información aportada por la I-A y el contacto permanente con las familias con las que hemos trabajado.

Igualmente, las entrevistas, presididas por estas dimensiones, han sido posibles gracias a la pericia adquirida en el trabajo cotidiano con las familias, los encuentros conjuntos así como los grupos de discusión mantenidos anteriormente.

Para finalizar, destacar que el seguimiento de los pasos previstos están encaminados a realizar un trabajo, riguroso, real e implicativo.



CAPÍTULO 7
ANÁLISIS Y
VALORACIÓN DE
LOS DATOS

Las personas mayores aman las cifras. Cuando les habláis de un nuevo amigo, no os preguntan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: “¿Cómo es su tono de voz? ¿Cuáles son sus juegos preferidos? ¿Colecciona mariposas?” En cambio, os preguntan: “¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto dinero gana su padre?”. Sólo con estas cifras creen conocerle.

Si decís a las personas mayores: “He visto una preciosa casa de ladrillos rojos con geranios en las ventanas y palomas en el techo...”, no podrán hacerse una idea de cómo es la casa. Pero si les hubieras dicho: “He visto una casa que cuesta 20.000 dólares”, entonces exclaman: ¡Qué hermosa es!”

Si les decís: “La prueba de que el principito existió es que era encantador, que reía, y que quería un cordero. Querer un cordero es prueba de que existe”, se encogerán de hombros y os tratarán como se trata a un niño. Pero si les decís: “El planeta de donde venía es el asteroide B 612”, entonces quedarán convencidos y os dejarán tranquilos sin preguntaros más.

Son así. Y no hay que reprocharle nada. Los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores. Pero, claro está, nosotros, que comprendemos la vida, nos burlamos de los números. Hubiera deseado comenzar esta historia como en los cuentos de hadas. Hubiera deseado decir: “Había una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía necesidad de un cordero...” Para quienes comprenden la vida habría parecido mucho más cierto.

Antoine de Saint - Exupéry

**CAPÍTULO 7.
ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS DATOS**

**7.1 ANÁLISIS Y VALORACION DE LOS
INSTRUMENTOS**

- 7.1.1. Cuestionario de profesores en activo
- 7.1.2. Cuestionario de profesores en formación
- 7.1.3. Entrevista a familias
- 7.1.4. Entrevista a expertos educativos

7.2 TRIANGULACIÓN DE FUENTES

INTRODUCCIÓN

A partir del proceso detallado en el capítulo anterior, presentamos la información arrojada por cada instrumento y cada sector, tomando como punto de partida las dimensiones generales de la investigación. Así, en primer lugar, profundizamos en los datos aportados por el cuestionario de los docentes en activo y, a continuación, dirigimos la atención a la información proporcionada por los profesores en formación. Del mismo modo, ofrecemos los resultados de las entrevistas realizadas tanto a las familias como a los expertos.

A partir del análisis de los datos, se recoge la triangulación de fuentes, contrastando la información del profesorado, las familias y los expertos educativos.

7.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS¹³

Los datos proporcionados por cada informante son recogidos a través de las dimensiones que han presidido la investigación.

7.7.1. Cuestionario profesores en activo

Para mostrar los resultados, en cada dimensión ofrecemos una recopilación gráfica y su correspondiente explicación, incluyendo en

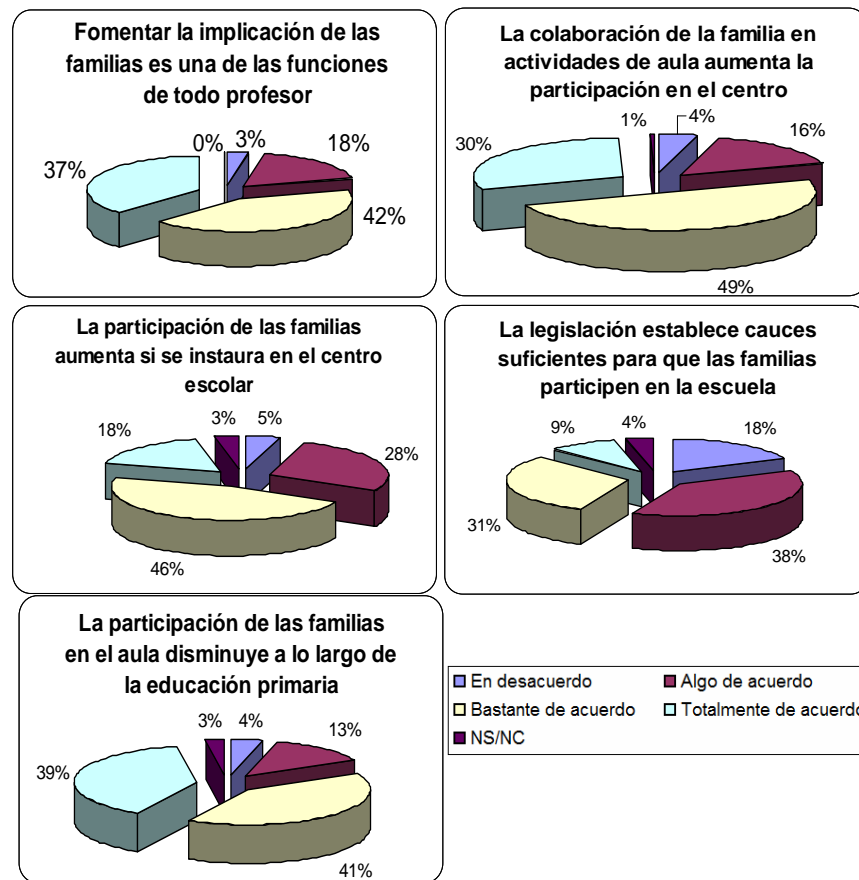
¹³ Para presentar el análisis de datos sin saturar la lectura y facilitar su comprensión, algunos aspectos se ofrecen en anexos.

el texto solamente las variaciones más significativas sobre los datos generales.

Dimensión 1. Importancia otorgada a la cuestión

La importancia concedida a la participación educativa ha sido valorada por los docentes a través de cinco aspectos, obteniendo los siguientes resultados:

Gráfico 26. Distribución de datos de la dimensión 1

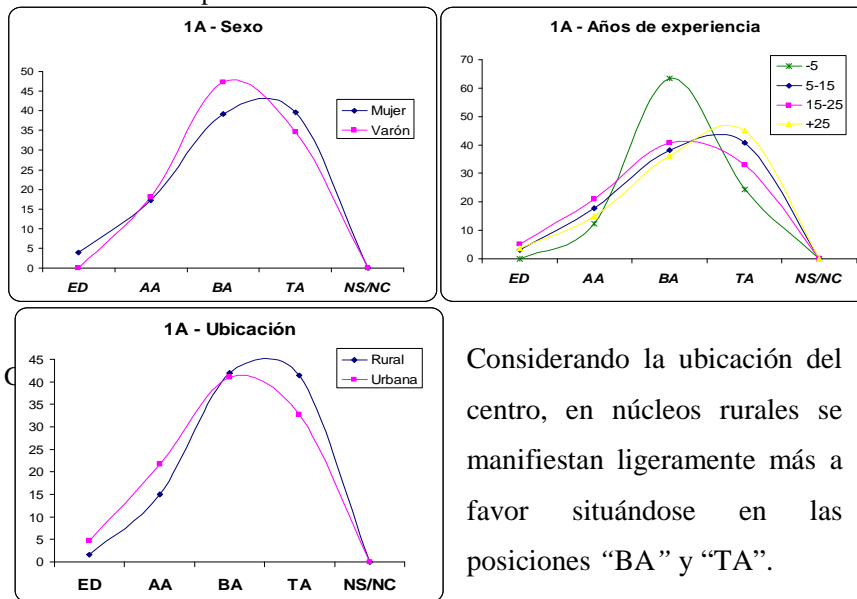


1A) Fomentar la implicación familiar es una de las funciones de todo profesor

Como se aprecia en el gráfico anterior, los profesores consideran que ésta representa una de sus tareas, pues un 37% se manifiesta “TA” y un 42% “BA”, representando un 79% a favor.

Las mujeres conceden mayor importancia a este aspecto, pues, aunque los hombres presentan una media similar, su distribución es más apuntada en “BA”. Destacan los profesores con menos de cinco años de experiencia, centrando su valoración en “BA” pero ninguno se manifiesta en desacuerdo. Además, aún representando un porcentaje reducido, entre los profesionales de 15 a 25 años de docencia se produce algún caso en el que no reconocen esta función como propia de los docentes.

Gráfico 27. La implicación familiar como función docente

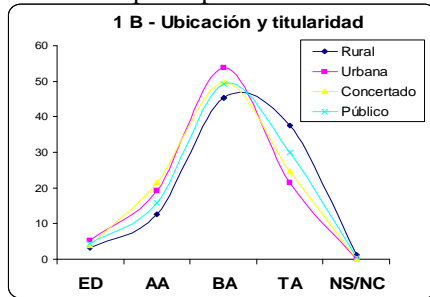


Considerando la ubicación del centro, en núcleos rurales se manifiestan ligeramente más a favor situándose en las posiciones “BA” y “TA”.

1B) La colaboración de la familia en actividades de aula aumenta su participación en el centro

Como se observa en el gráfico 26, un 49% se posiciona “BA”, y, añadiendo los “TA”, es decir, un 30%, supone que un 79% de la muestra se manifiesta de acuerdo con la afirmación planteada.

Gráfico 28. La colaboración en el aula aumenta la participación en el centro

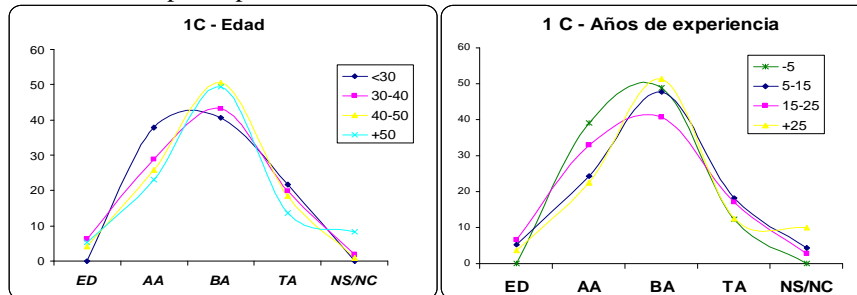


Existe similitud entre los centros concertados y públicos, así como entre los rurales y urbanos, de forma que las líneas de distribución reflejan valores semejantes.

1C) La participación de las familias aumenta si se instaura a nivel de centro escolar

Cuando preguntamos si la participación aumenta al instaurarse a nivel de centro, un 46% de la muestra se manifiesta “BA” junto con un 18% que se posiciona “TA” (gráfico26).

Gráfico 29. La participación aumenta si se instaura a nivel de centro



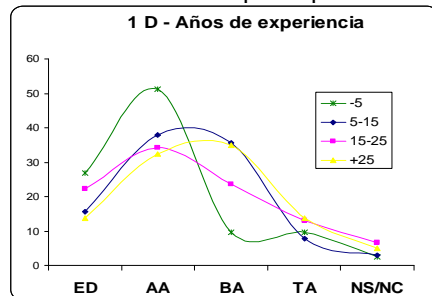
Como vemos en el gráfico anterior, si consideramos la edad, la población menor de 30 años tiene una distribución distinta al resto, con una media más negativa presentado sesgo positivo. Las demás poblaciones cuentan con distribuciones similares centradas en “BA”. Los mayores de 50 representan casi la totalidad de los que no han contestado a esta cuestión.

La trayectoria docente desmarca ligeramente las puntuaciones de manera los profesores con menos de cinco años de experiencia y aquellos entre 15 y 25 son menos optimistas, incrementando sus valoraciones “AA”.

1D) La legislación establece cauces suficientes para que las familias participen en la escuela

Como veíamos en el gráfico 26, un 38% se manifiestan “AA” y un 31% “BA”. Al mismo tiempo, se ha de considerar que un 18% se posiciona “ED” por lo que estos docentes entienden que la legislación no establece cauces suficientes para la participación.

Gráfico 30. La legislación establece suficientes cauces de participación

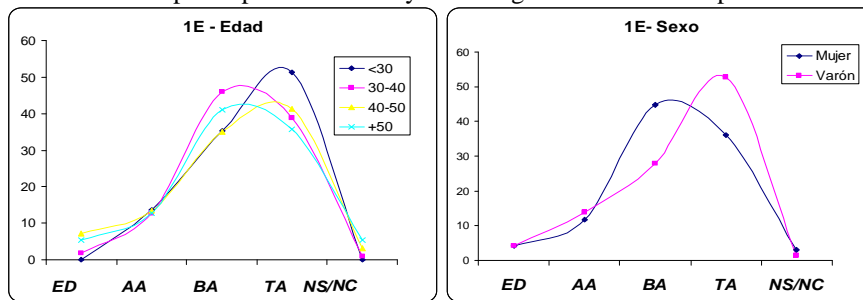


A partir de la trayectoria docente, observamos que las poblaciones con mayor experiencia son más positivas ante la cuestión, ya que las medias se incrementan progresivamente.

1E) La participación de las familias en el aula disminuye a lo largo de la educación primaria

Cuando preguntamos si la participación disminuye a lo largo de la educación primaria, los encuestados se manifiestan de acuerdo con un 41% “BA” y un 39% “TA” (gráfico 26). Respecto a este patrón general, como vemos en el gráfico siguiente, las mujeres y los menores de 30 años se muestran más optimistas, presentando una distribución en “J”, frente a los hombres y el resto de edades que tienen una distribución más centrada en los valores más negativos.

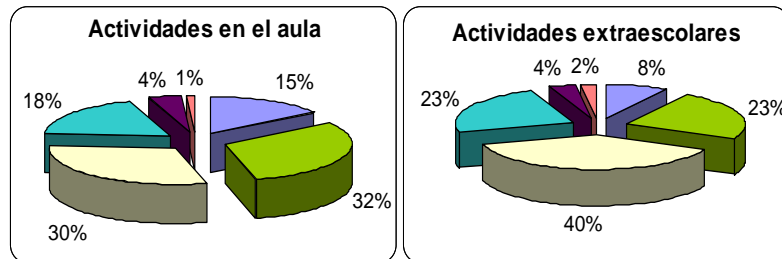
Gráfico 31. La participación disminuye a lo largo de la educación primaria

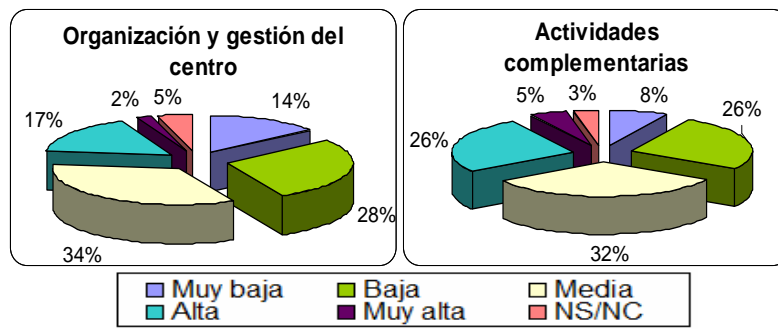


Dimensión 2. Grado participativo

Para valorar el nivel de participación nos hemos centrado en cuatro aspectos reflejados gráficamente a continuación:

Gráfico 32. Distribución de datos de la dimensión 2





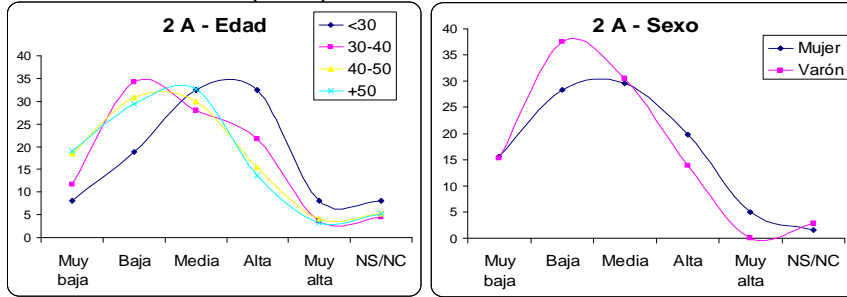
Como se observa en estos diagramas de sectores, la menor participación se produce en las actividades de aula así como en la organización y gestión del centro. Las actividades extraescolares y complementarias se clasifican como media-alta, recopilando menores puntuaciones “muy baja” y “baja” que las anteriores. Además, resulta llamativo el porcentaje tan escaso que recibe el valor “muy alta” para todas estas formas de participar.

2A) Grado de participación en actividades de aula

Los menores de treinta años se muestran más positivos, con una distribución centrada en los valores “media” y “alta”. El resto de poblaciones presentan distribuciones significativamente distintas con valores mucho menores. A diferencia del resto, entre 30 y 40 años presentan mayor dispersión en los valores.

Las mujeres se manifiestan más pesimistas, contando con mayores valores “baja”, de manera que, como vemos en el siguiente gráfico, presentan una distribución sesgada a la derecha.

Gráfico 33. Grado de participación en el aula



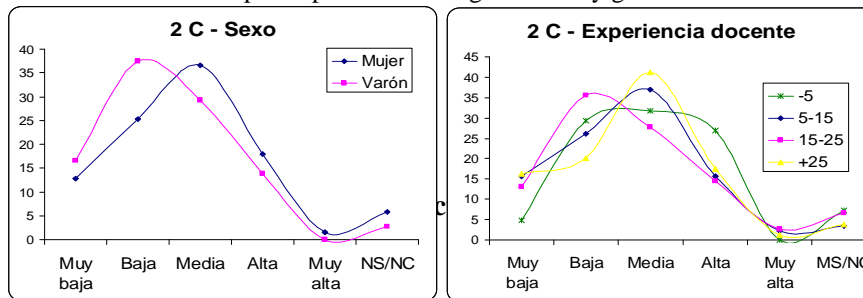
2B) Grado de participación en actividades extraescolares

La participación en actividades extraescolares se presenta un poco más optimista, de manera que, aunando los valores “alta” y “muy alta”, se alcanza un 27%. Un 8% estima que es “muy baja” mientras que en las actividades de aula, lo hacía un 15%.

2C) Grado de participación en organización y gestión del centro

Considerando el sexo de los encuestados, las mujeres indican una participación más baja mientras que los hombres se posicionan mayormente en “media”. La distribución de la población con 15 a 25 años de experiencia es significativamente distinta a las demás con una media más negativa. El resto de poblaciones presentan distribuciones similares aunque con una dispersión cada vez menor con el aumento de la experiencia.

Gráfico 34. Grado de participación en la organización y gestión



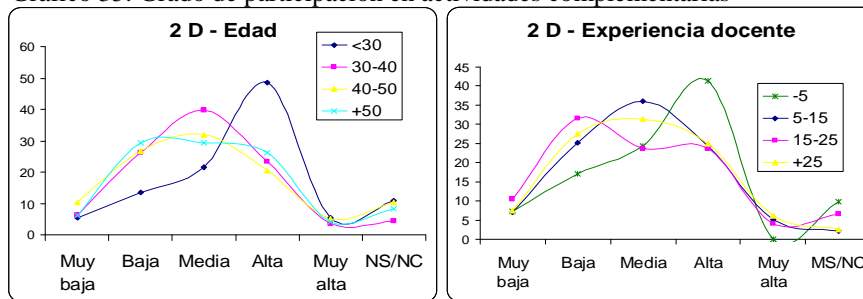
Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Los docentes menores de 30 años representan la postura más optimista siendo los que mayores valores “alta” y “muy alta” asignan a la participación en actividades complementarias, como ocurría con las actividades en el aula.

En función de los años de experiencia, los docentes con una trayectoria de entre 5 y 15 años y aquellos de más de 25 años de experiencia, cuentan con una distribución simétrica. Los docentes de entre 15 y 25 años, presentan una distribución bimodal y son los que arrojan valores más pesimistas, siendo los que más eligen “muy baja” y “baja”. Con menos de cinco años de carrera, observamos una curva con sesgo negativo, siendo los que más eligen el valor “alta”. Cabe destacar que las distribuciones de los menores de 30 y los de menos de 5 años de experiencia son muy similares entre sí, y así sucesivamente cuando incrementa la edad y la experiencia.

Gráfico 35. Grado de participación en actividades complementarias



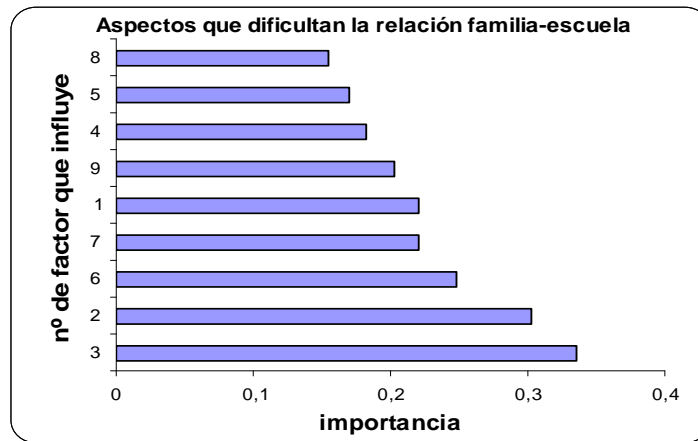
La titularidad del centro indica que, desde los concertados, se estima que la participación de las familias en actividades complementarias es “alta”. Sin embargo, el profesorado de la función pública se inclina por un valor medio en este tipo de participación.

Dimensión 3. Dificultades participativas

3A) Aspectos que dificultan la relación familia-escuela

El colectivo docente encuestado considera que los factores que más dificultan la relación con la familia son la infravaloración social de la función docente, la pérdida del valor acerca del papel desempeñado por la escuela de cara a la sociedad y la responsabilidad mutua de los problemas educativos. El posicionamiento hacia estos tres valores, así como la valoración otorgada al resto de factores propuestos pueden observarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 36. Orden de los aspectos que dificultan la relación familia-escuela según los docentes



Respecto a las influencias negativas de la participación educativa, independientemente de las características del profesorado (sexo, edad, años de experiencia docente) o del centro (titularidad y ubicación), las preferencias se mantienen. En el único caso que el orden 1 y 2 se intercambian es en el de los profesores más jóvenes

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

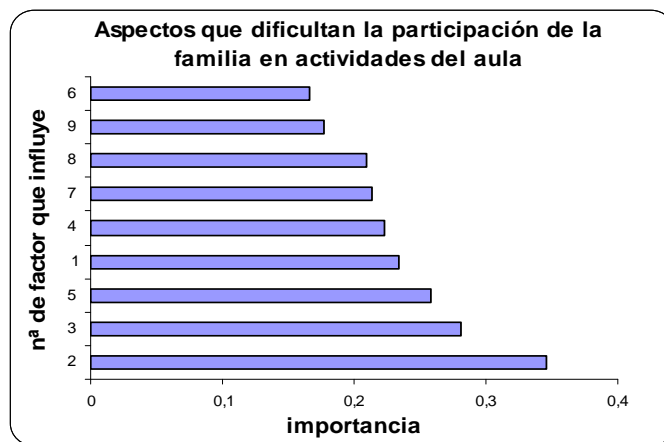
(menores de 30), eligiendo en primer lugar la pérdida del valor de la escuela por parte de la sociedad.

De esta forma, las tres causas son elegidas ampliamente, por lo que el profesorado de la provincia de Palencia, que manifiesta que su función y la de la escuela no es reconocida a nivel social.

3B) Aspectos que dificultan la participación en el aula

Los factores que dificultan la participación de las familias en el aula son reflejados en el siguiente gráfico:

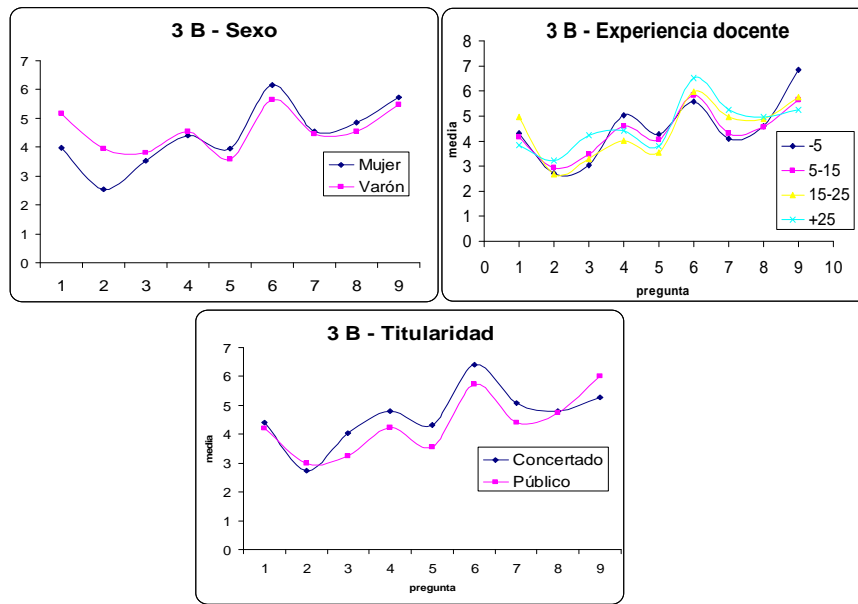
Gráfico 37. Orden de los factores que dificultan la participación de la familia en actividades del aula según la elección de los docentes



Por lo tanto, los aspectos más elegidos por los docentes son:

1. No todas las familias pueden acudir (factor nº 2)
2. Las familias desconocen la utilidad de acudir al aula (factor nº 3)
3. Requiere una modificación en la planificación y desarrollo del trabajo docente (factor nº 5)

Gráfico 38. Factores elegidos por el profesorado en activo según el sexo, la experiencia docente y la titularidad del centro



Analizando estos gráficos, los hombres, a diferencia de las mujeres, aluden, como tercera opción a la modificación en la planificación docente. La trayectoria profesional también arroja algunas diferencias en el orden de los factores. De esta forma, los profesores con más años de experiencia, aunque también apuntan como primera dificultad la imposibilidad de algunas familias para participar, como segundo factor señalan la modificación en la planificación y el trabajo docente. Sin embargo, el profesorado con menor experiencia como tercera opción elige que “la labor del profesor es observada y/o juzgada por las familias”.

Por lo que respecta a la titularidad, la primera y segunda opción coincide con la generalidad. Sin embargo, la tercera causa señalada desde centros concertados se centra en la necesidad de una

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

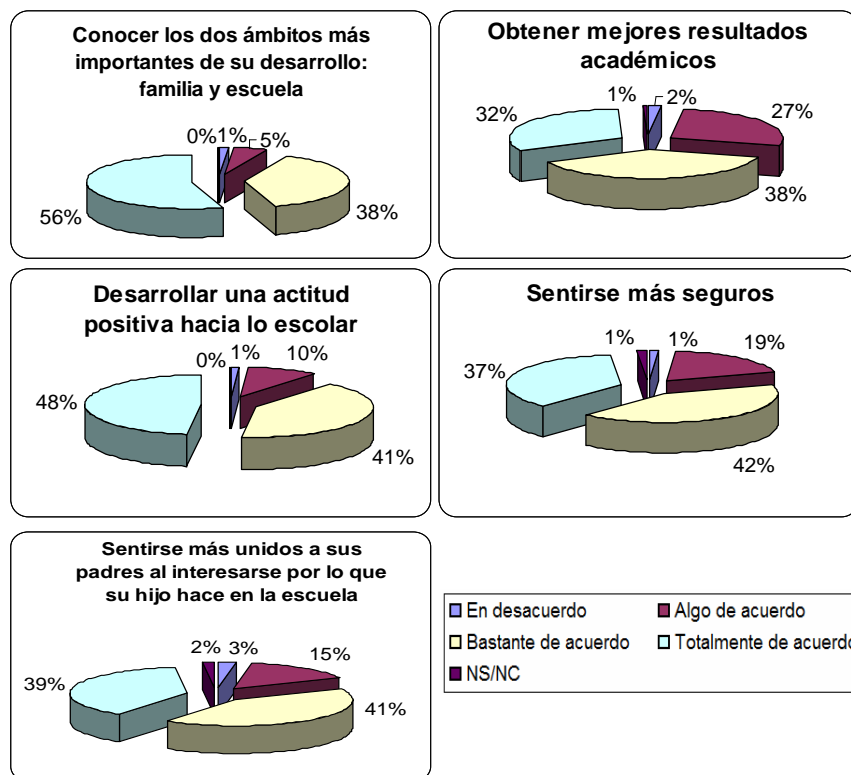
modificación de la planificación, mientras que los colegios públicos optan por el cambio en el comportamiento de los alumnos.

**Dimensión 4.
Beneficios que aporta la participación a la comunidad educativa**

4A) Beneficios a los alumnos

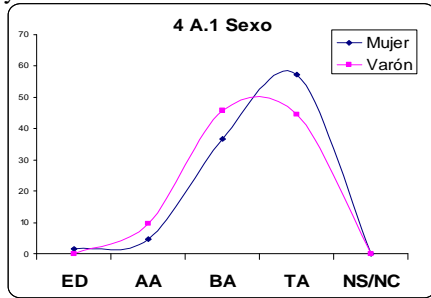
Los beneficios de los alumnos se han valorado a través de los aspectos que se muestran en el gráfico que ofrecemos a continuación:

Gráfico 39. Distribución de datos de la dimensión 4A



4.A.1. Conectar los dos ámbitos más importantes de su desarrollo: familia y escuela

Gráfico 40. Conectar el ámbito familiar y escolar

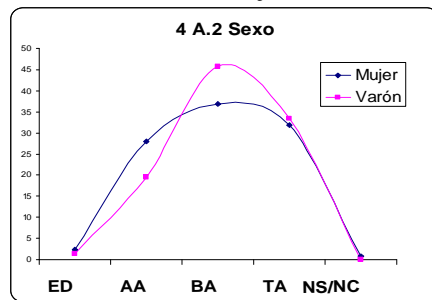


El colectivo docente se posiciona claramente a favor de esta afirmación, puesto que considerando los valores “TA” y “BA”, obtenemos un 90% de la muestra de acuerdo. Las mujeres se ajustan claramente a esta

elección, sin embargo, como puede observarse en este gráfico, los hombres presentan una curva de distribución con sesgo negativo, recogiendo los mayores valores “TA”.

4.A.2. Obtener mejores resultados académicos

Gráfico 41. Obtener mejores resultados

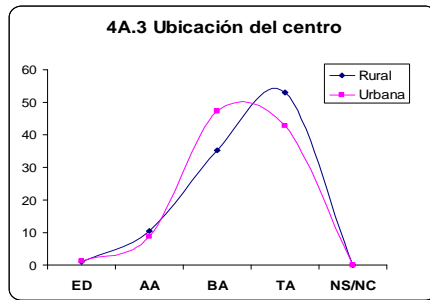


En cuanto a los resultados académicos, un 38% de la muestra se manifiestan “BA” y un 32% “TA”, de forma que se presentan favorables el 70%. No obstante, un 27% solo se posicionan “AA”. En este caso, los varones, con una curva de

distribución más apuntada, se concentran en el valor “BA”. Las mujeres presentan una curva más simétrica, por lo que sus valoraciones son más homogéneas que las de los hombres.

4.A.3. Desarrollar una actitud positiva hacia lo escolar

Gráfico 42. Actitud más positiva

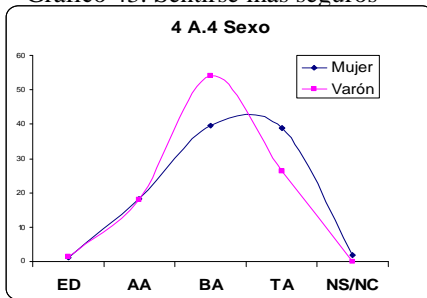


El colectivo encuestado se manifiesta igualmente favorable a este beneficio de la participación, de forma que el 89% engloba las posiciones “TA” y “BA”. Solamente un 10% está “AA”. Los docentes de centros rurales configuran el mayor acuerdo puesto que, como se percibe en el gráfico, presentan una distribución más homogénea centrando sus valores en “TA”

4.A.4. Sentirse más seguros

El profesorado se manifiesta a favor de este beneficio, llegando al 79% como “BA” y “TA”.

Gráfico 43. Sentirse más seguros

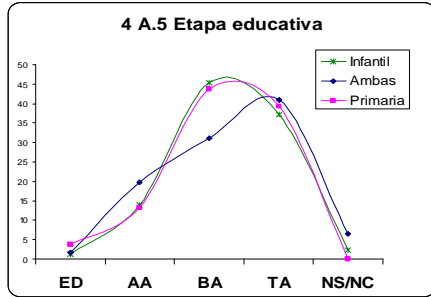


Las mujeres presentan una curva de distribución más apuntada centrándose en el valor “BA”, mientras que los hombres dispersan su opinión entre las posiciones señaladas como mayoritarias.

4.A.5. Sentirse más unidos a sus padres al interesarse por lo que su hijo hace en la escuela

En la línea de los beneficios anteriores, los valores se concentran en “TA” (39%) y “BA” (41%). El 15% de la muestra se manifiesta “AA”.

Gráfico 44. Mayor unión padres-hijos

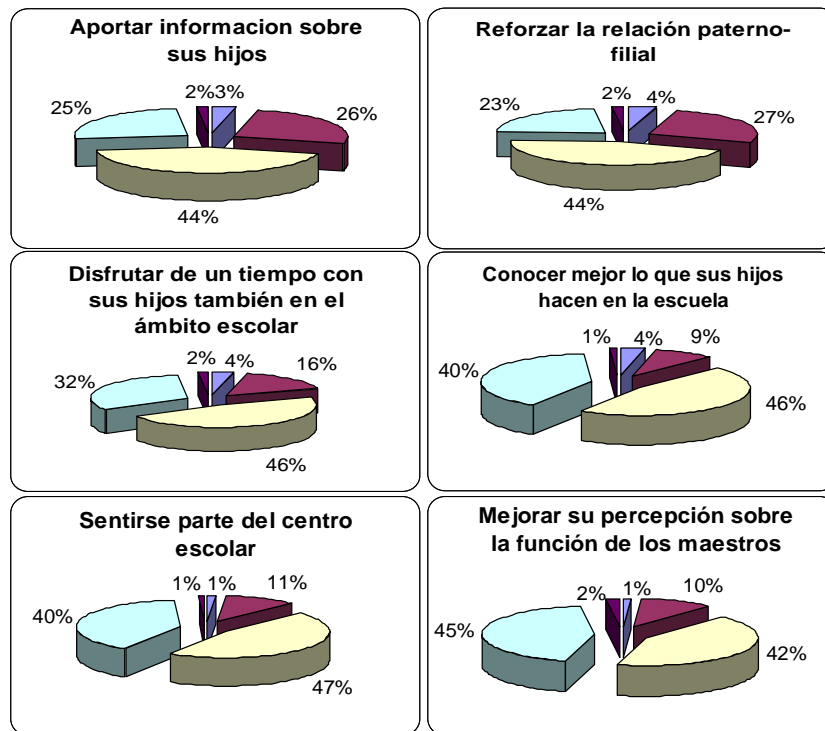


Las curvas de distribución de los que se adscriben a una etapa son prácticamente iguales, pero los de ambas etapas, cuentan con los mayores valores “TA”, y presentan una distribución en “J”.

4B) Beneficios a las familias

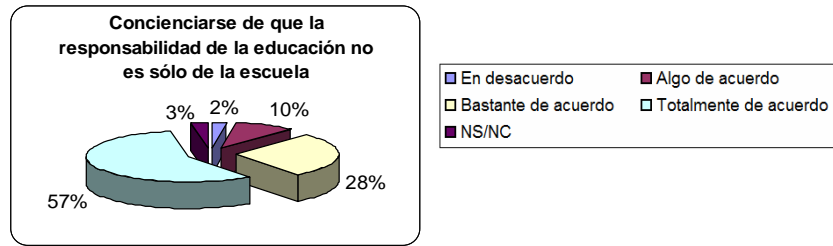
Los profesores en activo han valorado los beneficios que la participación educativa confiere a las familias a través de los factores que se recogen en el gráfico:

Gráfico 45. Distribución de datos de la dimensión 4B



Relación familia-escuela:

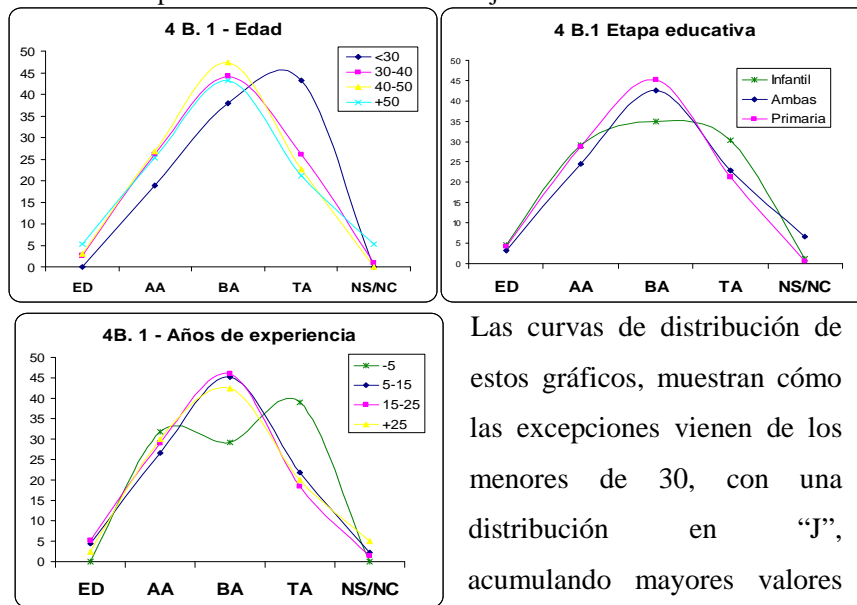
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula



4.B.1. Aportar información sobre sus hijos

A pesar del equilibrio entre los que se manifiestan “AA” (26%) y “TA” (25%), en general, la muestra se posiciona favorable a esta afirmación, pues los valores “TA” y “BA” alcanzan el 69%.

Gráfico 46. Aportar información sobre sus hijos



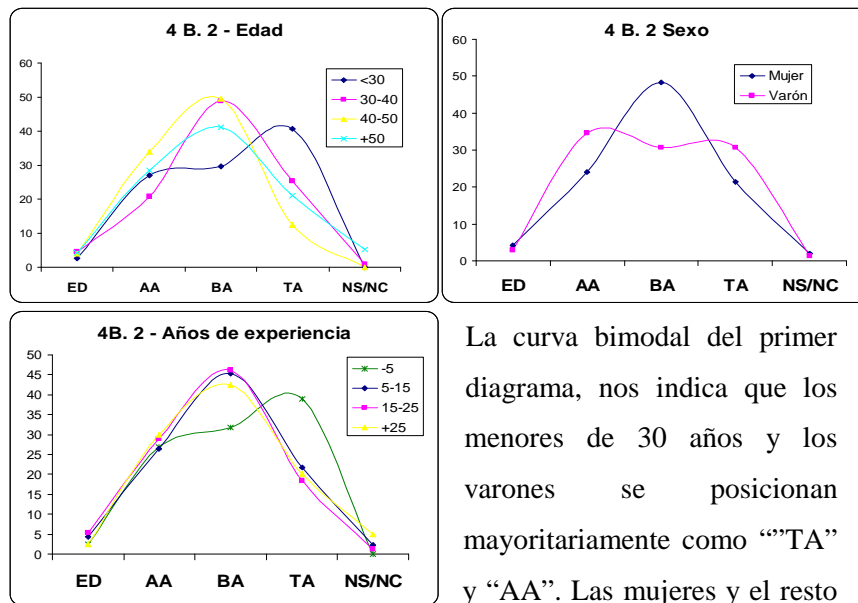
Las curvas de distribución de estos gráficos, muestran cómo las excepciones vienen de los menores de 30, con una distribución en “J”, acumulando mayores valores en “TA”; y los profesores de infantil con una curva que señala valores más homogéneos, mientras que los docentes de ambas etapas y primaria cuentan con una curva más apuntada hacia “BA”.

La trayectoria docente también arroja algunos matices, de manera que, a partir de los cinco años, las tres curvas de distribución son similares, congregando sus valores en “BA”. Sin embargo, los profesores con menos de cinco años de profesión presentan una curva bimodal, apuntando a los valores “AA” y “TA”.

4.B.2. Reforzar la relación paterno-filial

La muestra considera que la participación educativa refuerza la relación entre padres e hijos en un 67%, considerando los valores “TA” y “BA”. Un 27% se posiciona como “AA” (gráfico 45).

Gráfico 47. Reforzar la relación paterno-filial



La curva bimodal del primer diagrama, nos indica que los menores de 30 años y los varones se posicionan mayoritariamente como “TA” y “AA”. Las mujeres y el resto

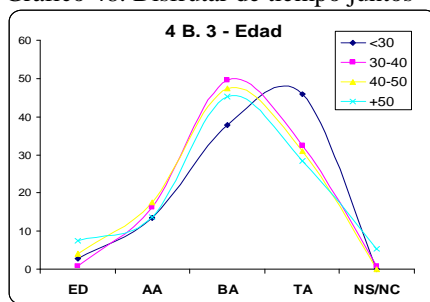
de valores de edad presentan distribuciones más simétricas, centrándose en “BA”.

En relación con la edad, la trayectoria docente arroja valores similares. Así, comparando ambas curvas de distribución observamos semejanza entre los menores de 30 y los de menos de cinco años de experiencia. Del mismo modo, a partir de esa edad y con una carrera mayor a cinco años, las distribuciones resultan semejantes.

4.B.3. Disfrutar de un tiempo con sus hijos en el ámbito escolar

Éste aspecto es reconocido como una ventaja participativa, contando con un 32% “TA” y un 46% “BA”. Sin embargo, un 4% se muestra en desacuerdo y el 16% se posiciona “AA”.

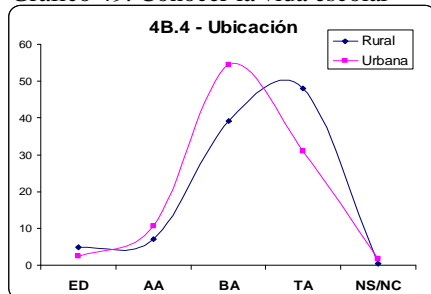
Gráfico 48. Disfrutar de tiempo juntos



Los menores de 30 años, presentan una curva en “J”, situada en “TA”, mientras que el resto de intervalos de edad cuentan con una distribución centrada en los valores “BA”.

4.B.4. Conocer mejor lo que sus hijos hacen en la escuela

Gráfico 49. Conocer la vida escolar

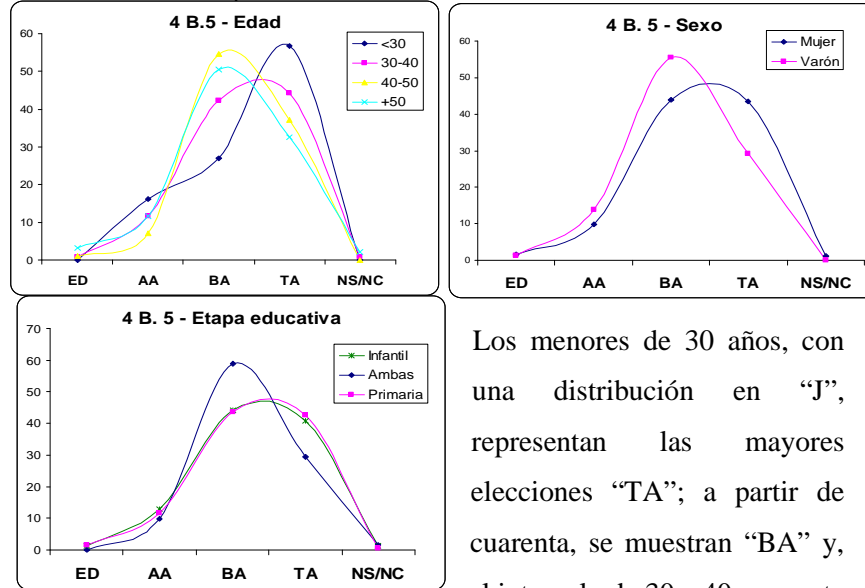


El profesorado se manifiesta de acuerdo en un 86%, contando solamente con un 9% “AA”. La ubicación de los centros, indica que en la escuela urbana se concentran los valores en “BA”, mientras que en la rural se dirigen hacia la posición “TA”.

4.B.5. Sentirse parte del centro escolar

También en este caso el profesorado se muestra a favor, como se observa en el gráfico 50, con un 40% “TA” y un 47% “BA”. Ambos valores, ascienden a un 87%, frente a un 12% en desacuerdo.

Gráfico 50. Sentirse parte del centro escolar



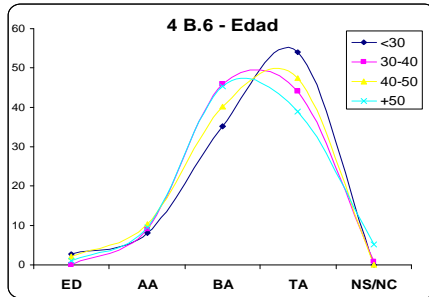
Los menores de 30 años, con una distribución en “J”, representan las mayores elecciones “TA”; a partir de cuarenta, se muestran “BA” y, el intervalo de 30 a 40, presenta

mayor simetría, posicionándose en ambos valores. Los varones, presentando una curva apuntada, se congregan en “BA”, mientras que las opiniones de las mujeres son menos homogéneas, distribuyéndose entre “BA” y “TA”.

Los docentes de ambas etapas congregan su posición en “BA” mientras que cuando cuentan con experiencia en una sola, distribuyen su postura entre los valores “BA” y “TA”

4.B.6. Mejorar su percepción sobre la función de los maestros

Gráfico 51. Mejorar la percepción hacia los docentes



El 87% considera que la participación mejora la percepción de las familias acerca de los maestros. Así, un 45% se manifiesta “TA”, valor preferente de los menores de 30, y un 42% está “BA”.

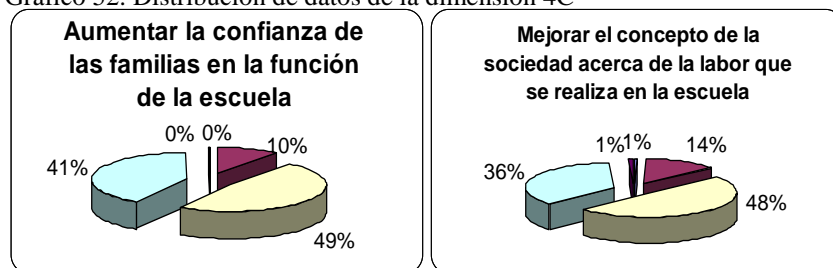
4.B.7. Concienciarse de que la responsabilidad de la educación no es sólo de la escuela

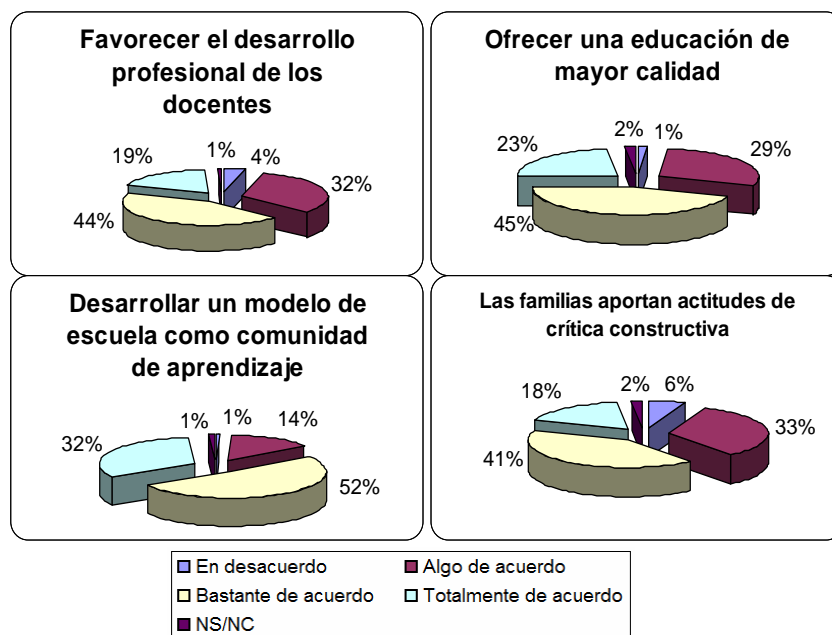
El profesorado afirma que la participación educativa resulta eficaz para que las familias tomen conciencia de su responsabilidad, de manera que el 57% se manifiesta “TA” que, junto con el 28% “BA”, obtenemos un 85% de la muestra a favor de este beneficio. Todo ello, sin diferencias significativas en las variables analizadas.

4C) Beneficios a la escuela y los docentes

Los beneficios participativos para la escuela y los docentes se han valorado a través de los aspectos que se muestran en el gráfico ofrecido a continuación:

Gráfico 52. Distribución de datos de la dimensión 4C





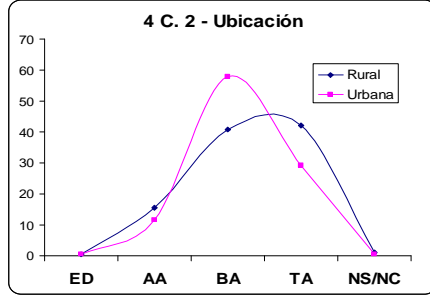
4.C.1. Aumentar la confianza de las familias en la función de la escuela

El 90% de los profesores estima que la confianza de las familias en la función de la escuela aumenta gracias a la participación educativa. Solamente un 10% se ha manifestado “AA”, resultando significativo que ningún docente se ha posicionado en contra o ha optado por no contestar. Además, no se han encontrado diferencias significativas en función de las variables personales o profesionales, ni las características de los centros educativos.

4.C.2. Mejorar el concepto de la sociedad acerca de la labor que se realiza en la escuela

Los profesores se posicionan muy favorablemente, pues aunando los valores “TA” (36%) y “BA” (48%) alcanzamos un 84%

Gráfico 53. Mejorar el concepto social



que entiende la participación educativa como una vía para mejorar el concepto de la sociedad en relación con la labor de la escuela.

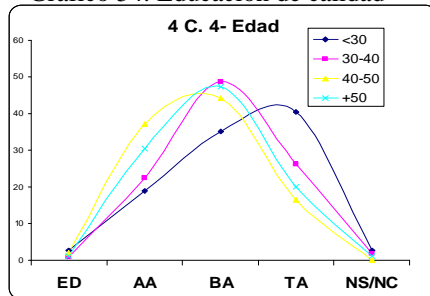
En los centros urbanos se muestran “BA”, presentando una curva de distribución apuntada, mientras que en los rurales distribuyen su opinión entre “BA” y “TA”.

4.C.3. Favorecer el desarrollo profesional de los docentes

La muestra encuestada se posiciona en su mayoría como “BA”, valor que asume el 44% de la muestra, seguido del 32% que posicionado en “AA”. Solamente el 19% corresponde al valor “TA”.

4.C.4. Ofrecer una educación de mayor calidad

Gráfico 54. Educación de calidad



Englobando los valores “TA” (23%) y “BA” (45%) se considera que la participación educativa contribuye a una educación de mayor calidad. Los menores de 30 años son los que más eligen el valor

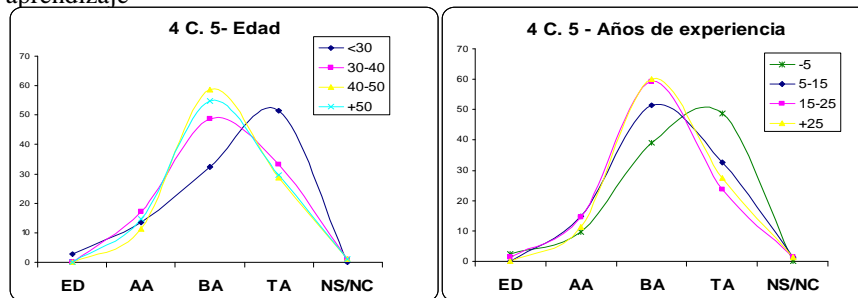
“TA”, mientras que el resto se posiciona “BA”. La distribución en “J” de los primeros y la curva simétrica de las demás edades puede verse en el gráfico presentado.

4.C.5. Desarrollar un modelo de escuela como comunidad de aprendizaje

Nuevamente, los valores más representativos son “BA” constituidos por el 52% de la muestra y “TA”, con un 32%. Estos datos indican que el profesorado considera que fomentar la participación con las familias contribuye a un modelo de escuela como comunidad.

Los años de experiencia y la edad arrojan datos semejantes, como puede verse en el gráfico siguiente, de forma que los menores de treinta, que son los que cuentan con menos de cinco años como docentes, se posicionan en el valor “TA” mayoritariamente. El resto de intervalos de edad se centran en el valor “BA”.

Gráfico 55. Desarrollar un modelo de escuela como comunidad de aprendizaje



4.C.6. Al participar activamente, las familias aportan actitudes de crítica constructiva

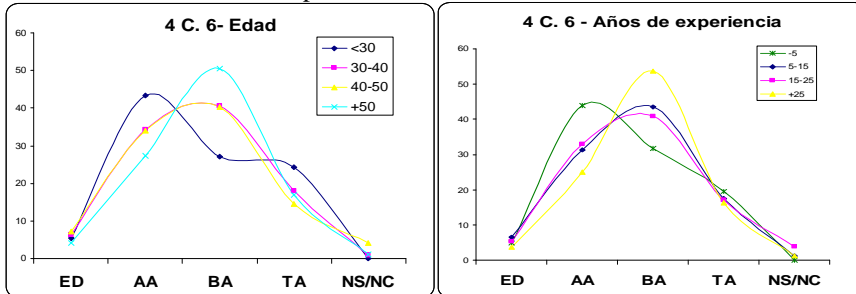
Este beneficio es reconocido por los docentes pero, como se refleja en el gráfico 52, de forma menos contundente que los anteriores, puesto que es el que menos puntuaciones “TA”(18%) y “BA”(41%) recibe, aumentando los valores “AA”(33%) y “ED”(6%).

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

En cuanto a la edad y los años de experiencia, presentan, como en casos anteriores, distribuciones similares. La población menor de 30 y la de menos de 5 años de experiencia poseen valores de media más negativa.

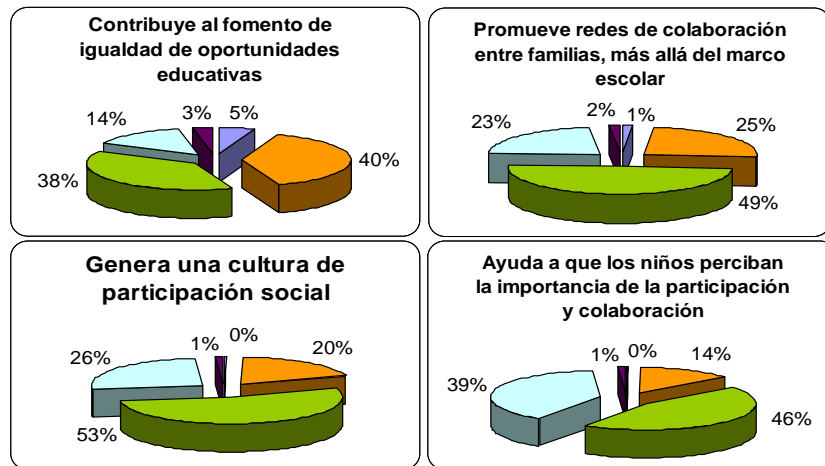
Gráfico 56. Las familias aportan críticas constructivas

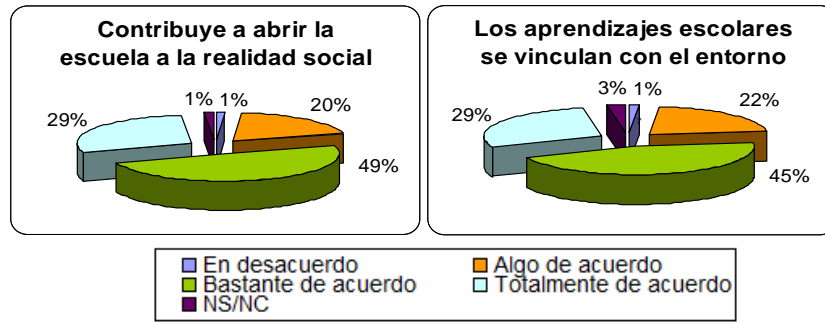


Dimensión 5. Proyección social de la participación familia-escuela

La participación de la familia y la escuela se ha analizado también a través de su proyección en la sociedad, mediante los siguientes factores:

Gráfico 57. Distribución de datos de la dimensión 5





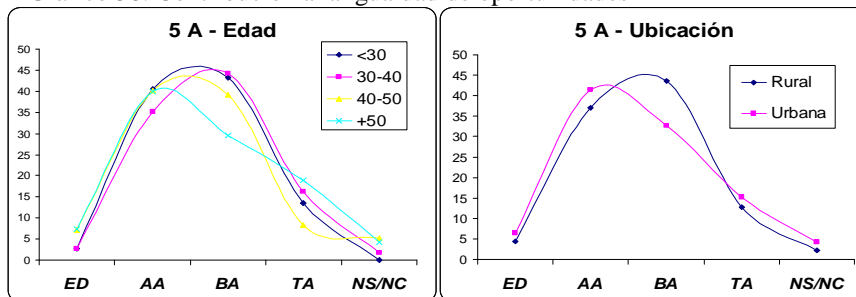
5A) La participación familia-escuela contribuye al fomento de igualdad de oportunidades educativas

Respecto a la participación educativa, como herramienta para el fomento de igualdad de oportunidades, en el gráfico anterior vemos que un 14% se posiciona “TA” que, junto con un 38% “BA” representa un 52% de profesores a favor. En contrapartida, un 5% se encuentra “ED” y un 40% “AA”, suponiendo un 45% del total.

Los mayores de 50, tienen una distribución con sesgo positivo. El resto, cuentan con distribuciones simétricas similares apuntadas entre los valores “BA” y “AA”.

Los encuestados de núcleos rurales consideran más que los de escuelas urbanas que la participación de las familias contribuye a la igualdad de oportunidades. De esta forma, la escuela rural recoge más valores “BA” que la urbana, posicionándose esta última como “AA”.

Gráfico 58. Contribución a la igualdad de oportunidades



5B) Promueve redes de colaboración entre familias, más allá del marco escolar

Como proyección social de la participación educativa también analizamos si promueve redes de colaboración familiar. A este respecto, un 23% se manifiesta “TA” junto con un 49% “BA”, suponiendo un 72% quienes apoyan este factor. Por el contrario, entre las posiciones menos favorables, considerando los valores “ED” y “AA”, se halla un 26% de la muestra (gráfico 57).

5C) Genera cultura de participación

De forma genérica, los docentes en activo se manifiestan a favor de la función que desempeña la participación familia-escuela, como motor para generar una cultura participativa general. Así pues, en el gráfico 57 se observa que un 53% se posiciona “BA” y un 26% “TA”, lo que supone un 79% a favor. Además, el 20% se manifiesta “AA” y no existe ningún docente en desacuerdo.

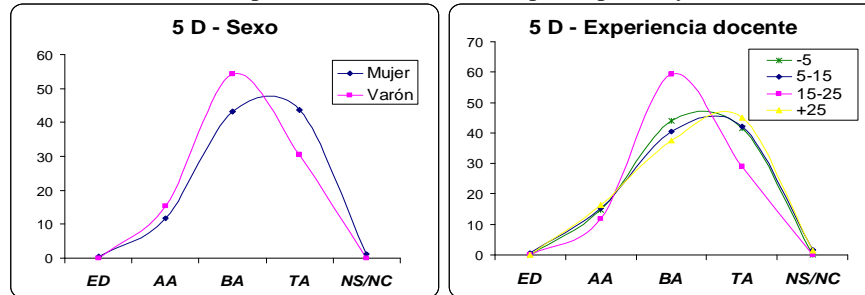
De hecho, respecto a este factor de la proyección social no se observan diferencias significativas en función de las características personales docentes ni del centro al que se adscriben.

5D) Ayuda a que los niños perciban la importancia de la participación y colaboración

La relación familia-escuela como elemento transmisor de valores de participación y colaboración también alberga puntuaciones favorables. Así, un 39% se manifiesta “TA” que, junto con un 46% “BA”, supone un 85% de la muestra a favor de esta proyección social.

Los hombres presentan un mayor grado de acuerdo posicionándose como “TA”. Por su parte, la experiencia docente nos muestra que, con una trayectoria de entre 15 y 25 años, se posicionan más como “BA”, reduciendo su puntuación “TA”:

Gráfico 59. Los niños perciben los valores de la participación y colaboración



5E) Contribuye a abrir la escuela a la realidad social

Otra de las proyecciones de la participación familia-escuela es la apertura de ésta última a la realidad social, aspecto en torno al cual un 49% se muestran “BA” y un 29% “TA”. Las posiciones “ED” y “AA” representan el 21%, como se ve en el gráfico 57. El profesorado se sitúa en estos valores independientemente de sus características personales o del tipo de centro.

5F) Los aprendizajes escolares se vinculan con el entorno

La relación familia-escuela contribuye, según el 74% de los docentes, a vincular los aprendizajes escolares con el entorno, manifestándose un 29% “TA” y un 45% “BA”. Frente a este 74%, solamente un 23% se muestran más negativos (gráfico 57). Sin

Relación familia-escuela:

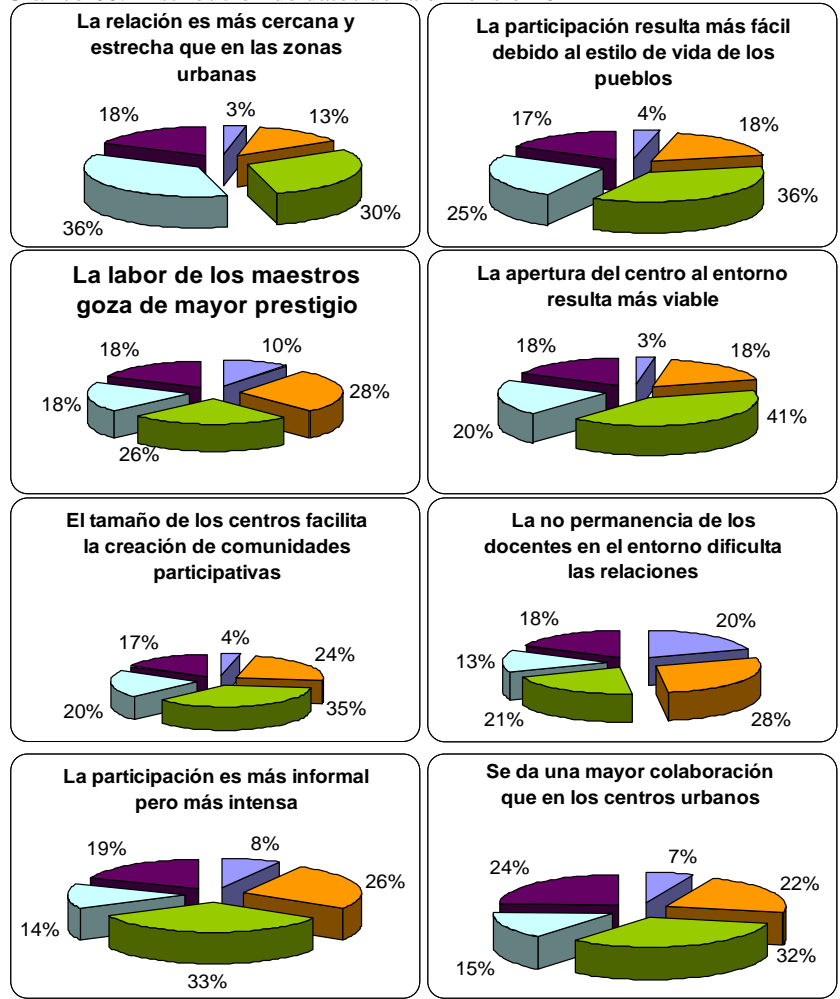
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

embargo, el profesorado de escuela concertada se sitúa en el valor “BA” mientras en la escuela pública se aproximan al valor “TA”.

Dimensión 6. La participación en la escuela rural

La participación educativa en la escuela rural ha sido abordada a través de ocho aspectos:

Gráfico 60. Distribución de datos de la dimensión 6

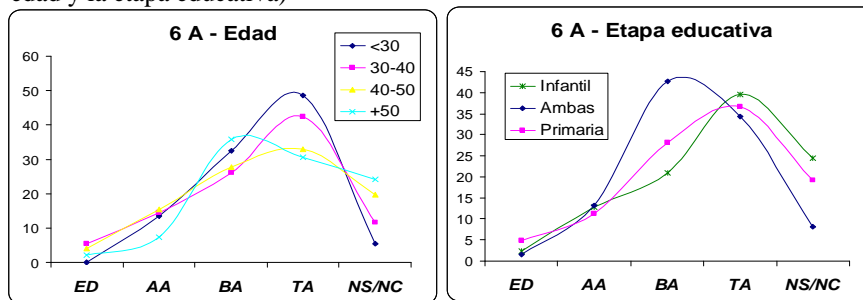


6A) La relación con las familias es más cercana y estrecha que en las zonas urbanas

El colectivo encuestado se manifiesta favorable puesto que los valores “TA” (36%) y “BA” (30%) representan un 66% de la muestra. Sin embargo, un 18% no ha contestado esta cuestión, porcentaje superior a aquellos que se manifiestan “ED” y “AA”.

Como se observa en el gráfico siguiente, que los mayores de cincuenta años, además de representar los que más han optado por la opción NS/NC, confían menos en esta diferencia. Los docentes enmarcados en ambas etapas educativas son los que menos se posicionan “TA”, representando los mayores valores de “BA”. No obstante, también suponen el colectivo que menos ha optado por la opción NS/NC. En el caso contrario, los profesores de infantil, son los que más favorables se muestran a esta afirmación.

Gráfico 61. La relación familia-escuela es más cercana y estrecha (según la edad y la etapa educativa)



Los docentes de centros tanto públicos como privados consideran que la relación con las familias es más cercana y estrecha que en las zonas urbanas. En el gráfico siguiente, observamos que, en ambos casos, la distribución presenta una curva con pendiente

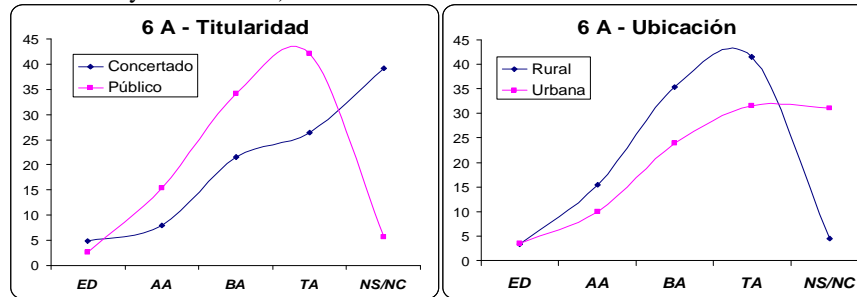
Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

ascendente al valor “TA”. Sin embargo, la pendiente de los centros concertados es menos pronunciada debido a las respuestas NS/NC.

La misma descripción se presenta en cuanto a la ubicación, puesto que el profesorado de escuelas rurales se posiciona más que aquellos de centros urbanos.

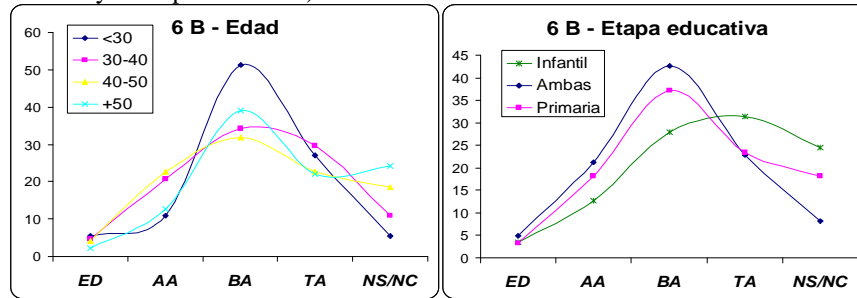
Gráfico 62. La relación familia-escuela es más cercana y estrecha (según la titularidad y la ubicación)



6B) La participación de las familias resulta más fácil debido al estilo de vida de los pueblos

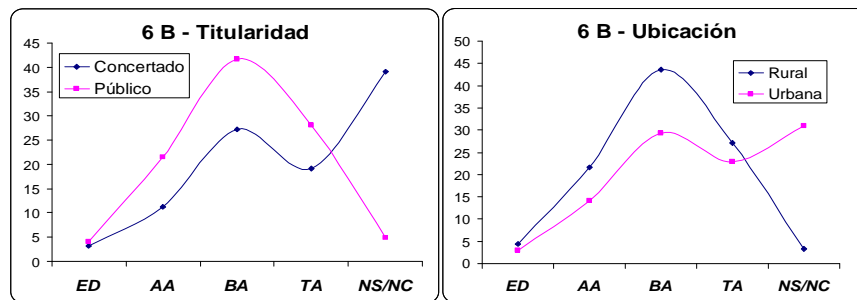
El 61% se manifiesta “TA” y “BA”. Por el contrario, un 18% se presenta como “AA” y un 4% “ED” (gráfico 60). Por edades, las distribuciones son semejantes, cambiando solamente su grado de dispersión. El profesorado de infantil recoge las mayores respuestas NS/NC, pero también muestra una curva en forma de “J”, lo que nos indica que sus valores se centran en “TA”. Los docentes de primaria o asignados a ambas etapas, presentan una curva de distribución apuntada hacia el valor “BA”.

Gráfico 63. La participación resulta más fácil debido al estilo de vida (según la edad y la etapa educativa)



El mayor acuerdo viene desde centros rurales y públicos. El profesorado de escuela concertada y urbana supone el colectivo menos posicionado. De hecho, observando el gráfico siguiente, se detecta que la curva de distribución de los rurales es similar a la de los públicos y, los urbanos y concertados presentan una distribución semejante.

Gráfico 64. La participación resulta más fácil debido al estilo de vida (según la titularidad y la ubicación)



6C) La labor de los maestros goza de mayor prestigio

En cuanto a la consideración hacia los docentes, un 18% puntúa “TA” y un 26% “BA”, lo que supone que el 44% entiende que en las escuelas de ámbito rural los maestros gozan de mayor prestigio.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

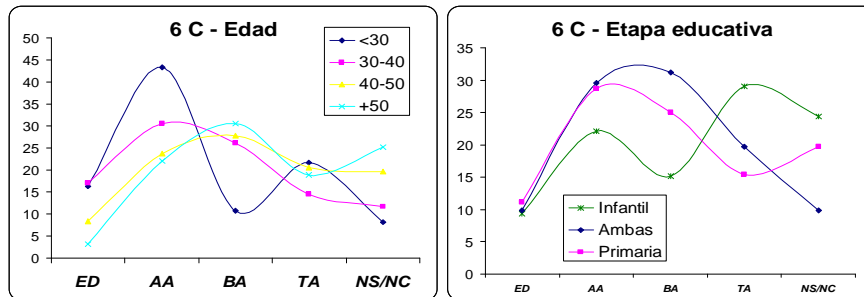
Resulta llamativo el 18% de personas que deciden no posicionarse, porcentaje mayor que el de personas “ED”. (Gráfico 60)

La edad del profesorado arroja resultados dignos de análisis como se observa en el gráfico 65. En primer lugar, por lo que respecta a las respuestas NS/NC, se observa una relación directamente proporcional de manera que, a medida que aumenta la edad de los docentes, aumentan sus respuestas en blanco. En segundo lugar, se produce una relación inversamente proporcional entre la edad y el valor “ED” de forma que, cuando aumenta la primera variable, disminuye la segunda.

Además, considerando sus preferencias, se observan varios grupos. Por un lado, los menores de 30 presentan una distribución bimodal, con divergencia de opinión, y el resto de poblaciones son más positivas en cuanto avanza la edad.

Respecto a la etapa, los docentes de infantil se desbancan de la generalidad con diversidad de opiniones, mientras que primaria y ambas etapas son similares a la muestra general. Además, como puede verse en el siguiente gráfico, los profesores de infantil recogen los mayores valores NS/NC.

Gráfico 65. La labor de los maestros goza de mayor prestigio (según la edad y la etapa educativa)

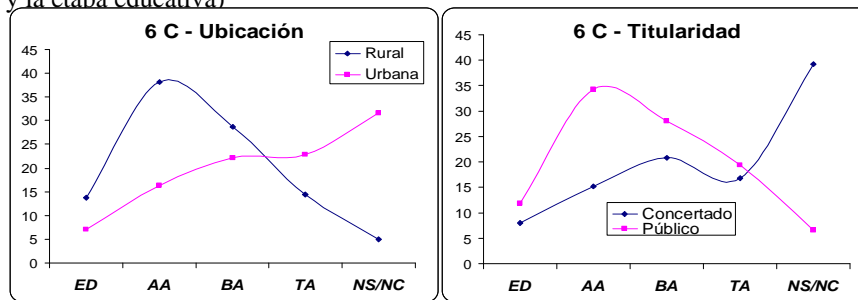


La curva de distribución mostrada en el gráfico siguiente, refleja que la ubicación de los colegios influye en la consideración que tienen los docentes en relación al prestigio otorgado a los maestros en las zonas rurales. De esta forma, el profesorado de centros urbanos y concertados, además de constituir las mayores respuestas NS/NC, presentan puntuaciones similares. Por su parte, los de las escuelas rurales o de titularidad pública, son más negativos.

Al contrario que en la pregunta anterior sobre el estilo de vida de los pueblos, en esta ocasión las curvas de distribución que se aproximan son las de la escuela concertada-rural y pública-urbana.

En el gráfico siguiente se refleja que los docentes de centros concertados constituyen la mayor parte de los valores NS/NC, representando, además, su puntuación más alta.

Gráfico 66. La labor de los maestros goza de mayor prestigio (según la edad y la etapa educativa)



6D) La apertura del centro al entorno resulta más viable

En general, el colectivo docente representado en la muestra considera que la apertura del centro al entorno resulta más viable en la escuela rural, pues contamos con un 41% que se sitúa en el valor “BA” junto con un 20% que está “TA”. Ambos valores suponen un

Relación familia-escuela:

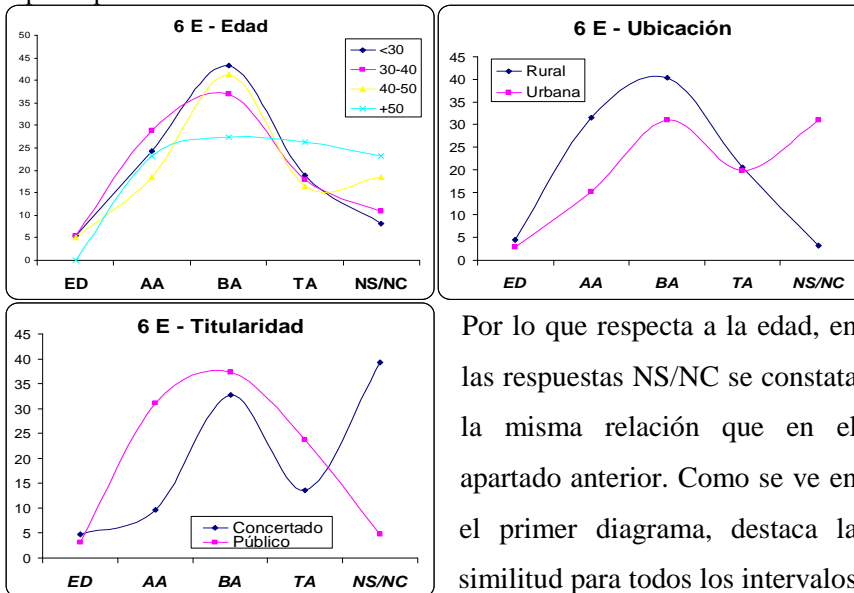
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

61% de la muestra. Sin embargo, un 18% no se posiciona al respecto, porcentaje que se iguala con el de aquellos que están “AA”. Solamente un 3% está “ED” (gráfico 60).

6E) El tamaño de los centros facilita la creación de comunidades participativas

En cuanto al tamaño de los centros rurales como facilitador de la participación, un 55% de los encuestados se posicionan “TA” y “BA”. Un 28% se manifiesta menos favorable, si aglutinamos los valores “AA” y “ED”. Nuevamente, encontramos un alto porcentaje de docentes que no han contestado a esta cuestión.

Gráfico 67. El tamaño de los centros facilita la creación de comunidades participativas



Por lo que respecta a la edad, en las respuestas NS/NC se constata la misma relación que en el apartado anterior. Como se ve en el primer diagrama, destaca la similitud para todos los intervalos

de edad, a excepción de los mayores de 50, lo que deja entrever una tendencia en cuanto a la influencia del tamaño de los centros. Las

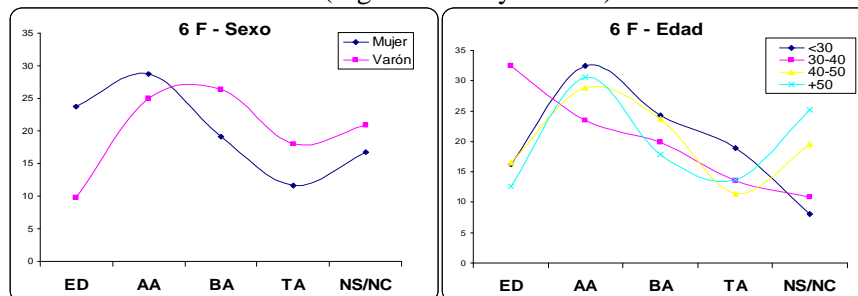
poblaciones por ubicación o titularidad presentan medias similares pero cabe destacar que los profesores de centros rurales y concertados tienen una tasa de respuesta muy baja.

6F) La no permanencia de los docentes en el entorno dificulta la fluidez de las relaciones

El mayor porcentaje, respecto a la permanencia de los docentes en el entorno, se da en el valor “AA”. Sin embargo, considerando conjuntamente las opiniones “BA” y “TA” contamos con un 34% de profesores que perciben que si el docente no permanece en el entorno influye negativamente en las relaciones con las familias. Del mismo modo, aunando los valores “ED” y “AA” obtenemos un 48% que no se muestra a favor.

En este sentido, las mujeres se manifiestan menos favorables que los hombres. Por lo que respecta a la edad, todos los intervalos se acercan a la generalidad, excepto aquellos docentes de entre 30 y 40 años que, con una distribución en “J” inversa, se posicionan en desacuerdo con la influencia negativa de no residir en el pueblo.

Gráfico 68. La no permanencia del profesorado en el pueblo dificulta la relación familia-escuela (según el sexo y la edad)



Relación familia-escuela:

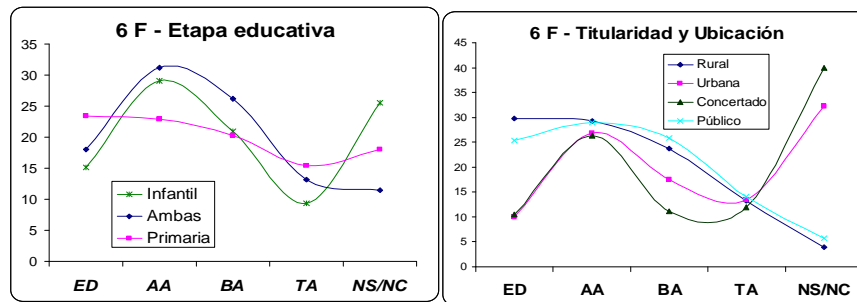
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Los docentes de primaria no se ajustan a la tendencia general, eligiendo, como primera opción, el valor “ED”, en lugar de “BD”. Además, los valores de estos profesores se distribuyen en las tendencias más negativas, como podemos observar en el gráfico 69.

Igualmente, los docentes de centros rurales manifiestan su desacuerdo con esta idea, siendo los que más puntúan en los valores más negativos. El profesorado de ambos tipos de centro coinciden en su puntuación “TA”. Sin embargo, los docentes de la escuela urbana recogen la mayoría de respuestas NS/NC.

Con una curva de distribución similar, las puntuaciones de la escuela concertada se asemejan a las de la urbana y, los colegios públicos con la rural. De esta forma, las respuestas en blanco provienen en su mayoría de los docentes de centros concertados.

Gráfico 69. La no permanencia del profesorado en el pueblo dificulta la relación familia-escuela (según etapa y características del centro)



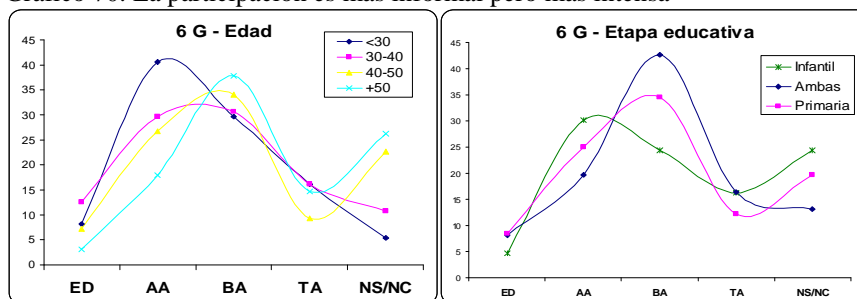
6G) La participación es más informal pero más intensa

El colectivo encuestado se manifiesta “BA” en relación al estilo de relación mantenido con las familias en las zonas rurales. En segundo lugar, se encuentra el valor “AA”, con un 26%, seguido de un 14% de la muestra “TA”. Considerando los valores “TA” y “BA”

obtenemos un 47% favorable a esta cuestión. Los valores menos optimistas “ED” y “AA”, suponen un 34%. Así pues, considerando además el alto porcentaje de respuestas en blanco, la muestra general no se posiciona claramente.

En el gráfico siguiente observamos que todos los intervalos de edad son similares, a excepción de los menores de 30, menos favorables a esta diferencia en la participación en núcleos rurales. Además, analizando la etapa educativa, el profesorado de infantil se desmarca de la tendencia general, posicionándose como “AA”. Una vez más, constituye el colectivo con mayores respuestas NS/NC.

Gráfico 70. La participación es más informal pero más intensa



6H) Se da mayor colaboración que en los centros urbanos

En cuanto a la valoración del grado de participación en las escuelas de zonas rurales, la muestra se manifiesta “BA”. Sin embargo, se ha de destacar el alto porcentaje de respuestas NS/NC.

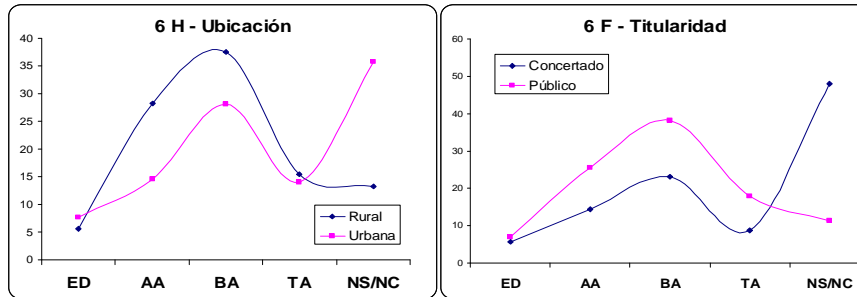
Respecto a las características del centro, los procedentes de la escuela rural perciben más una participación mayor en la zona rural, siendo los docentes de centros rurales los que menos se han

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

posicionado. De igual manera, los docentes de escuela pública confían más en la participación en las zonas rurales.

Gráfico 71. Se da mayor colaboración que en los centros urbanos



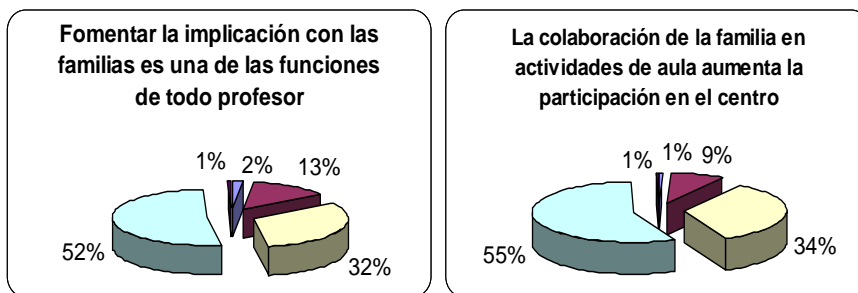
7.1.2. Cuestionario profesores en formación

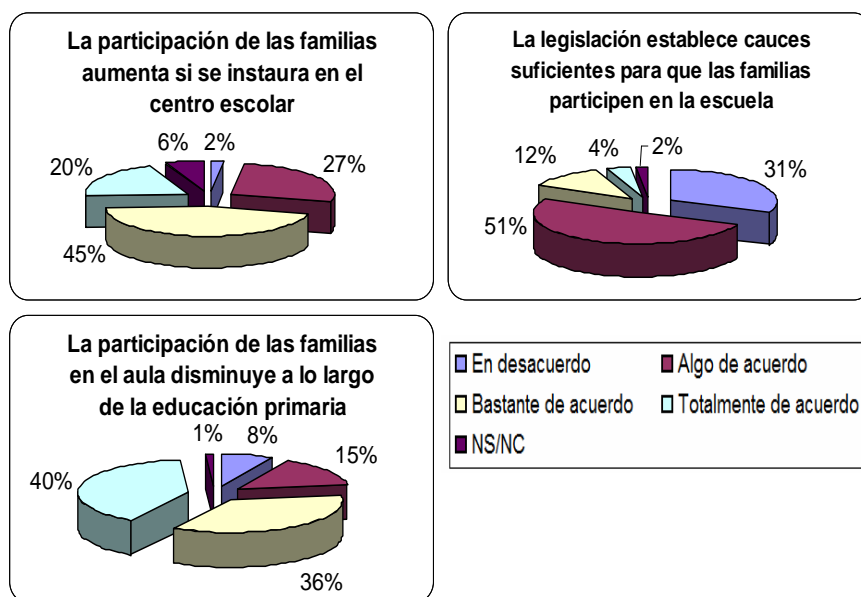
Para abordar los datos de los profesores en formación se ofrece, en primer lugar, la representación gráfica de los factores valorados en cada dimensión. Y, en segundo, se comentan haciendo alusión a los matices encontrados.

Dimensión 1. Importancia otorgada a la cuestión

Los cinco aspectos que los estudiantes han valorado son representados gráficamente:

Gráfico 72. Datos obtenidos en la dimensión 1. Profesores en formación





A continuación, profundizamos en estos datos. No obstante, a excepción de la primera afirmación, se han encontrado escasas diferencias en función de las variables analizadas: sexo, etapa educativa del Prácticum, ubicación y titularidad de los centros:

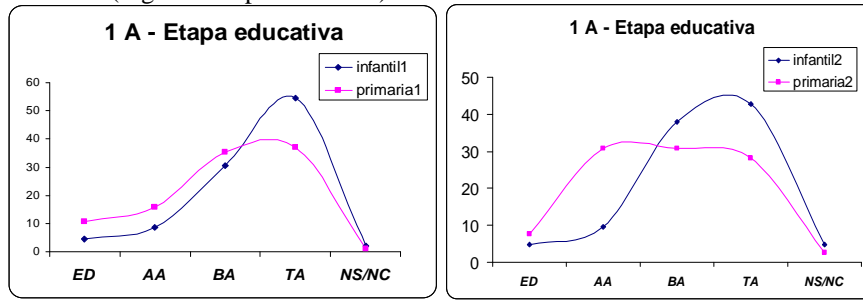
1A) Fomentar la implicación con las familias es una de las funciones de todo profesor

Los alumnos consideran que esta será una de sus funciones docentes, de forma que, el 52% se manifiesta “TA”, a lo que añadiendo el valor “BA”, que representa un 32%, contamos con un 84% de futuros profesores que comprenden que deberán hacerse cargo de esta parcela educativa. Los estudiantes de infantil se muestran más de acuerdo que los de primaria.

Relación familia-escuela:

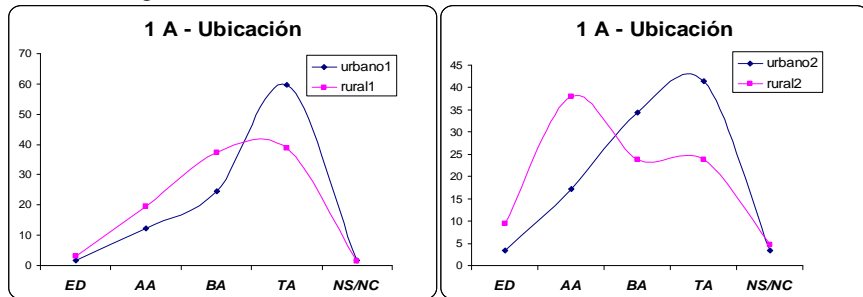
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Gráfico 73. Fomentar la implicación con las familias es una de las funciones docentes (según la etapa educativa)



La ubicación refleja algunas diferencias pues en el entorno urbano se inclinan más a favor de esta función docente, mientras que en el rural, los de segundo año de prácticas no.

Gráfico 74. Fomentar la implicación con las familias es una de las funciones docentes (según la ubicación del centro)



1B) La colaboración de la familia en actividades de aula aumenta su participación en el centro

Los futuros docentes se manifiestan a favor, puesto que el 55% está "TA" y el 34% "BA", lo que, en conjunto, supone un 89% de acuerdo. Por tanto, según estos alumnos, la colaboración en actividades de aula contribuye al aumento de la participación familiar

en el centro. Y, todo ello, independientemente del sexo, la etapa educativa, la ubicación o titularidad del centro de prácticas.

1C) La participación de las familias aumenta si se instaura en el centro escolar

Un 65% de los estudiantes considera que la participación aumenta si existe un consenso a nivel de centro, de forma que se muestran “BA” (45%), “TA” (20%) y “AA” (27%).

1D) La legislación establece cauces suficientes para que las familias participen en la escuela

La visión que el alumnado presenta acerca del rol actual de la legislación es menos positiva que en las afirmaciones anteriores. De hecho, un 31% se muestra “ED” que, junto con el valor “AA” (51%), asciende a un 82% de futuros docentes que no depositan su confianza en la ley en materia de participación educativa. Solamente un 4% se manifiesta “TA” y un 12% “BA”.

1E) La participación de las familias en el aula disminuye a lo largo de la educación primaria

Los encuestados entienden que se produce una disminución de la participación familiar a medida que sus hijos avanzan en el sistema educativo, tal y como demuestra el 76% de los estudiantes que se muestran “TA” (40%) y “BA” (36%). Entre los valores “AA” (15%) y “ED” (8%) alcanzan un 23% del total.

1F) Tratamiento de la temática en los estudios de Grado

Los estudiantes identifican, para las cuatro áreas proporcionadas (familia, participación familia-escuela, escuela rural y funciones del docente), como asignaturas en las que se ha hecho mayor hincapié en estos temas las de “Orientación y tutoría” y “Organización y Planificación Educativa”.

Además, la familia y la participación educativa han sido abordadas en “Estructura familiar y estilos de vida” y “Cambios sociales e interculturalidad”.

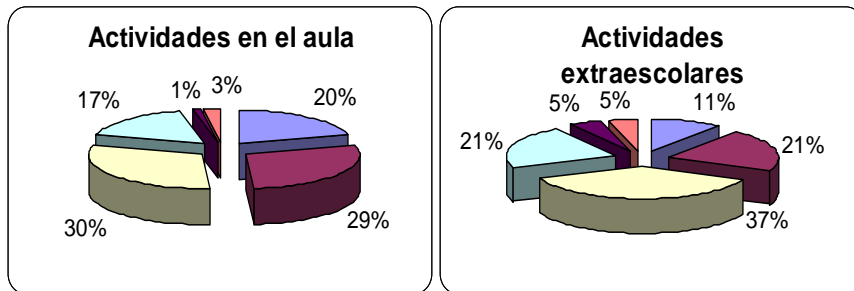
La escuela rural ha sido identificada por los alumnos en las asignaturas de “Potencial Educativo de lo corporal” y “Corrientes pedagógicas de la Educación Infantil”.

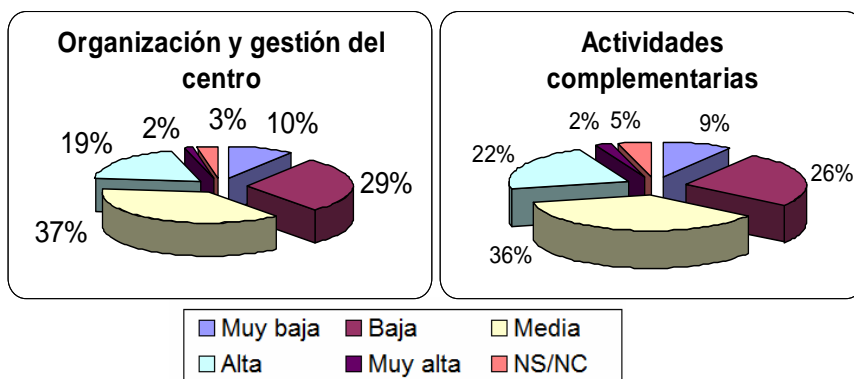
Las funciones del docente han sido transmitidas a los profesores en formación a través de la asignatura “Currículo y sistema educativo”.

Dimensión 2. Grado participativo

Los alumnos han valorado el grado de participación de las familias a través de cuatro aspectos:

Gráfico 75. Datos obtenidos en la dimensión 2. Profesores en formación





Como vemos, la representación gráfica es similar especialmente en la participación en actividades extraescolares, complementarias y en la organización y gestión del centro. La participación en el aula cuenta con una percepción más negativa por parte de los alumnos, puesto que es en el que más han elegido la opción “Muy baja”. En este caso, contemplando los valores inferiores, obtenemos que un 49% de la muestra considera la participación en el aula como “Muy baja” (20%) y “Baja” (29%).

Dimensión 3. Dificultades participativas

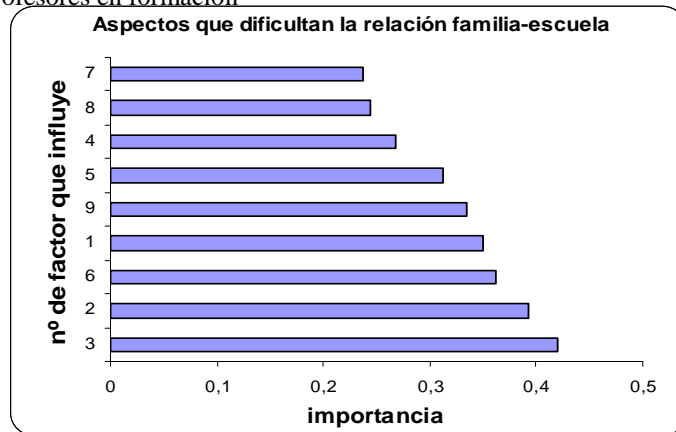
3A) Aspectos que dificultan la relación familia-escuela

Respecto a los obstáculos participativos, los profesores en formación coinciden, como puede verse en el gráfico siguiente, en sus tres primeras elecciones con el profesorado en activo, otorgando la misma importancia. Por lo tanto, la relación familia-escuela se ve dificultada por la infravaloración social de la función docente, la pérdida del valor acerca del papel que desempeña la escuela en la sociedad y la responsabilidad mutua de los problemas educativos.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Gráfico 76. Orden de las dificultades en la relación familia-escuela. Profesores en formación



La cuarta elección también coincide en ambos, de forma que ambos señalan la importancia del factor número 1, es decir, la existencia de poca cultura participativa en nuestra sociedad.

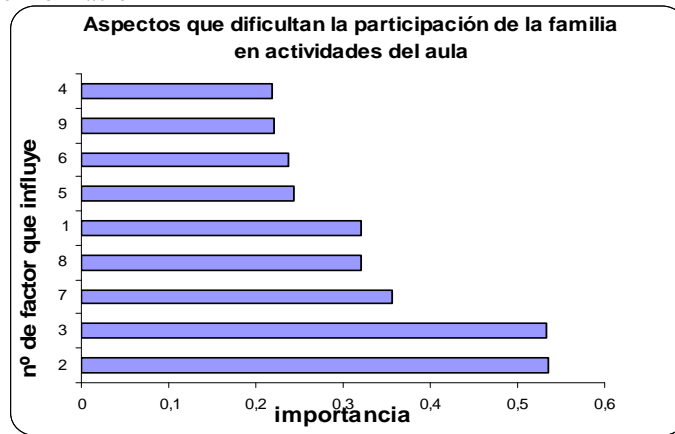
El factor número 9 ocupa el puesto quinto para los docentes en formación y el sexto para los activos, por lo que coinciden en la importancia concedida al desconocimiento de las familias de la docencia como profesión.

3B) Aspectos que dificultan la participación en el aula

Los estudiantes coinciden en las dos primeras elecciones con el profesorado en ejercicio, de manera que se alude a la imposibilidad de todas las familias para acudir y su desconocimiento de la utilidad de acudir al aula.

Como puede verse en el gráfico, la tercera dificultad manifestada es que la labor del profesor es juzgada por las familias (factor 7), apuntando como cuarta opción la intromisión de los padres.

Gráfico 77. Orden de las dificultades de participación en el aula. Profesores en formación

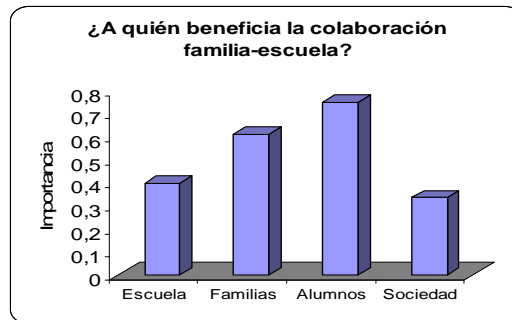


**Dimensión 4.
Beneficios que aporta la participación a la comunidad educativa**

En esta dimensión, debido a que los profesores en formación cuentan con menor contacto con la escuela, nos interesa conocer no tanto los beneficios específicos de la participación, sino más bien quienes piensan que son los beneficiarios.

Para los profesores en formación, los beneficios participativos recaen especialmente sobre los alumnos. Posteriormente, las familias también resultan beneficiadas. En menor medida, lo hacen la escuela y, especialmente, la sociedad, elegida en último término.

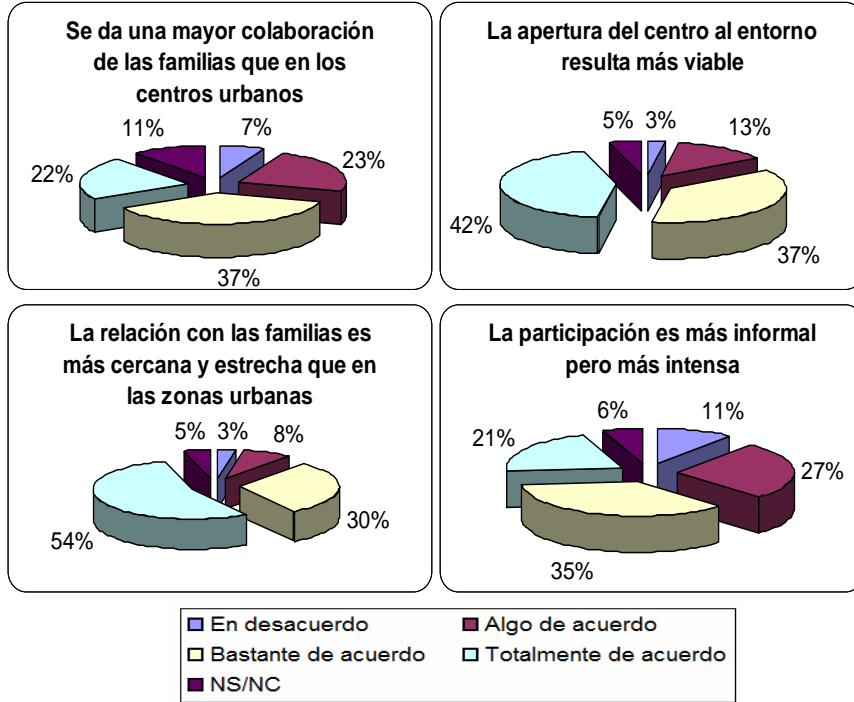
Gráfico 78. Beneficiarios de la colaboración familia-escuela. Profesorado en formación



Dimensión 6. La participación en la escuela rural

La participación en la escuela rural ha sido abordada a través de ocho aspectos, que pasamos a comentar a partir de su representación gráfica:

Gráfico 79. Características de participación en las zonas rurales

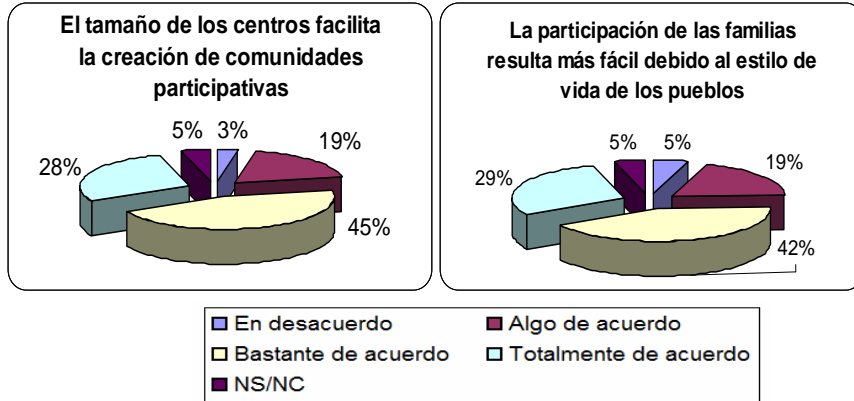


Para los docentes en formación la participación no sólo es mayor en las zonas rurales, sino que además, resulta más viable la apertura del centro al entorno aglutinando, como valores preferentes, las opciones “TA” y “BA”.

Además, tal y como se observa en el gráfico anterior, los estudiantes reconocen que la relación con las familias es más cercana

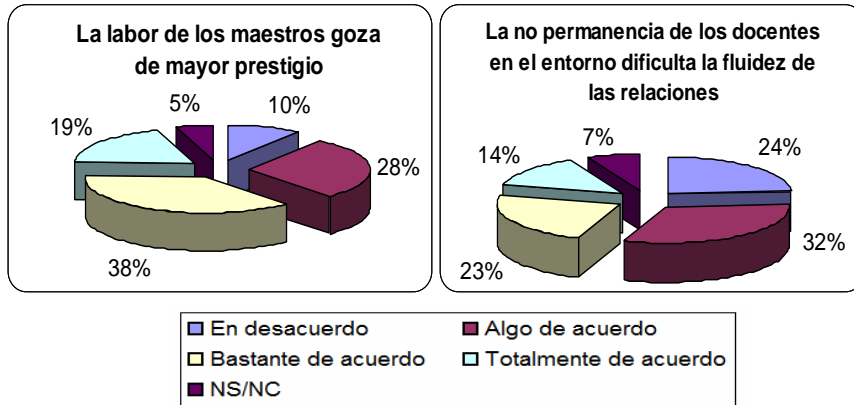
y estrecha en las zonas rurales. Igualmente, aunque con mayor presencia de valores “BA”, se posicionan hacia una participación más informal e intensa en estos núcleos

Gráfico 80. Aspectos que facilitan la participación en las zonas rurales



En estos gráficos se refleja una distribución prácticamente igual de cada valor. Así pues, se reconocen, como aspectos facilitadores de la participación en las zonas rurales, tanto el tamaño de los centros como el estilo de vida de los pueblos.

Gráfico 81. Los docentes y la participación en las zonas rurales



Por lo que respecta a los docentes, si bien es cierto que se considera que su labor goza de mayor prestigio, la permanencia en el entorno no es percibida de forma tan clara como una dificultad en las relaciones familia-escuela, puesto que solamente un 34% se muestra “TA” (14%) y “BA” (23%).

7.1.3. Entrevista familias

Para el análisis de la información proporcionada por las familias retomamos las dimensiones establecidas:

Dimensión 1. Importancia concedida a la temática

1A) Importancia de la temática en el sistema educativo y su desarrollo legal

En general, las entrevistadas no depositan su confianza en la legislación o en la administración para este aspecto (EF1, EF2, EF3, EF6, EF8). Veamos un ejemplo:

No, para nada. Los políticos están, y más ahora, a lo que les da la gana, ni más ni menos. Ni están mirando que hay gente pasando hambre, ni miran por la educación. Y si estuvieran mirando eso, no estarían recortando de donde están recortando, ni en sanidad, ni en educación. Que creo que es lo primordial. Es que es muy triste que volvamos a lo de antes, que sólo puedan estudiar los que tienen dinero. Yo me veo, dentro de dos días que mi hija quiera hacer una carrera. Y es muy triste que, como hemos quitado becas, pues a lo mejor, mi hija no puede hacerla.

Es que es muy complicado porque las familias qué hacemos, huelgas, manifestaciones... que es lo que están haciendo. Pero... es que todo esto tiene que empezar por los políticos. No hablo de este gobierno, ni del otro, ni de los que vengan. Cambiar las políticas completamente. Y entonces se podrán empezar a hacer cosas. (EF1)

Como mucho, se afirma que la legislación recoge la participación educativa como una labor del docente, pero no se eleva con la misma intensidad para las familias (EF3):

No, el sistema educativo solo reconoce la implicación por parte de los docentes, ayudar constantemente a las familias, implicarse constantemente en el tema familiar. Es decir, siempre se recoge el tema de familias desestructuradas, de dar apoyo a los niños que lo necesitan, parece que siempre se tiende una mano a esos niños que lo necesitan, pero realmente no está pidiendo nada de las familias.

En los casos más optimistas, se entiende que el sistema educativo y su desarrollo legal contemplan la participación de las familias pero “debería serlo más. No se nota” (EF7).

Si se desea un cambio, las familias presentan dos vías, pues unas entienden que la iniciativa debe partir de los propios padres bien a título individual, puesto que “somos los únicos. ¿A quién afecta que los niños vayan mejor o no? A los padres” (EF1) o bien a título colectivo (EF8); otros aluden a la administración a través del equipo directivo (EF1, EF6).

1B) La participación de las familias como función docente

Las madres reconocen que los profesores generalmente sí fomentan su participación, pero es cierto que depende de la etapa educativa, pues en infantil se solicita mayor colaboración; y también depende del propio profesor, su manera de entender la participación y la personalidad más abierta y comunicativa.

Además, conceden mucha importancia a la participación en la escuela a través del AMPA, especialmente cuando se trata de centros con un volumen elevado de alumnos.

1C) ¿El sistema educativo y los cauces participativos son dados a conocer a la comunidad escolar?

De todos los cauces participativos, las familias valoran la función realizada por el AMPA (EF1,EF3,EF4,EF5,EF6,EF8) siendo quien gestiona la colaboración.

También se entiende que los cauces participativos están muy cerrados y que los existentes no son suficientes puesto que no funcionan correctamente. Además, creen que el sistema educativo y el desarrollo legal correspondiente no ha tenido en cuenta sus opiniones

El sistema educativo es lo que es y es claro. Lo tengo muy claro. Si se escuchase a los padres, no se estarían haciendo las leyes que se están haciendo. Por lo menos a los padres del nivel del mío, a los padres de un nivel adquisitivo muy alto a lo mejor les da igual. Pero en mi caso no

Dimensión 2. Grado participativo

2A) La participación en el aula

Las familias afirman no haber participado en el aula de sus hijos (EF1, EF2, EF4) y, cuando lo han hecho ha sido en la guardería o educación infantil (EF3, EF5, EF6):

Sí, nosotros creo que en este curso no ha coincidido, pero sé que en otras clases han ido a contar cuentos... y en este cole, en infantil también, fui a contar cuentos. En primaria, no hemos ido a nada, no ha surgido o no sé. Pero después ya no... (EF5)

Además, consideran que su participación en el aula está condicionada totalmente por el profesor, pues como afirma EF8 “Es puntual, dependiendo del profesor que sea. Es más a nivel de profesor, y ya no te hablo a nivel de ciclo ni de curso”. No obstante, se muestran dispuestas si se pidiera colaboración (EF2, EF6, EF7, EF8).

2B) La participación en actividades extraescolares y complementarias

Las actividades en las que participan son gestionadas, en todos los casos, por las asociaciones de padres, participando, especialmente, en las fiestas y celebraciones. En el caso de las excursiones, si son organizadas por el claustro, los niños son acompañados exclusivamente por el profesorado del centro. Si es el AMPA el que las organiza acuden también las familias.

2C) La participación en la organización y gestión del centro

En general, esta participación es mucho más reducida que las anteriores, de forma que, aunque reconocen que se pide su opinión en determinados aspectos (EF4), el poder de decisión es muy limitado (EF7, EF8):

Todo el mundo que quiera pueda hacerse eco en el Consejo Escolar, aunque dentro del proyecto educativo los últimos que tienen la palabra en las decisiones de organización son los profesionales.
(EF7)

Además, algunas familias reconocen que su voz es escuchada pues ambas estructuras se necesitan. Así, la EF8 afirma que: “Decidir, decidir, no. Pero bueno, damos mucha guerra. Porque luego también tiran de nosotros cuando necesitan algo. Otra cosa es que, cuando no les interesa lo que tú pides, lo dejen pasar y ya está”.

2D) La participación en los cauces formales de participación

En todo caso la mayor capacidad de decisión se encontraría en manos del AMPA (EF2), a la que pertenecen todas las entrevistadas,

salvo una excepción que alega la falta de tiempo y la imposibilidad de contar con alguien que cuide de sus hijos.

No obstante, a pesar de pertenecer a esta asociación, suele hacerse de manera poco implicada, colaborando, en el mejor de los casos, en las actividades que otras personas han preparado.

Por lo que respecta al Consejo Escolar, todas las familias conocen su existencia, no así sus funciones concretas. Algunas, no saben quiénes son los representantes (EF3, EF5, EF6, EF7), los temas que se van a abordar o los acuerdos a los que se ha llegado (EF2, EF5, EF6, EF7), otras son informadas a través del AMPA a través de una circular o un correo electrónico (EF1, EF3, EF8).

En cuanto a las tutorías, todas las entrevistadas coinciden en señalar que son ellas las que habitualmente demandan una reunión al tutor, generalmente, una vez por trimestre (EF1, EF2, EF3, EF5, EF6, EF8). El profesorado suele llamar a las familias ante alguna situación problemática (EF1, EF5, EF8).

El medio más empleado para solicitar la tutoría es una nota por escrito mostrando flexibilidad de horario por parte del profesorado (EF5):

Sí que es verdad que también tienen sus horarios de tutorías, y que si no puedes por la tarde, es a mediodía, o por la mañana o a la hora de comer... pero vamos que te ponen facilidades. Sin ningún problema.

En ese encuentro, el interés principal de las familias no se centra solamente en la evolución académica puesto que las notas se reflejan en el boletín de evaluación (EF1), sino también de la socialización, comportamiento e interés del niño en el aula (EF1, EF2,

EF3, EF4, EF6, EF8). Es decir, las familias desean conocer los aspectos no observables, aquello que no siempre se refleja en los informes de notas.

También, desean hablar sobre las dificultades que presentan sus hijos y cómo ayudarles desde casa (EF2):

*Yo quiero que me diga cómo va mi hijo, cómo se porta en clase, en qué le puedo ayudar. Eso es lo que me gustaría que me dijese.
A veces no es lo que se habla, y depende de profesores. Algunos te informan muy bien de lo que quieres saber, de la evolución, de los exámenes, cómo los hacen o mira ayúdale aquí... pero hay otros que se centran sólo en el comportamiento.
Hay veces que te cuentan cosas y te lo ponen todo tan mal que casi dices mira ya no quiero saberlo.*

La tutoría se desarrolla, generalmente, a modo de conversación en la que intervienen ambas partes (EF4, EF5, EF6, EF7), dependiendo de la preparación previa de la reunión por parte del profesor (EF3) y de sus características personales (más extrovertido o comunicativo) (EF1, EF4).

2E) La participación en momentos informales

La entrada y salida al centro no es empleada en algunos casos, puesto que las familias saben que los profesores prefieren que empleen otros medios de comunicación (EF1, EF8), especialmente, en los centros grandes. En otros casos, cuando las familias no pueden estar en estos momentos, bien por motivos de horario o puesto que el alumnado hace uso del servicio de transporte, estos contactos a la entrada o la salida no se realizan, por lo que las familias recurren a una nota escrita o llamada telefónica (EF2, EF5, EF6).

Dimensión 3. Dificultades participativas

Las dificultades manifestadas por las familias entrevistadas se recogen en la siguiente tabla con el fin de visualizar mejor sus opiniones:

Tabla 90. Aspectos que dificultan la relación familia-escuela según las familias

Observación	Ejemplo de comentario significativo	Entrevista
Falta de interés o importancia por parte de las familias en participar	<i>La gente dice: "Ah, bah, lo que hagan", pero no sé si es la educación de tus hijos lo que hagan no, tendrás que molestarte un poco. Pero de eso hay mucho, mucho pasotismo a la hora de implicarse en las actividades que el colegio hace. (EF6)</i>	EF1,EF5, EF6, EF8
	<i>Hay gente en este colegio que trabajan los dos o son familias monoparentales... entonces puede ser. Pero de 300, los 300, no. Entonces, hay bastante pasotismo. (EF8)</i>	
	<i>Yo creo que tenemos cogido al ritmo de yo voy y dejo al niño en el cole. Es como yo te dejo ahí, y tú le enseñas a leer y a escribir y luego ya me le traigo yo a casa. Es una cuestión de actitud. (EF8)</i>	
Disponibilidad horaria de las familias	<i>Sí es que no puedo. En el AMPA es lo que a lo mejor me gustaría estar más (EF2)</i>	EF2, EF6, EF7, EF8
	<i>La conciliación de la vida laboral con la escolar y familiar es complicada, los horarios ajustados debidos a las rutinas laborales y familiares (EF7)</i>	
	<i>También influye el tipo de trabajo que tengas, porque hay un bombero que, depende del turno que tenga, va a clase. Pero los papás que tienen turno de mañana y de tarde, olvídate porque no aparecen (EF8)</i>	
El centro no se adapta al horario de las familias	<i>Mira, una de las cosas que no me gustan de este centro, pero supongo que pasa en los demás, es que los festivales de navidad y esas cosas se hagan en horario lectivo... Yo creo que todos podríamos sacrificarnos si se hicieran en otro horario. Porque ya que se hace de cara a las familias, pues es que también trabajamos. Y eso si se hiciera igual por la tarde, a una determinada hora, que, en resumidas cuentas, ¿cuánto dura? Un par de</i>	EF3, EF5

Capítulo 7. Análisis y valoración de los datos

	<p>horas? Pues, a lo mejor, si se pone a las 6 de la tarde, a lo mejor, pueden ir más padres. ¿Vale? O podemos ir más padres. (EF3)</p>	
	<p>Y, desde la escuela, en este caso, igual que no se adecuan a los horarios, no sé... no es el caso con nosotros, porque la tutora, es muy flexible. (EF5)</p>	
<p>Delegación de la responsabilidad educativa por parte de los padres</p>	<p>“Muchas veces somos las propias familias las que nos negamos a implicarnos en la educación de nuestros hijos, parece que delegamos continuamente en los docentes, por ejemplo, a la hora de generar una serie de conductas, de comportamientos, de modales, cuando en realidad es algo que debería ser propio de casa y, en la escuela, fortalecer ese tipo de actitudes. Pero bueno, no enseñarlo desde cero” (EF3).</p>	<p>EF3</p>
<p>Disminución del interés por participar a lo largo de la escolaridad</p>	<p>No sé si es que en infantil, ves a tu hijo tan vulnerable que dices, voy a ver en manos de quien está o, yo qué sé, voy a ver lo que hace... no lo sé...(EF3)</p>	<p>EF3</p>
<p>Las familias no se sienten escuchadas</p>	<p>Si se escuchase a los padres, no se estarían haciendo las leyes que se están haciendo (EF1)</p>	<p>EF1, EF2</p>
	<p>Es que a veces ponen su postura y no dan su brazo a torcer. Esa es su postura y como que la tuya está mal y la suya es la que vale (EF2)</p>	
<p>Falta de confianza por parte de las familias</p>	<p>“Es más cosas de padres, porque entiendo que a mí la tutora me llama y me dice que mi hija está teniendo tal actitud y no tengo porqué dudarla. Incluso, aunque en casa tenga una actitud diferente”.</p>	<p>EF1</p>
<p>El equipo directivo</p>	<p>Ahora mismo la dirección del centro. Hemos pasado de tener un director que era demasiado permisivo con los padres a otro que no escucha a las familias (EF1)</p>	<p>EF1, EF6</p>
	<p>Este director está más dispuesto a arreglar la convivencia entre los padres y el colegio, que dice que se había perdido mucho en los últimos años (EF6).</p>	
<p>Dificultades de comunicación</p>	<p>Hay profesoras con las que he podido dialogar y hemos llegado a un entendimiento, a un punto medio, sin embargo, ha habido con otras que mira esta es mi posición y es la que vale y la tuya no vale.(EF2)</p>	<p>EF2, EF4, EF6</p>

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Intromisión por parte de las familias	<p><i>Al final si deja dar opinión a todos los padres, pobre profesor... Esta chica, si que estaba dispuesta a escuchar todas las opiniones pero la pobrecilla casi se la comen, porque tienes que hacerlo así y así. Digo tampoco es eso, porque ella sabrá lo que tiene que hacer, tendrá su método de trabajo... Pero, a veces, nos metemos demasiado, y en otras cosas te piden opinión y no la das (EF6).</i></p> <p><i>Otra cosa es que luego los profesores ven que se entrometen demasiado, no en su forma de clase, pero sí que se quieran meter demasiado (EF8)</i></p>	EF2, EF6, EF8
El comportamiento de los niños cambia	<i>También es verdad que les descontrolas a los niños. (EF8)</i>	EF8
Incremento del trabajo docente	<i>También, digo yo. A lo mejor para el profesor es peor, no personalmente, sino que dice bueno tengo que dar otra forma de trabajo porque si no lo has hecho nunca, trabajar también con los padres, a lo mejor es más trabajo para él... tiene que planificar las clases de otra forma (EF6)</i>	EF6

Respecto a la imposibilidad para acudir todas las familias, una de las entrevistadas, colaboradora habitual del AMPA, expone (EF8):

¿Qué es más importante que los niños tengan padres con quien jugar, padres, abuelos, tíos... lo hemos abierto al que quisiera venir, para jugar, para que los padres participen dentro del colegio o que, porque tú trabajas y tu hijo no te ve nunca, los demás pierdan esa posibilidad? Hemos tenido discusiones bastante gordas, contra esos padres, porque en el AMPA estamos todos de acuerdo y en el colegio también. A ver son casos puntuales, entonces esos padres lo tendrán que entender. Yo no te estoy diciendo que no vengas. Pero porque tú no puedas, ¿el resto de padres va a tener que dejar de tener esa vivencia? Entonces que tu hijo llora, entonces explícale, hasta donde puedas que papá ese día no puede ir. Hay mamás que han pedido una mañana libre para poder ir. Y las críticas han venido no por los profesores sino por los padres. Además, te van dando oportunidades durante el año. En la Semana Cultural son dos recreos y durante el año a contar un cuento o a participar haciendo teatro. O sea, que si no puedes un día, a lo mejor puedes otro. Veo más problema de padres que de profesores.

Dimensión 4. Beneficios que aporta la participación a la comunidad educativa

4A) Beneficios para los niños

Uno de los beneficios presentados por las familias se centra en el ámbito académico (EF1, EF3, EF4, EF5) reconociendo, además, que el comportamiento de los niños mejora cuando familias y escuela trabajan en común (EF4, EF6, EF8). Así pues, la EF4 nos hace ver la relación existente entre ambos aspectos: “Sobre todo influiría en el comportamiento, más que en los resultados académicos, aunque es verdad que, a veces, lo uno lleva a lo otro o ayuda”.

Las entrevistadas consideran que la participación educativa facilita abordar las dificultades del niño en clase: “A la hora de estudiar, que te diga la profesora mira vamos a plantear estos temas o cosas que pueden resultarles difíciles, llamarte y decirte, mira es que va mal aquí... y yo creo que deberías hacer esto” (EF2).

Además, la motivación y el esfuerzo de los niños aumenta “que vengas a hacer las actividades, que vean que vienes, si vas a un partido... les motiva a hacer las cosas y a esforzarse”. (EF2)

Más allá de los resultados académicos, destacan que se produce “un desarrollo más completo en la formación como persona de nuestras hijas e hijos” (EF7). Además, la EF8 manifiesta que:

Ellos ven que tú estás, no pendiente, pero sí que cuando hay una fiesta o algo estás allí y les hace a ellos también un poco más abiertos que es mira mi mamá hace esto y aquello, o anda mira si tu mamá es la del AMPA... Y cuando la dicen, tu mamá es la del AMPA, y ella dice que sí, lo dice toda orgullosa.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Todo ello, gracias a que los niños perciben que sus padres se interesan por su educación y que es algo importante, de manera que “sería bueno para los niños que te vean involucrado, que te importa su educación” (EF2), lo que les aporta “mayor seguridad y estabilidad” (EF3), permitiendo vincular los dos ámbitos más influyentes en su desarrollo, ya que “podrían conectar mejor lo que viven en un sitio y otro. Que se parezca lo más posible a lo que viven en casa e intentar estar bien también en colegio...” (EF6). Esto evitaría mensajes contradictorios y confusos como vemos en estas afirmaciones:

Los niños reciben, muchas veces, sobre todo en educación infantil y primaria, mensajes contradictorios, los que les transmiten los profesores en su día a día, que son muchas horas con ellos; y, por otro lado, cuando llegan a casa. Que o no les escuchan, o no les preguntan. (EF3)

Si van a la par, no se hacen ellos tampoco un lío. Porque si los profes van por un sitio y luego los padres por otro, y encima no colaboran... (A nivel de normas). Si tú en casa, no tienes unas normas y luego en el cole te ponen unas normas y tú no las aceptas, el niño lo pasa fatal en el cole. (EF5)

Con el fin de destacar los beneficios que tienen los niños, manifestados por las entrevistadas, ofrecemos la siguiente tabla:

Tabla 91. Beneficios para los niños según las familias entrevistadas

Beneficios de la participación familia-escuela para los niños	
A nivel académico	<ul style="list-style-type: none">• Mejora de los resultados• Mejora del comportamiento en clase• Mayor motivación y esfuerzo de los niños• Abordar las dificultades académicas del niño lo antes posible
A nivel de desarrollo	Desarrollo integral del niño Mayor seguridad y estabilidad
Los niños perciben que su educación y lo que acontece en la escuela es importante para sus padres	
Conexión de los dos ámbitos más influyentes en su desarrollo. Vinculación de experiencias familiares y escolares	

4B) Beneficios para las propias familias

Como beneficios para las familias, las entrevistadas entienden que “los padres también estaríamos más relajados” (EF1) y sentirían mayor seguridad “Que te sientes mucho más seguro. Es que, yo hablo por mi propia experiencia, el marchar a trabajar sabiendo que está bien a decir no sé cómo está, no sé lo que voy a encontrar hoy cuando la recoja. Pues es muy diferente” (EF3). Además, se mejora la comunicación (EF4, EF6) de manera que “habiendo comunicación entre los dos todos iría mucho mejor”(EF6).

Junto a estas mejoras, las entrevistadas manifiestan que pueden conocer mejor a sus hijos y su vida escolar, de manera que: “para los padres también porque así conoces como está trabajando tu hijo, donde se mueve...” (EF6); “es una forma de conocer que se comporta de una forma normal. El estar diciéndoles cállate, no grites, etc. y ves a todos los demás haciendo lo mismo, empiezas a conocer un poco más el comportamiento de tu hijo, cuando ves que los demás hacen lo mismo o lo contrario, claro. Entonces, cuando ves a 30 que hacen igual, dices pues a lo mejor el mío no es raro” (EF8); “y te enteras de cosas que no te enteras, porque ellos no cuentan nada. Yo me entero más por las cosas que cuentan por ahí, que por lo que realmente me cuenta mi hijo...” (EF2).

Así pues, las familias pueden conocer el entorno social de sus hijos, especialmente en los centros con mayor volumen de alumnado. La EE8 expone que: “además, conoces a los niños que son compañeros de tus hijos. Y si un día viene el niño y me dice me ha pegado tal pues ya puedo saber si le ha pegado por algo o jugando... es otra relación”. (EF8)

Además, disfrutan de mayor satisfacción al comprobar el progreso de sus hijos: “cuando ves los resultados académicos, es una recompensa para las familias, saber que tu hija está aprendiendo, que está consiguiendo autonomía a nivel de conocimiento. Para mí eso es... es que no está pagado con dinero”. (EF3)

La participación entendida de forma continua de manera que “Así no ven raro que una madre o un padre de su entorno esté un día haciendo fotocopias, yo lo veo positivo” (EF8), contribuye a que las familias puedan conocer a “la gente que les está educando, que tampoco le conoces. Sí, doña fulanita o don fulanito, pero no conoces más” (EF6). Todo ello, redundando en una mayor confianza hacia los profesores “también conocerle más personalmente, no sólo académicamente... No sólo soy el profesor de tu hijo, y tu hijo va bien en esto y esto y se quedó la cosa ahí... Si hubiera más confianza, mejor” (EF6).

De esta forma, las familias perciben que la escuela y el profesorado suponen un apoyo a su labor paterna “pues si sabes que los niños van al cole y están bien y están aprendiendo a ser personas. Luego tú ganas también en casa, claramente. Así se refuerza lo uno con lo otro. Luego para ti es más fácil como padre”. (EF5)

Y no sólo la escuela, sino que las propias familias entran en relación (EF2, EF8), de manera que: “entre padres terminas conociéndote un poco más, porque igual no te conoces de nada pero un día te dicen “anda, tú fuiste a contar el cuento el otro día, ¿no? Y ¿qué tal?” Y a partir de ahí ya te saludas”. (EF8)

Sin embargo, una de las entrevistadas nos hace reflexionar sobre los diferentes tipos de implicación familiar, de manera que

“beneficios para las familias habría todos, pero para este tipo de familias que no se implican ni en la propia educación de sus hijos pues no habría ninguno porque tendrían que ponerse las pilas”. (EF1)

En la siguiente tabla se recopilan los beneficios adquiridos por las familias a través de su participación en la escuela, manifestados por las entrevistadas:

Tabla 92. Beneficios para las familias según las entrevistadas

Beneficios de la participación familia-escuela para los padres	
Mejora de la relación familia-escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor seguridad • Más relajados • Mayor confianza • Mayor comunicación • Mayor conocimiento mutuo
Mayor conocimiento de su hijo	<ul style="list-style-type: none"> • De su comportamiento dentro del aula • De su vida escolar general • A nivel de socialización
Satisfacción al comprobar el progreso de sus hijos	
Apoyo a su labor paterna	
Relación con otras familias	

4C) Beneficios para el profesorado y la escuela

Además de ganar en conocimiento mutuo, comunicación y confianza, como veíamos en el apartado anterior, los padres apoyan más la labor realizada por el profesorado y las decisiones tomadas por éste: “si te ha reñido la maestra y los padres dicen: Pues porque lo ha hecho mal, digo yo, si no, no reñiría”. (EF3). Igualmente, “las amenazas a profesores se acabarían. Ahora se riñe a los profesores. Así, primero se preguntaría y después se criticaría. Habría más confianza en la labor de la escuela” (EF8).

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Al igual que los padres conocen a su hijo en el contexto escolar, la relación familia-escuela amplía el conocimiento del profesorado respecto a los alumnos: “Conociendo a los padres sea más fácil trabajar con los niños, porque conociendo el entorno del niño y la familia, lo que tenga alrededor “(EF6). Incluso, “pueden ver cómo se relacionan los niños con una persona adulta y que no son ellos. (EF8).

Estas ventajas, junto con la mejora de la actitud general del alumno, facilitan la tarea docente, volviéndose más fácil y eficaz:

Está clarísimo que los profesores tendrían una armonía en clase que ahora no pueden tener. Es que el trabajo de los profes también es diferente porque no es lo mismo un profesor que esté cabreado toda la hora de clase, con esos tres niños, que al final pagan el pato todos, que si ya está cabreado si una chilla ya.... Porque yo lo sé, porque a mí me pasa igual, vamos... lo veo por mí. Te quiero decir, si estoy cabreada mi reacción no puede ser la misma que si estoy normal... (EF1)

Además, se promueve la toma de decisiones y el trabajo común conectando las líneas educativas que sustentan las acciones familiares y escolares:

Si hay un problema y el profesor y la familia están de acuerdo todo va a ser más fácil que si tú lo ves blanco y yo lo veo negro, si no llegamos a un acuerdo pues va a ser imposible, tú en el cole vas a hacer una cosa, yo en casa otro, y el perjudicado va a ser el niño evidentemente. (EF4)

Finalmente, las familias apuntan una mejora de la autoestima profesional de manera que “Pues todo. Cuando consigues un porcentaje altísimo de aprobados, pues es mejor que conseguirlo de suspensos. Es más gratificante”. (EF3)

Tabla 93. Beneficios para el profesorado según las entrevistadas

Beneficios de la participación familia-escuela para los profesores
Apoyo de su labor por parte de las familias
Mejora del conocimiento del niño
Se facilita la tarea docente
Mayor calidad en la educación
Se facilita la toma de decisiones y el trabajo común familia-profesores.
Mejora de la autoestima profesional

Dimensión 5. Proyección social de la participación familia-escuela

La proyección social de la participación de la familia y la escuela son recogidas, junto con algunos comentarios significativos de las propias entrevistadas, en la siguiente tabla:

Tabla 94. Aspectos que dificultan la relación familia-escuela según las familias

Observación	Ejemplo de comentario significativo	Entrevista
Se genera cultura participativa	<i>Y saben que hay cosas que se están haciendo por el colegio y no son solamente los profesores, son papás que están metidos en el cole [...] Es una forma de ver que, entre todos, se pueden hacer más cosas. Creo que les viene bien.</i>	EF8
Apoyo en casos de marginalidad o desestructuración	<ul style="list-style-type: none"> <i>Si esos padres abrieran la mente, les iría mejor. Si tú no sabes cómo atajar ese problema, hay ayuda, así que en cierta manera si no la tienes es porque no quieres. Y ves en ese sentido es que yo no tengo ninguna queja, es todo lo contrario, porque yo sé que en esos casos el colegio ha intentado ayudarles (EF1)</i> <i>Hombre, claro... Es que mucho del fracaso que tenemos aquí es una traducción directa de lo que pasa en sus familias. Cuando hay una familia desestructurada, pero uno de los miembros de la familia responde por el chaval, se nota. Cuando en esa desestructuración, ninguno de los dos miembros, padre, madre o del tipo que sea, responde, se nota muchísimo (EF3)</i> 	EF1, EF3,

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Ciudadanos más formados, con mayor nivel educativo	<ul style="list-style-type: none">• <i>Como que fuese algo más normal, lo tendrían más asimilado que es lo normal, estudiar. No como que es una obligación tener que estudiar y... que no lo vieses como unos enemigos los profesores. (EF2)</i>• <i>Imagino que sí, los niños son el futuro. Estarían mejor preparados.(EF4)</i>	EF2, EF4
Formación de personas con mayor capacidad de esfuerzo, más trabajadores	<i>Ojalá, yo pienso que sí. No seríamos tan tiranos. A mí me parece que estamos haciendo a los niños para ser jefes, y todo el mundo no puede ser jefes. Esto es conjunto, lo hablamos mucho mi marido y yo, ahora todo se lo damos. Luego al final, están acostumbrados a tenerlo todo tan fácilmente que cuando algo cuesta un poco de esfuerzo... Si todo el mundo va a querer mandar y todo es ya. ¿Quién va luego a trabajar?</i>	EF5
Los niños perciben la importancia de ayudar	<i>Y con más capacidad para ayudar porque está viendo que tú estás ayudando a que los demás niños puedan hacer algo.</i>	EF8
Mayor desarrollo y evolución para la sociedad	<i>Sí, de una forma u otra se están creando nuevos adultos formados en todos los aspectos que harán que la propia sociedad se desarrolle y evolucione.</i>	EE7

Dimensión 6. La participación en la escuela rural

En cuanto al grado de participación en zonas rurales y urbanas, las entrevistadas no argumentan una mayor colaboración, sino que ésta es diferente. Así pues, la relación se percibe más cercana hasta el punto que el profesor “era como uno más del pueblo, estaba integrada, como que era una familia” (EF2) y estrecha “en las zonas rurales se conocen los vecinos y la comunidad está más unida” (EF7). Del mismo modo, “puede ser que las relaciones son más de familia, se sigue viendo al profe como “el profe”, puede ser también, no sé exactamente porqué, pero si es verdad que es más amigable, desde que vas ya, desde que entras por la puerta”.(EF5)

Si embargo, este tratamiento cercano y familiar puede ser percibido también de forma menos positiva:

Las relaciones con la familia es que es distinta, puede ser tu vecino de al lado o el que te ara las tierras o el que te vende la leche. Entonces es un trato más personal. Pero no personal siempre positivo, porque lo mismo que te llevas bien te llevas mal. Entonces, hay casos en los que cuando quieres actuar, no lo haces porque es demasiado personal o, al revés, actúas porque es personal. Es una relación de más familia para lo bueno y para lo malo, son relaciones más personales. Creo que sí es distinto. (EF8)

El número de niños más reducido de los centros rurales respecto a los colegios de la capital contribuye, igualmente, a la participación puesto que, en primer lugar, “la relación es distinta porque el número de niños es mucho menor” (EF8), y más fácil “creo que sí es más fácil en las zonas rurales, no sé son menos niños, están más juntos”. (EF1). En definitiva, las encuestadas de zonas urbanas consideran que la dedicación del profesor es diferente con menos alumnos:

Buahh yo creo que sí, muchísima. No es lo mismo el trato ni la dedicación que puede poner un profesor con un grupo más pequeño, que aquí con 25 niños. Y no se puede trabajar igual con 15 o con 10 que con 25. (EF2)

Además, en las zonas rurales la cercanía espacial supone un factor que facilita la participación, puesto que “A lo mejor se puede colaborar más pero porque también está más cerca” (EF8), de manera que, “sí es verdad que en una zona rural no cuesta tanto ir al cole... Desde el punto de vista de la distancia (EF3).

A esta cercanía, se suma el mayor número de madres que permanecen en el hogar: “también creo que hay más madres que no

trabajan fuera de casa. Creo que a la hora de poder colaborar es más fácil si no se trabaja” (EE1), o que lo hacen en el propio pueblo, facilitando su desplazamiento al centro escolar o ausentarse del trabajo durante un breve período de tiempo.

7.1.4. Entrevista a expertos educativos

A partir del proceso de análisis de datos, los resultados obtenidos, para cada dimensión son los siguientes:

Dimensión 1. Importancia concedida a la temática

1D) Importancia de la temática en el sistema educativo y su desarrollo legal

Para determinar la importancia otorgada a la relación familia-escuela se pretende dilucidar si el sistema educativo y su desarrollo normativo considera este asunto como uno de los pilares de la educación en nuestro país. En consecuencia, desde la EE7, se expone:

Todas las leyes educativas mencionan la importancia del papel de la familia, desde el preámbulo hasta los artículos más específicos centrados en aspectos concretos; así la LOMCE (2013), señala en su preámbulo: “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.” Y posteriormente, en su articulado, hace referencia a cuestiones como la necesidad de informar a las familias sobre la evaluación de sus hijos (art. 21); la posibilidad de elegir determinadas asignaturas (Religión o Valores Sociales y Cívicos, art.18; art. 24, art. 25...), etc.

Sin embargo, los expertos afirman que no siempre se concede la importancia que la temática requiere y, cuando se hace, en

ocasiones, queda relegada al ámbito teórico, de forma que su implantación en las aulas no supone una realidad generalizable. Así, en la EE4 se recoge que:

Desde un punto de vista de la normativa, sí; ahora bien, desde el ámbito de la práctica educativa es necesario construir una relación más satisfactoria, sobre todo con aquellas familias que son más reticentes a formar comunidad educativa de una forma activa.

Del mismo modo, en la EE5 se considera que la legislación aborda la relación de la familia y la escuela, pero retomando la idea de la práctica cotidiana, de manera que el sistema educativo “entiende que la escuela y la familia estén abocadas a entenderse, pero la realidad es que las relaciones no son tan fluidas como sería conveniente. Así tendría que ser, puesto que son dos pilares básicos a tener en cuenta en la educación de los educandos”. No obstante, en ocasiones, la participación admite matices diversos destacando que la participación recogida en la legislación se aplica en las escuelas como un trámite más a cumplir, puesto que viene establecido desde la Administración. La EE7 lo recoge de la siguiente forma:

Sí es entendida como tal desde un planteamiento teórico y de declaración de principios básicos sobre los que articular los procesos formativos en los niveles de la educación básica. Por ello, aparece en todas las referencias legislativas, en las intervenciones de los responsables educativos, en los proyectos de los centros,... Pero no siempre el discurso teórico tiene su correspondencia en las acciones prácticas, limitándose, en ocasiones, a meros formalismos.

Uno de los expertos alude que, a pesar de que cada vez la calidad educativa es mayor, al mismo tiempo se está produciendo, especialmente en los primeros años de la escolaridad, un retorno a las

funciones asistenciales, de manera que lo importante es que los niños puedan permanecer muchas horas en el centro educativo:

Como los padres trabajan, vamos a organizar de tal modo, escuela, colegios... para que puedan estar en este espacio. Bien acogidos, pero como que, no sé, llega un punto que la escuela, y más en infantil, primer ciclo, está yendo a un poco guardar más que educar. Y con esa palabra que tanto los políticos usan que es la de conciliación laboral y familiar. Conciliar familiarmente es que el niño esté más tiempo con la familia, es que se organice de tal modo la sociedad para que los niños, cuando son pequeños principalmente necesitan unos pilares bien formados y eso se constituye familiarmente. Y la escuela tiene que ser un apoyo. Entonces, en infantil, yo creo que las familias participan algo más pero ya a nivel legal cada vez parece como que la función familiar va perdiendo un poco de protagonismo para cederlo a otros. (EE1)

No obstante, los entrevistados también aluden a la realidad de cada centro escolar en referencia a la aplicación y puesta en escena del desarrollo legal del sistema educativo, de forma que, aunque la ley recoge la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela es cada colegio el responsable de dinamizarlas de una u otra forma (EE6)

1E) La importancia de la participación educativa en el desarrollo legal autonómico

Cuando preguntamos sobre la legislación autonómica, se producen dos casos contrarios. Por un lado, encontramos grandes conocedores del desarrollo normativo y, por otro, aquellos que afirman abiertamente desconocerlo.

Centrándonos en los entrevistados que conocen la legislación, se hace referencia al desarrollo normativo de la nueva ley de educación, LOMCE, de forma que el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículum Básico de la Educación

Primaria no se centra en la participación educativa puesto que su cometido principal se centra en el desarrollo del currículum y las competencias del mismo. Sin embargo, la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, sí contempla determinados aspectos de la relación entre la familia y la escuela (EE5). Dicha Orden regula los compromisos y acuerdos educativos que se han de adoptar entre ambas estructuras. Del mismo modo, desde la EE7 se afirma que:

La normativa autonómica desarrolla, por tanto, con más o menos énfasis, los preceptos que establece la ley general, sobre todo en lo que a información sobre evaluación de aprendizajes de los hijos se refiere y a la participación de las familias en el funcionamiento de los centros educativos a través de los Consejos Escolares. Se hace referencia a las familias en las Órdenes sobre organización y funcionamiento de los centros educativos en las diferentes etapas, en la del Plan de Orientación, en la del Plan de Convivencia, etc.

1F) La importancia de la participación educativa en los documentos de centro

Los entrevistados aportan mayor información en relación al tratamiento de la participación educativa en los documentos de centros. A este respecto, se indica que “es contemplada cada vez de un modo más exhaustivo” (EE2).

Los expertos vuelven la mirada de nuevo a la autonomía de los centros en esta materia, de manera que la concreción así como la mayor relevancia de su relación con las familias, goza de libertad, existiendo determinados aspectos formales que cumplir:

En cuanto a los documentos de los centros escolares, supongo que cada centro recogerá con más o menos detalle, su relación con las familias a través de los mismos: Proyecto Educativo, Plan General

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Anual, Plan de Orientación y Tutoría, Plan de Convivencia, en la acción tutorial que cada tutor lleve a cabo, recogida o no en el PAT, en el programa Escuela de Familias si lo hubiese, etc. (EE7)

En este sentido, “sería interesante que se elaborara, con el mismo nivel de detalle que otros planes, un plan de colaboración familia-escuela...” (EE7) o “diseñar un proyecto de colaboración familiar en el que se explicitasen todos estos aspectos” (EE4). Sin duda, este sería un paso importante en la participación educativa.

1G) La participación educativa en la formación inicial del profesorado

Respecto a la formación inicial del profesorado en materia de participación educativa, algunos entrevistados reconocen no poseer gran conocimiento de su articulación en las nuevas titulaciones. No obstante, aportan su experiencia personal, afirmando que la relación con las familias no representaba un eje central de estos estudios:

En lo que respecta a mi formación (estoy titulado por planes educativos a extinguir o ya extinguidos) no se contempla de manera explícita, aunque sí lo hace de manera implícita cuando se habla del desarrollo del niño en todos sus ámbitos, sí que se contempla la importancia de la familia en dicho desarrollo y, por tanto, entiendo que hay que fortalecer esa colaboración durante la escolaridad. No conozco como está tratado el tema de la familia en los estudios de Grado actuales. (EE4)

Sin embargo, los expertos directamente vinculados con el mundo universitario aportan información sobre las nuevas titulaciones, de forma que se observa un incremento del tratamiento de la temática en las asignaturas que vertebran los planes de estudios:

Se aborda el tema desde diversas asignaturas tales como Organización y Planificación Escolar y Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias, aparte de que es temática importante a trabajar durante las Prácticas escolares y temática de diversos Trabajos Fin de Grado. (EE5)

Sin embargo, uno de los entrevistados matiza que, a pesar del tratamiento teórico y práctico que se infunde a estas asignaturas, si se imparten en los primeros cursos se pierde parte de la profundidad con la que podría trabajarse cuando los alumnos ya han tomado contacto con la realidad educativa, es decir, en tercero o cuarto.

Desde el mundo universitario se otorga gran importancia al periodo de prácticas en la formación de los futuros docentes como dinamizadores de la relación entre la familia y la escuela. Al mismo tiempo, se destaca el incremento de los TFGs que abordan esta temática desde diferentes perspectivas.

Creo que sí se contempla, especialmente en asignaturas con perfil didáctico y durante el periodo de prácticas en los centros educativos, pero no en seminarios específicos. Sin embargo, tengo que destacar que en el curso pasado 2013-14 fueron numerosos los Trabajos de Fin de Grado que analizaban este tema, lo que demuestra un auge en el tratamiento del mismo desde algunas asignaturas. (EE6)

1H) La participación educativa en la formación permanente del profesorado

Por lo que respecta a la formación permanente, a pesar de las dificultades para conocer toda la oferta actual, algunos expertos hacen alusión al centro de formación de docentes por excelencia, es decir, el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE).

Sin un conocimiento exhaustivo de toda la oferta formativa de carácter permanente, sí me atrevo a afirmar que esta temática no constituye una prioridad entre las propuestas que se realizan; valga

como ejemplo la del CFIE de Palencia de este año en curso: de 230 propuestas formativas, solamente dos tiene que ver con el tema familia-escuela (el curso La colaboración familia-escuela: influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico y otro sobre Intervenciones en el aula, en el centro y con las familias para mejorar la convivencia) frente a las 43 que parecen tener como objetivo la formación en TIC, por ejemplo. (EE7)

Otro de los expertos apunta la posibilidad de un tratamiento de la temática desde organismos o instituciones con mayor vinculación al ámbito social. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados manifiestan que la relación familia-escuela o la participación educativa no constituye un tema prioritario o de gran demanda en la formación permanente del profesorado.

1I) La función de los equipos directivos

La función de los equipos directivos es considerada “un factor realmente decisivo” (EE3), debiendo “ejercer un rol de liderazgo positivo en la relación del centro con las familias porque no olvidemos que familias y docentes (y equipo directivo) son comunidad educativa” (EE4). Según los entrevistados, este liderazgo se traduce, en primer lugar, en la dinamización y organización de actividades (EE2, EE3, EE4) siendo “el encargado de promover actuaciones de coordinación con las familias, recogiendo las propuestas tanto del profesorado como de los padres para que los intereses y expectativas de ambas partes se coordinen” (EE2).

En segundo lugar, el liderazgo debe traducirse en el establecimiento de cauces comunicativos adecuados, por lo que la dirección del centro “debe favorecer la reflexión acerca de cuál va a

ser la comunicación con las familias (qué tipo de información se da, cómo se da), cómo van a participar las familias en el centro...” (EE4)

En tercer lugar, debe apoyar y reconocer la función tutorial, puesto que el tutor representa la figura en contacto directo con las familias:

Por tanto, creo que debe apoyar a los tutores (que son los que se relacionan directamente con las familias individual y colectivamente) en los compromisos adquiridos por parte de dichas familias respecto al colegio y la respuesta de este ante todas aquellas conductas contrarias al cumplimiento de estos compromisos.(EE4)

Igualmente, el equipo directivo “como coordinador y canalizador de la actividad del centro, es el responsable del cumplimiento de la normativa vigente, por lo que desde el punto de vista legal debe asumir sus compromisos en base a la misma” (EE2). De esta forma, se sitúa a la dirección del centro en un papel de intermediario, como se contempla en la EE7, al señalar que “no debería ser más (ni menos) que el intermediario puntual para canalizar esa colaboración a nivel curricular y el protagonista principal para propiciar la participación familiar en la gestión del centro”.

Considerando los términos legales y el papel del equipo directivo, los expertos hacen referencia de nuevo a que los centros, aún cumpliendo la normativa vigente, son quienes materializan lo que en ella se determina:

El art 132.g) de la LOMCE señala explícitamente como función del director, entre otras, impulsar la colaboración con las familias. Pero además de las referencias normativas, dependerá de cómo cada centro haya decidido articular esa participación-colaboración: si hay una asociación de padres y madres más o menos activa, si los representantes en el Consejo Escolar colaboran

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

estrechamente, si el centro tiene interés en hacer realidad esa colaboración, etc. (EE7)

1J) La participación educativa como función docente

La opinión general de los expertos entrevistados es positiva respecto a la consideración del colectivo docente de la dinamización de las relaciones con las familias como una más de sus tareas. Sin embargo, “todavía hay mucho camino por andar en la colaboración y seguimiento sobre todo de aquellas familias que son menos propensas a colaborar” (EE4). Además, ofrecen puntualizaciones:

Tabla 95. Observaciones de los expertos sobre la participación como función docente

Observación	Comentario significativo	Entrevista
La importancia de la colaboración es percibida con mayor intensidad en los primeros cursos de la escolaridad	“El profesorado trabaja esta cuestión de manera intensísima –aunque decreciente a medida que se avanza en la escala del plan general de estudios, tal vez por la cada vez mayor autonomía de los alumnos”	EE3
	“Creo que sí consideran fundamental dicha relación, especialmente en Educación Infantil”	EE6
Esta parte de la función docente no es desempeñada con la misma profundidad o dedicación	“Pero sí percibo que, en general, el profesorado de los niveles educativos obligatorios entiende esta relación como una tarea más de su desempeño docente, aunque también es constatable que no la desempeña con el mismo nivel de dedicación y entusiasmo que el resto de las tareas docentes”	EE7
El profesorado tiene en cuenta la importancia de esta tarea pero con ciertos miedos o recelos.	“Consideran que es clave la implicación de las familias en la educación de sus hijos pero como continuación-complementación de la labor que se realiza en la escuela, diferenciando claramente el contexto de actuación del docente y el de la familia, y procurando, en la mayoría de los casos, delimitar los “territorios” para no “invadir” el de cada cual.	EE7
Se atribuye mayor importancia a la	“El profesorado atribuye un papel decisivo (en motivación, seguimiento, etc.) a la familia del	EE3

relación con las familias en relación a los aspectos más académicos.	alumno en el aprendizaje de éste. O sea, para la función de la enseñanza en sentido estricto –si es que esto tiene sentido, así dicho-, es cosa muy valorada”	
El profesorado muestra menor interés por los aspectos más formales o burocráticos	“Mucho menor es el entusiasmo por la vertiente laboral de esa necesidad/obligación: reuniones trimestrales o de otra periodicidad con todas las familias del grupo, entrevistas personales con cada familia, implican un esfuerzo que sale de la seguridad de las tablas del docente. En cualquier caso, se valora mucho más y, por lo general, se pone mayor empeño en lo segundo que lo primero”	EE3

Dimensión 2. Grado participativo

El sentir general de los expertos alude a una baja participación, a pesar de reconocer que “nunca ha habido más participación de las familias que ahora. La escuela no es ya un coto cerrado”. (EE6), teniendo presente que “No hay que ser negativos. Hemos avanzado mucho, pero la democratización de la representación de los intervinientes en la organización educativa tiene mucho que aprender” (EE8).

2A) La participación de las familias en actividades de aula, complementarias o extraescolares

Los expertos manifiestan que en la mayoría de los casos la participación en el aula es escasa (EE4,EE5 y EE7) y con carácter puntual (EE8). Algunos, incluso afirman que “en las actividades de aula hay poca participación, a no ser que el colegio esté constituido como una Comunidad de Aprendizaje” (EE5)

Además, se entiende que la etapa educativa resulta un factor determinante en la participación de las familias, de forma que, a medida que los alumnos crecen, la implicación disminuye (EE2, EE7). Así, por ejemplo, EE7 manifiesta que: “Salvo en la etapa de Educación Infantil, donde esa participación parece estar más asumida tanto por los docentes como por las familias, en el resto de las etapas educativas esa participación es muy ocasional”.

Por el contrario, la participación de las familias parece tener mayor cabida en las actividades complementarias y extraescolares (EE2, EE3, EE4, EE5, EE7) “aunque solo sea por la necesidad de infraestructura o de recursos para llevar a cabo determinadas actividades (los centros “necesitan” de las familias y éstas “necesitan” de los centros para el desarrollo de este tipo de actividades). (EE7).

Sin embargo, aluden a que las familias participan en la medida en que se demanda su participación (EE2, EE5). En general, consideran que los padres tienen menos ocasión de colaborar en el aula que en las actividades extraescolares o complementarias, donde, en ocasiones, se pide su ayuda para “descarga propia” (EE3).

2B) La participación de las familias en la organización y gestión del centro

Según los entrevistados, el escaso margen que las familias disponen para participar de la organización del centro se realiza a través del Consejo Escolar:

Testimonialmente y, lo que es mucho más importante, en proporciones ínfimas: cualquiera que haya asistido a asambleas de familias –salvo cuando hay algún asunto candente que sirve de catalizador- sabe que cuentan con poco más que los componentes

de la junta directiva que, por lo demás, suele caber en un despacho con cuatro sillas... (EE3)

Los expertos depositan mayor confianza en las asociaciones de padres, como medio para contribuir en la organización de actividades, ya sean individuales o colectivas; dinámicas que incidan en el proceso educativo del centro (por ejemplo, organizar recogidas de libros o material escolar), gestionando los recursos para ponerlos a disposición del centro, etc. (EE3 y EE4).

2C) La participación en los cauces formales

Estos cauces presentan una regulación similar, a pesar de los cambios de legislación: “Los cauces de participación de la familia son muy parecidos en las distintas leyes educativas, otra cosa es el porcentaje de participación, que varía de unas leyes a otras” (EE5).

Respecto a la funcionalidad y suficiencia de los cauces legales como medidas de participación educativa, todos los entrevistados reconocen su importancia y necesidad para la comunidad educativa. No obstante, se presentan posturas diferentes en cuanto a la necesidad o no de otros cauces para materializar la participación de las familias.

Por un lado, *unos* matizan que “los cauces legales son necesarios pero no suficientes” (EE7, EE6) entendiendo que “la educación es una tarea de toda la sociedad. Deben plantearse proyectos de colaboración conjuntos en la que ambos sectores se impliquen en la educación de los alumnos” (EE6) y puesto que:

La verdadera colaboración requeriría superar la “mutua desconfianza” que con frecuencia se percibe en la relación entre docentes y familias. Habría que establecer cauces y procedimientos que permitieran una participación mayor de las familias en los

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

procesos curriculares y en la gestión de los centros, pero ello requeriría facilitación, preparación y asunción de compromisos por ambas partes. Por ejemplo, las familias deberían contar con un espacio y un tiempo (no solo la hora de atención de los docentes) en los todos los centros educativos, al igual que el resto de los miembros de la comunidad educativa; los centros deberían poderse utilizar como lugares de encuentro para actividades de las familias más allá del horario lectivo, incluidos fines de semana... (EE7)

Además, el funcionamiento depende de los propios centros escolares: “las familias participan formalmente de acuerdo con los cauces que establece la normativa, el que esa participación sea altamente efectiva y real depende mucho del clima de los centros, de la tipología de las familias, del tamaño del centro, etc.” (EE7).

Por otro lado, se estima que son suficientes pero con matices o condiciones, siendo necesario primero mejorar los cauces con los que se cuenta, asegurándose de su correcta aplicación, para después valorar si el establecimiento de otros nuevos es una necesidad real:

Son suficientes si se articula la participación de los padres en los mismos, si se dinamizan dichos cauces de participación para que participen los padres, no es suficiente con la normativa, hay que mejorar estos cauces, ¿para qué más cauces? Con estos es suficientes. No establecería ningún cauce más hasta asegurar que los que hay, bien articulados y dinamizados, se muestren ineficaces (EE4).

Además, conviene considerar el punto de partida desde el que se valora la suficiencia y adecuación de los cauces formales, puesto que “diversos estudios internacionales avalan diversas modalidades de participación de las familias en los centros (informativa, consultiva, etc) por lo que en base a cuál sea el objetivo que se defina para la modalidad de participación, la adecuación será diferente” (EE2).

Los profesionales entrevistados coinciden en reconocer que el funcionamiento de los cauces formales establecidos en la legislación influye decisivamente en la participación de las familias. Si estas herramientas son puestas a disposición de toda la comunidad educativa, dando oportunidad real de participación, éstas representan importantes fuentes de colaboración familia-escuela:

Pues en la mayoría de los casos, se limita a una participación de carácter formal que apenas tiene incidencia en el día a día de los centros. En otros casos, donde la disposición, tanto de los centros como de las familias, es la de crear verdadera comunidad, y se vive y se trabaja por un interés común, es decir, hay un buen clima colaborativo, esos cauces formales se convierten en lanzaderas de múltiples actividades colaborativas (EE7).

Por el contrario, cuando los cauces legales funcionan de forma inadecuada o son considerados como un mero trámite impuesto desde instancias superiores, lógicamente, pierden su eficacia. En estos casos, los expertos apuntan, por un lado, el silenciamiento de una parte de la comunidad educativa con las repercusiones que este aspecto conlleva para el desarrollo del propio alumno:

Si el funcionamiento es inadecuado entonces una parte de la comunidad educativa (los padres) está silenciada, si una parte está silenciada muchos aspectos de la vida del niño que influyen en su proceso de aprendizaje permanecen ocultos y, por tanto, puede ser que los problemas no se dimensionen en toda su totalidad. Lograr un buen funcionamiento de los cauces formales es incrementar las posibilidades de éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje y hacer que la comunidad educativa sea responsable de los éxitos y fracasos educativos del niño. Favorecer la participación de los padres es compartir el proceso educativo de los niños y esto siempre es positivo (EE4).

Por otro lado, se señala al escaso poder de decisión real que sustenta, en la práctica, parte de la comunidad educativa:

Grandemente, dicho sea sin eludir ninguna de las cuestiones de fondo que hemos ido apuntando. La capacidad de decidir verdaderamente en la vida de los centros tiene prácticamente vedado lo pedagógico –dicho sea sin entrar ahora en la pertinencia o no de esa veda-, es objeto de interesada y maniobrera seducción cuando se trata de intervenir en la elección de director y cargos directivos (pues ahí sí queda un cierto margen de intervención) y, en el discurrir normal de los cursos académicos, ha quedado reducido a puro florero: organización de actividades, festivales, la muy codiciada subvención de iniciativas y..., las fotos oficiales de Navidad y fin de curso. (EE3)

2D) Otras vías para asegurar la comunicación y participación

Por lo que respecta a otras vías que pueden emplearse para asegurar una comunicación sistemática y fluida, los entrevistados vuelven la mirada a las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías (EE2, EE4, EE1, EE6, EE7), como: Infoeduca, blogs educativos, página web del centro, emails, grupos de noticias, what's apps, etc. (EE6). Además, se afirma que:

Los soportes tecnológicos ofrecen hoy una herramienta útil para el intercambio de ese tipo de información; sobre todo la que tiene que ver con el día a día (tareas, controles, asistencias, actividades varias, evaluaciones...). Varios colegios tienen implantado este tipo de instrumentos bien a través de plataformas propias o a través de herramientas como la que ofrece la Junta de Castilla y León, Infoeduca, que posibilita el que las familias se informen telemáticamente, con regularidad, sobre el progreso y el proceso educativo de sus hijos. (EE7)

No obstante, consideran que, como toda herramienta, no es eficaz o conveniente en sí misma, sino que depende del uso que se realice, por lo tanto “las nuevas tecnologías permiten nuevas formas de comunicación instantánea que deben aprovecharse. Sin embargo, es necesario ordenar y organizar esta comunicación, no se puede estar disponible 24 horas aunque las nuevas tecnologías lo permitan” (EE4).

En consecuencia, cualquier vía de comunicación debe ser planificada y estructurada antes de su puesta en práctica.

Por otra parte, ensalzan la figura del tutor, como enlace entre la familia y la escuela, siendo la cara visible y más cercana de la institución escolar (EE5, EE6, EE8). Por ello, como intermediario, el tutor debe reforzar la relación con las familias de su grupo de alumnos:

Depende de cada maestro o maestra la relación particular con cada familia ya que las características individuales convierten en única cada situación por los agentes que intervienen. Creo que el campo del asesoramiento debería estar tanto en la formación permanente de los equipos directivos como del profesorado.

Creo que la relación personal en un tu a tu entre profesorado y el miembro de la familia más interesado o próximo a la situación es el tema que debe ponerse sobre la mesa. Hay casos, que conozco, en los que esta relación ha sido vital para el desarrollo positivo de ciertos casos muy problemáticos. (EE8)

Dimensión 3. Dificultades participativas

Los factores más señalados por los expertos como obstáculos para la participación de la familia y la escuela son recogidos en la tabla siguiente:

Tabla 96. Aspectos que dificultan la relación familia-escuela según los expertos

Observación	Ejemplo de comentario significativo	Entrevista
Falta de interés o importancia por parte de las familias en participar	“Creo que también se es más consciente de la importancia de estar en contacto con el profesorado del centro, aunque todavía quede bastante camino por andar.” (EE4)	EE2, EE4, EE5, EE6, EE7
	“Las familias participan en menor o menor grado en bases a sus creencias”(EE2)	
	“Probablemente el principal factor sea el propio interés de las familias, en el sentido de que en los aspectos relativos a su hijo/a	

Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

	muestran interés, no así en lo relativo al funcionamiento general del centro, excepto lo que le puede afectar en base a lo anterior".(EE2)	
	Cauces para participar tienen, otra cosa es la voluntad que en ello se ponga.(EE5)	
Disponibilidad horaria de las familias	"Si bien las familias reclaman mayor participación, no siempre sus disponibilidades horarias o de otro tipo hacen factible este hecho"	EE2, EE7
Delegación de la responsabilidad educativa por parte de los padres	"La aparente excesiva responsabilidad (de manera contradictoria) que los padres ponen en el profesorado. Por un lado confían en ellos para llevar a buen término la educación de sus hijos pero no se dan cuenta en general de que la educación les corresponde a ellos ejercerla y apoyar las decisiones que en este sentido tomen los profesores acerca de la educación de sus hijos". (EE5)	EE5, EE7
Características sociales actuales	Los nuevos modelos sociales tienen como consecuencia mayores dificultades para poder entrevistarse con las familias, también para poder seguir las orientaciones educativas que se les da desde el centro para que repercutan positivamente en el proceso de aprendizaje del niño. (EE4)	EE4
	"En una situación como la actual de crisis de muchas estructuras de la sociedad, de rupturas, de problemas económicos, de problemas de acceso al mercado laboral; las consecuencias de estas dificultades pueden estar trasladándose a la escuela".(EE4)	
Escasa cultura participativa	En una situación como la actual de escasa cultura participativa, las consecuencias de estas dificultades pueden estar trasladándose a la escuela	EE7
Falta de recursos	"Principalmente, tendría que haber más personal para que no tuviéramos que hacer todo a carreras, que estuviésemos más a gusto..." También, horarios, no tanta amplitud. Yo reorganizaría todo un poco... pero bueno es lo que hay. Es que no abarcas. Mucho horario, poco personal, vas a carreras". (EE1)	EE1, EE8
Intereses políticos y económicos	"Que en la educación no se metan los intereses políticos, que si va a haber elecciones, porque ahora lo lleva uno o lo lleva otro. O intereses económicos, que ahora también uno u otro.	EE1

	Porque lo que pasa es que los que trabajamos en esto se corren bulos... Entonces la educación es la educación y si vas a hablar de educación hazlo sabiendo de lo que hablas. Porque llega un punto que te desmotiva” (EE1)	
Complejidad del sistema educativo	“La complejidad organizativa de los centros” (EE7)	EE7
Excesiva burocratización	“El hartazgo del profesorado para con la burocratización del oficio hace que este tema se perciba como uno de los ribetes de aquella, con el imaginable recelo –cuando no rechazo abierto- consiguiente”. (EE3)	EE3, EE7
Reticencia del profesorado	“Miedo de los centros y de algunos profesores a sentirse fiscalizados por los padres en su acción educativa” (EE6)	EE6, EE7
Dificultades de comunicación	“Una utilización inadecuada de los canales de comunicación por parte de las familias (a cualquier hora, en cualquier momento, a destiempo, cuando es demasiado tarde), puede incidir también en una relación de carácter negativo”.	EE4

<p>Dimensión 4. Beneficios que aporta la participación a la comunidad educativa</p>
--

En cuanto a los beneficios de la participación a la comunidad educativa, los expertos enfocan mayormente su interés hacia los alumnos, percibidos como los grandes benefactores de una relación positiva de los padres con la escuela y sus profesores: “Los más beneficiados serían los alumnos que recibirían las sinergias de un trabajo conjunto y en la misma dirección” (EE7).

Algunos factores señalados se centran en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la contextualización de la enseñanza, pues permite contar con mayor información sobre el alumno. En este sentido, EE2 afirma que: “La realidad de un mismo

alumno es contemplada y debatida desde dos ópticas diferentes, por lo cual se genera mayor información y mayor probabilidad de enfocar de un modo más correcto el proceso de enseñanza/aprendizaje”. Igualmente, EE4 señala esta importancia: “Se potencia un desarrollo del niño que es coherente en todos los ámbitos en los que se desenvuelve”.

Además, si la escuela y la familia persiguen objetivos comunes los esfuerzos realizados por ambas redundarían en un fin común: el niño. (EE5)

En cuanto a las familias, resulta beneficioso contar con la mirada que supone implicarse en el propio centro, de forma que “a las familias también les enriquece ver a su hijo de otra manera. Y también el valorar el trabajo que se hace aquí, cómo se trata a los niños. A veces, también les puede cambiar el chip de cómo tratar a sus niños” (EE1). De esta forma, las familias pueden contar con otros modelos diferentes de cómo actuar con sus hijos, guiarles en su desarrollo, etc.

Para la escuela, según EE1, resulta fundamental puesto que “ven las cosas de otra manera y te ven a ti de otra manera. Eso es importante, que no vean que simplemente es de puertas para adentro, que está todo cerrado, que no hay nada que ocultar”. De esta forma, se alude a un mayor reconocimiento de la labor docente.

Además, se señala que, en caso de dificultad o si resulta necesario implementar algún programa, no sólo esta tarea se ve facilitada sino que también es más eficaz (EE4).

Los más pesimistas entienden que “en el momento presente, los beneficios son muy pocos. Todos la sobrellevan (la participación) pero casi nadie se la cree”. (EE3)

Dimensión 5. Proyección social de la participación familia-escuela

La mayor proyección social de la participación entre la familia y la escuela viene representada por la formación de los futuros miembros de la sociedad. Así, “al estar formando alumnos de una manera integral, como personas responsables y útiles para la sociedad en la que viven” (EE2), la sociedad se beneficiaría. Como afirma la EE3: “Claro que se beneficiaría, en la medida en que contribuyera a la mejor y más equitativa formación cognoscitiva y comportamental (ética, digamos) de los alumnos-ciudadanos”.

Para que la comunidad escolar y, en último término, la sociedad se beneficien verdaderamente, los expertos aluden a la necesidad de que la escuela y la familia compartan pautas educativas: como se repite con frecuencia, “para educar a un niño se necesita a toda la tribu”. Es necesario asumir con convicción que todos perseguimos idéntico objetivo (EE7).

Igualmente, se desarrolla la cultura participativa y colaborativa (EE7), de forma que, en una sociedad cada vez más individualista, los niños perciben una actitud de hacer conjuntamente: “Hay veces que también es bueno trabajar el grupo, porque socialmente se tiende mucho al individualismo” (EE1).

Del mismo modo, se potencia la socialización entre las propias familias del grupo, destacando este factor, como un aspecto positivo para la sociedad, puesto que potencian relaciones más cordiales (EE1) y mayor entendimiento (EE4).

Otra de las proyecciones sociales se centra en la mejora de la percepción y la valoración social de la labor de la escuela, de manera

que el rol del docente y de la escuela gozaría del reconocimiento que, progresivamente, se ha ido perdiendo. (EE7)

Dimensión 6. La participación en la escuela rural

En general, los expertos consideran que en la escuela rural la participación es mayor, incluso en órganos como las asociaciones de padres: “Las AMPAS están de “capa caída” al menos en los colegios urbanos, pienso en el escuela rural debe haber más participación” (EE5).

Además, se posibilita una participación más estrecha y dinámica. Esto es debido, entre otros factores, a la cercanía espacial de la escuela, el menor número de alumnos por centro, el estilo de vida de las zonas rurales, el conocimiento de casi todos los vecinos y familias, etc.

Así pues, los entrevistados señalan algunas diferencias respecto a las zonas rurales:

- La labor del profesor y la escuela se valora de distinta forma (más positivamente) que en el contexto urbano (EE7)
- Mayor facilidad de relación de grupo, tanto entre los niños como entre las familias. (EE1)
- Mayor conocimiento de los niños con los que interactúan sus hijos. (EE1)
- Mayor facilidad para salir del centro escolar al entorno: “Es más fácil abrir la escuela, sacarla al entorno...” (EE1)
- Mayor predisposición a colaborar cuando se ofrece esa posibilidad (EE7)

Además, estos aspectos se incrementan si el profesorado forma parte de la comunidad, teniendo su residencia en la misma localidad del centro escolar o en los pueblos cercanos (EE5, EE6).

Sin embargo, la EE2 apunta que no todas las escuelas rurales presentan las mismas características. Así, por un lado, “habría que matizar que dentro de la zona rural existen municipios con diferentes dimensiones. Cuanto más pequeños sean, la realidad es que la participación e implicación es mayor, siempre que las condiciones de transporte o similares lo permitan”. Por otro lado, en algunas escuelas “la dispersión geográfica y el agrupamiento de los escolares dificulta en muchos casos la posibilidad de un contacto cercano con los centros” (EE8).

Otro matiz se centra en la necesidad de organizar y planificar adecuadamente la participación, con el fin de que ésta realmente resulte beneficiosa: “Si no se organiza y se ordena puede llegar a la intromisión. Se trata de colaborar no de entorpecerse mutuamente en la educación del niño” (EE4).

6.9. TRIANGULACIÓN DE FUENTES

En este apartado presentamos las conclusiones obtenidas a partir del proceso de triangulación de fuentes: familias, profesorado y expertos. Nuevamente, retomamos las dimensiones generales:

❖ Dimensión 1. Importancia concedida a la temática

Torío López (2004) expone que, a pesar de que teóricamente las familias desean participar, el hecho es que la participación real en

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

la vida de los centros es minoritaria y se asume, generalmente, por pequeños grupos. González (2014,89) apunta que “los padres opinan mayoritariamente (71%) que la educación constituye una responsabilidad compartida por igual con la escuela. El 25% otorga mayor responsabilidad a la familia y el 4% lo hace a la escuela”.

Importancia de la temática en el sistema educativo y el desarrollo legal

Los tres colectivos mencionados depositan escasa confianza en la legislación o la administración. Entre los profesores, aquellos en activo, son menos optimistas que los que aún se encuentran en formación. Los expertos, a pesar de afirmar que todas las leyes educativas recogen la participación educativa, admiten que no siempre se concede la importancia que la temática requiere. Además, consideran que queda relegada al mero papel entendiéndose en los centros como un mero trámite.

La regulación autonómica, según los expertos, aborda la temática a través de los compromisos y acuerdos educativos, mientras que en los documentos de centro, estiman que sería conveniente elaborar, al igual que para otros aspectos, un plan detallado de colaboración familia-escuela. En este sentido, tanto los expertos como las familias destacan el importante papel de los equipos directivos.

La participación de las familias como función docente

En general, el profesorado es consciente de que la relación con las familias representa una de sus funciones. Por tanto, resulta

positivo que los futuros docentes entiendan que éste será uno de sus cometidos.

Las familias consideran positivo que los profesores lo entiendan así, aunque, según su experiencia, la situación cambia mucho de unos maestros a otros, en función de su personalidad y su manera de entender la participación educativa, así como la etapa educativa.

Por su parte, los expertos destacan que el profesorado tiene en cuenta esta función pero con ciertos miedos o recelos, de manera que no es desempeñada con la misma profundidad o dedicación, atribuyendo mayor importancia a los aspectos académicos.

La participación familia-escuela y el equipo directivo

Tanto las familias como los expertos resaltan la importancia de los equipos directivos en la dinamización de las relaciones familia-escuela. De hecho, las madres entrevistadas comentan las transformaciones y mejoras introducidas cuando ha cambiado el equipo directivo, constatando grandes diferencias entre unos y otros.

Los expertos nos hacen reflexionar sobre la capacidad de liderazgo que el equipo directivo debe ejercer, reconociendo la importancia de la función tutorial y estableciendo cauces comunicativos adecuados y ágiles. Además, la dirección debe asumir su rol de intermediario siendo el responsable del cumplimiento de la legislación.

Los docentes consideran que si existe una línea de actuación a nivel de centro, la participación aumenta, mostrándose igualmente de acuerdo los profesores en activo y en formación.

La participación en la formación del profesorado

- ❖ Respecto a la formación inicial, los alumnos de grado y los expertos consideran que la familia y su participación en la escuela es abordada en su plan de estudios. Por tanto, se ha producido una mejora en este aspecto.

Sin embargo, los expertos destacan que estas asignaturas se incluyen en los primeros cursos, perdiendo la profundidad que podría alcanzarse si se planteasen en los últimos, paralelamente al contacto con la realidad del aula que ofrece el Prácticum. Este periodo es muy valorado tanto por los expertos como por el profesorado en formación.

- ❖ Respecto a la formación permanente, los expertos vuelven la mirada hacia los CFIEs, asumiendo que la participación familiar no constituye un tema prioritario. De hecho, el curso “La colaboración familia-escuela: influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico”, ofrecido por el CFIE de Palencia durante el curso 2014-15 fue suspendido por falta de inscripciones.

❖ Dimensión 2. Grado de participación

Participación en el aula

Tanto el profesorado como las familias y expertos afirman que la participación de aula es escasa y con carácter puntual, disminuyendo a lo largo de la escolaridad. Esta reducción es debida, en parte, a que las familias van percibiendo a sus hijos como más

autónomos y que los profesores invitan a la colaboración, casi exclusivamente, en educación infantil.

La participación en el aula resulta el área donde menos se participa, junto con la organización y gestión de centro.

Participación en actividades extraescolares

En esta área, la participación se presenta un poco más optimista, aunque sigue siendo media-baja, según los docentes en activo y en formación. Por parte de las familias, supone el área en el que perciben que su participación es mayor, colaborando en este tipo de actividades, a través del AMPA, y considerando que es donde tienen más capacidad de participación e iniciativa.

Los expertos coinciden con el sentir optimista del profesorado y las familias, aunque sea por la necesidad que la escuela tiene de recursos para llevar a cabo determinadas actividades. No obstante, retoman la idea de que las familias participan en la medida en que se solicita su colaboración.

Participación en la organización y gestión del centro

Los diferentes sectores coinciden en señalar que en esta área la participación alcanza la cota más baja. Las familias admiten que, en algunas ocasiones y, respecto a temas concretos, se pide su opinión, lo que no implica poder decidir.

Los expertos afirman que el margen otorgado en este sentido, viene dado a través del Consejo Escolar, mientras que las familias depositan más su confianza en el AMPA, asociación que perciben más cercana y funcional.

No existe un acuerdo entre los expertos entrevistados acerca de si los cauces formales existentes (Consejo Escolar y asociaciones de padres) resultan suficientes, pero sí es cierto que en todas las fuentes manejadas se constata que no funcionan correctamente, perdiendo así el potencial de estas vías participativas.

Actividades complementarias

Junto con las actividades extraescolares, resultan los ámbitos de mayor participación, si bien, a pesar de ello, ostentan un nivel medio, según los docentes.

Las familias y expertos coinciden en señalar que esta colaboración se materializa en excursiones, salidas y celebraciones especiales.

❖ Dimensión 3. Dificultades participativas

Las familias y expertos entrevistados han señalado, aún sin contar con las opciones que se proporcionaron a los docentes en el cuestionario, obstáculos muy similares para la participación. Puesto que se trata del proceso de triangulación, a continuación recogemos las más señaladas o aquellas más coincidentes. Las demás, han sido recogidas en los apartados correspondientes de cada fuente de información.

Una de las dificultades más señaladas, incluso por las propias familias, reside en la falta de interés de los padres. Expertos, familias y profesorado coinciden, también, en la falta de posibilidad de todas las unidades familiares para acudir, debido, en parte, según expertos y familias, a la disponibilidad horaria.

El tercer factor coincidente para las tres fuentes se centra en la responsabilidad de los problemas educativos. Así, familias y expertos señalan que se produce una dejación de la responsabilidad educativa por parte de los padres. Los docentes aluden a que padres y profesores buscan en el otro al culpable de los problemas.

Como cuarto factor influyente, los profesores en activo y en formación aluden a la falta de cultura participativa, aspecto señalado también por los expertos, pero no considerado por las familias.

La disminución de la participación a lo largo de la escolaridad, tratada en el apartado anterior, es señalada también como una dificultad para la participación por los tres colectivos.

Del mismo modo, existe coincidencia en señalar la reticencia de los profesores. Así, el profesorado en formación y el que se encuentra en activo pero es más joven y con menos experiencia, manifiesta mayor temor a que su labor sea juzgada y que los padres se entrometan en su labor o en su manera de hacer, aspectos reflejados también por las familias y los expertos. Por su parte, el profesorado con más experiencia manifiesta que introducir a las familias en su quehacer docente supone mayor dedicación temporal, así como una modificación de su planificación.

Ciertamente, a medida que los años transcurren, parte del profesorado aplica cada curso escolar la planificación que, a lo largo de su trayectoria, ha ido elaborando y va comprobando su efectividad en el aula. Por ello, posiblemente, se manifiesten más reticentes a cambiar lo que han constatado que, hasta el momento, ha funcionado. En cambio, los más jóvenes que todavía no han adquirido esta experiencia, se sienten más inseguros con la presencia de las familias.

Es decir, cuando los docentes tienen afianzada su metodología, se sienten más seguros ante los padres, pero tampoco quieren introducir modificaciones que no saben cómo van a resultar.

Los expertos coinciden en que el profesorado y los centros educativos se muestran reticentes porque se sienten fiscalizados en su trabajo. Además, entienden que la excesiva burocratización a la que se enfrentan tampoco contribuye a la participación. En esta misma línea, los profesores en activo también consideran que se ha producido un aumento de las funciones atribuidas a la escuela. Por su parte, las familias reconocen que algunos padres se entrometen demasiado y, por ello, introducir la participación supone un incremento del trabajo docente.

En otro orden de cosas, junto a la infravaloración social y la pérdida del valor del papel desempeñado por la escuela, aspectos manifestados fuertemente por el profesorado, las familias afirman que, efectivamente, existe una falta de confianza. Esta situación se debe, en opinión de los padres, a que no se sienten escuchados y, según los docentes, a que sus funciones, como profesionales del ámbito educativo, son desconocidas.

Una dificultad señalada con menor fuerza tanto por las familias como por el profesorado se refiere al cambio de comportamiento de los niños.

❖ Dimensión 4. Beneficios de la participación

a) Para los niños

Como mayores beneficiarios de la acción conjunta familia-escuela, las tres fuentes de información coinciden en señalar una

mejora en los resultados académicos. Esto se debe, según los expertos, a que la enseñanza se da más contextualizada, pudiendo contar con más información sobre el niño en los diferentes ámbitos en los que se produce su desarrollo.

Sin embargo, este aspecto no es el más importante para los docentes, quienes centran más su atención, en primer lugar, en la conexión que el niño vive de los dos ámbitos más influyentes en su desarrollo. En esta misma línea, las familias afirman que, así, los niños pueden conectar las vivencias de la escuela y del hogar, evitando mensajes contradictorios que confunden al niño.

En segundo lugar, los docentes entienden que los niños desarrollan una actitud positiva hacia la escuela y todo lo que en ella acontece. En relación a este aspecto, las familias entienden que, de esta forma, los niños perciben que se interesan por su educación y que es algo importante, por lo que aumenta su motivación y esfuerzo.

Familias y expertos señalan que si se persiguen objetivos comunes, los esfuerzos realizados por padres y profesores obtendrían mayor alcance y redundarían positivamente en el niño.

Las familias no han manifestado que su participación contribuya a sentirse más unidos a sus hijos, mientras que los docentes sí perciben este beneficio.

b) Para las familias

Familias, expertos y profesores coinciden en señalar que, gracias a la participación educativa, los padres conocen mejor a sus hijos y su vida escolar, así como a las personas con las que socializan e interactúan diariamente.

Del mismo modo, las tres fuentes aluden a que los padres depositan más confianza en los profesores, sintiéndose parte del centro y percibiendo la escuela como un apoyo a su labor paterna. De esta forma, cuentan con otros modelos educativos y pautas de actuación para con sus hijos. Igualmente, su labor se ve facilitada al ser reforzada por la escuela.

Las familias también manifiestan mayor satisfacción al comprobar el progreso de sus hijos, mientras que el profesorado expone que la participación educativa contribuye a que las familias tomen conciencia de su responsabilidad en la educación de sus hijos.

c) Para la escuela y los docentes

Uno de los beneficios señalados por las tres fuentes de información hace alusión nuevamente a la confianza. Así, no sólo las familias ganan en seguridad y tranquilidad cuando confían en los profesionales del centro educativo, sino que también el profesorado se ve reforzado, recibiendo su apoyo.

Además, esta confianza contribuye, según familias, profesores y expertos, a conocer mejor la escuela y los docentes, mejorando el concepto que los padres tienen de la labor que realizan.

De esta forma, familias y expertos consideran que la labor de los docentes se vuelve más fácil y eficaz. De hecho, como se ha planteado anteriormente, se ofrece una educación de mayor calidad.

Además, las familias y el profesorado, con más años de experiencia, consideran que se facilita el proceso de toma de decisiones, puesto que los padres, al formar parte activa de la escuela, aportan críticas constructivas.

De forma menos contundente, familia y profesores aluden a la mejora de la autoestima profesional del docente, hasta el punto que, los expertos, más pesimistas, entienden que la participación conlleva muy pocos beneficios para el profesorado.

❖ **Dimensión 5. Proyección social de la participación**

Formación de ciudadanos

La primera proyección social se centra en la consideración de los alumnos como futuros ciudadanos, miembros de la sociedad que les acoge. Por ello, resulta esencial el desarrollo integral del que hablábamos en el apartado anterior, en el que influyen los siguientes aspectos formativos destacados por las diversas fuentes:

En primer lugar, los expertos aluden a la participación educativa como influyente en esa formación integral, construyendo personas responsables y útiles para la sociedad.

En segundo lugar, las familias consideran positivo que la sociedad cuente con ciudadanos formados, con mayor nivel educativo. Además, la colaboración entre las familias y la escuela contribuye a formar personas con mayor capacidad de esfuerzo y más trabajadoras. De esta forma, se contribuye al desarrollo y evolución de la sociedad.

Genera cultura de participación social

Tanto las familias como los docentes y expertos afirman que la participación de los padres en la escuela contribuye a desarrollar cultura participativa y colaborativa.

De esta forma, en una sociedad individualista, los niños perciben la colaboración como un valor social transmitido desde los dos ámbitos más influyentes en su formación.

Fomento de igualdad de oportunidades

Las familias y profesores en activo entienden que cuando la escuela y los padres apoyan mutuamente su labor educativa se fomenta la igualdad de oportunidades, pudiendo suponer un apoyo en casos de marginalidad o desestructuración. Sin embargo, de las opciones proporcionadas a los docentes, ésta es con la que menos optimistas se muestran. Los expertos no hacen alusión a este aspecto.

Red social entre familias

Las tres fuentes de información coinciden en señalar positivamente la contribución de la participación educativa a que las familias se conozcan entre sí, potenciando relaciones más cordiales y un mayor entendimiento.

❖ Dimensión 6. Participación y escuela rural

Considerando la información aportada por el profesorado, los expertos y las familias, en general, no es el grado participativo lo que diferencia a la escuela rural, sino el tipo de relación, siendo, en algunos casos, más estrecha y cercana. Esto es debido a factores, como el estilo de vida de los pueblos, la cercanía espacial, el menor número de alumnos por centro o el conocimiento de casi todos los vecinos.

En cuanto al prestigio de los docentes, las tres fuentes de información no se muestran excesivamente optimistas, de manera que no es considerado uno de los factores más relevantes o influyentes.

Tampoco se considera la no permanencia del profesorado en el entorno rural como obstáculo para las relaciones con las familias. No obstante, los expertos apuntan que, cuando el maestro forma parte de la comunidad, los factores positivos, mencionados anteriormente, se incrementan.

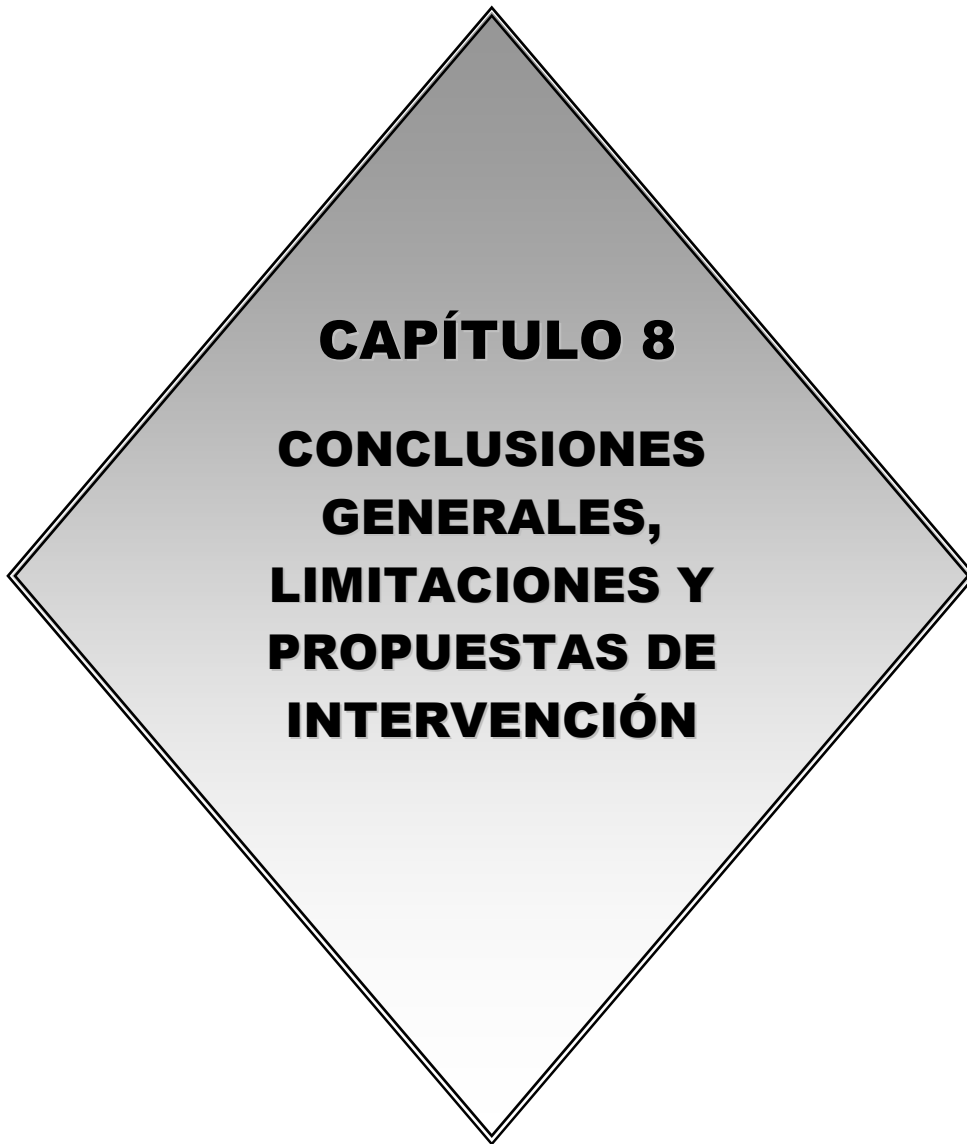
Estas indicaciones deben ser consideradas, como apuntan los expertos, a la luz de las características del propio municipio (dimensiones, dispersión geográfica, etc.) y del centro escolar en cuestión (servicio de transporte, agrupamientos escolares, etc.)

El trabajo de campo, gracias al que hemos recogido numerosos datos, ha sido posible gracias a la comunidad escolar (profesores, familias, orientadores, etc.) y la científica (especialmente las tutoras de la Tesis y profesores universitarios de la Facultad de Educación de Palencia). Una vez más, como vimos en el capítulo 5, ambas estructuras se han unido y sumergido en un proceso de estudio y mejora común.

El análisis de la información aportada por los docentes en formación y en activo, de las familias y de los expertos ha supuesto un arduo trabajo de complementariedad de los resultados obtenidos a raíz de los instrumentos y herramientas cualitativas y cuantitativas manejados.

El análisis de los datos y la triangulación efectuada nos han permitido profundizar en la realidad de la participación educativa de la provincia de Palencia y ampliar el conocimiento adquirido a través de las diferentes fases de la I-A.

Destacamos la importancia de haber estudiado la temática, objeto de estudio, desde diferentes puntos de vista, con el fin no sólo de detectar las dificultades que hemos de solventar, sino de encontrar nuevos nexos de unión. Éste será, sin duda, nuestro siguiente reto, afianzando los pasos dados en las intervenciones en el aula, junto con las familias.



CAPÍTULO 8
CONCLUSIONES
GENERALES,
LIMITACIONES Y
PROPUESTAS DE
INTERVENCIÓN

En la ciencia no hay caminos reales, y sólo tendrán esperanzas de acceder a sus cumbres luminosas aquellos que no teman fatigarse al escalar por senderos escarpados.

**Karl Marx, “Prefacio a la edición francesa”,
El capital (“99), citado en Gerring, J (2014)**

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

8.1. CONCLUSIONES GENERALES

- 8.1.1. Respecto a la fundamentación teórica
- 8.1.2. Respecto al proceso de investigación-acción en el aula
- 8.1.3. Respecto al estudio descriptivo
- 8.1.4. Respecto a los instrumentos y técnicas
- 8.1.5. Respecto a la investigadora

8.2. ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

8.3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

8.4. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN

8.5. PUBLICACIONES SOBRE EL TEMA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo representa el final de la tesis y, como tal, contiene los hallazgos relativos a nuestro trabajo de investigación. Así en el capítulo quinto y séptimo, hemos recogido los resultados obtenidos de la aplicación de las dos metodologías empleadas, es decir, la I-A y el estudio descriptivo. Nuestro propósito, a partir de estas líneas, reside en proporcionar la información relevante relativa a las conclusiones generales.

Diferenciamos las conclusiones relativas a los siguientes aspectos: primeramente, respecto al rastreo bibliográfico y manejo de fuentes realizado que sustentan el marco teórico de la investigación; en segundo lugar, relación al trabajo de campo, mediante la aplicación de la metodología de investigación-acción y, en tercer lugar, la profundización en el campo de la participación educativa que nos ha proporcionado el estudio descriptivo, así como la valoración de los instrumentos empleados en ambos momentos; también valoramos el papel y responsabilidad de la propia investigadora.

Asimismo, nos referimos al alcance y limitaciones de la investigación, resaltando el beneficio que representa para las propias familias y para todos los miembros de la comunidad educativa.

No queremos finalizar este capítulo, sin ofrecer unas propuestas de intervención, como punto de partida para aquellos

docentes que, como nosotros, deseen incorporar esta temática educativa en su práctica diaria. Por último, avanzamos futuras líneas de trabajo e investigación que pueden derivarse de este estudio, finalizando el capítulo reflejando las aportaciones realizadas por la doctoranda tanto a la comunidad científica como a la comunidad educativa en base a todo el proceso investigador desarrollado.

8.1. Conclusiones generales

En este apartado, destacamos algunas reflexiones sobre las aportaciones de la fundamentación teórica a nuestra propia formación y a la investigación en sí misma. Posteriormente, nos adentramos en el proceso investigador desarrollado, a partir de la complementariedad de la investigación-acción y la metodología descriptiva, deteniéndonos en las técnicas e instrumentos empleados en ambas. Y, finalizamos estas conclusiones, dirigiendo la mirada hacia la propia investigadora.

8.1.1. Respecto a la fundamentación teórica

En esta investigación se ha contado, como punto de partida, con numerosas referencias bibliográficas en torno a la familia y la participación en el centro escolar que han arrojado luz a las dimensiones contempladas en la I-A y a los instrumentos que han configurado la investigación descriptiva.

La profunda inmersión bibliográfica no sólo ha dado como resultado el marco teórico presentado, sino que, al mismo tiempo, nos ha permitido contar con una base sólida en cuanto a la realidad

familiar, ajustando, así, nuestra intervención diaria en función de sus cambios, algunos de los cuales se perciben en el aula habitualmente. Es el caso, por ejemplo, de las numerosas familias mixtas, con las que trabajamos coordinadamente, debido a la situación especial que cada una presenta. Algunas se encuentran también en proceso de reagrupación, por lo que el niño cuenta sólo con uno de sus progenitores, manifestando, en ocasiones, en el aula el deseo de contar con ambos. Otras situaciones en las que el niño sólo cuenta con uno de sus padres, generalmente la madre, vienen de la mano de separaciones o divorcios, que generan, en muchos casos, situaciones complicadas en el centro escolar y en el aula. A toda esta realidad familiar, damos una respuesta cada vez más adaptada gracias a la revisión de documentación a nivel social, educativo y psicológico.

De esta manera, la propia formación teórica nos ha permitido abordar ampliamente estas y otras situaciones con las familias, desde el conocimiento y la perspectiva que la lectura continua nos brinda. Todo ello, para conocer de qué manera la realidad familiar influye en el niño y apoyar a los padres en su labor educativa. De hecho, en coordinación con las familias, hemos abordado en el aula algunas situaciones familiares particulares a través de cuentos, dinámicas o juegos.

Del mismo modo, adentrarnos en el recorrido legal de la participación educativa nos ha permitido conocer cómo las familias han ido tomando parte de la vida escolar.

Destacamos, igualmente, la contribución del capítulo 4 a nuestro proceso formativo, gracias al cual hemos detectado la labor de otros profesionales y compañeros, quienes día a día, en su trabajo

cotidiano, aportan su esfuerzo para que la educación, a partir del entendimiento de la familia y la escuela, goce de la calidad necesaria y responda a las exigencias de la sociedad actual.

Finalmente, destacar que los artículos que venimos publicando mensualmente, desde el año 2012, en la Revista Digital del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/), han contribuido a sintetizar tanto las informaciones recabadas como las experiencias vividas, convirtiéndose cada artículo, en función de los límites de extensión determinados por la editorial, en informes fundamentados y experienciales sobre el tema que nos apasiona.

8.1.2. Respetto al proceso de investigación-acción en el aula

Aplicar un proceso de I-A supone contar con tiempo suficiente para reflexionar e implementar las modificaciones necesarias, de manera que se desarrollen varios ciclos de investigación y de puesta en escena. Todo ello, requiere no sólo paciencia, sino también constancia, a la hora de registrar la información, y disciplina para continuar. Así lo expone Bisquerra Alzina (2014,375):

Para lograr el potencial de mejora y cambio, un ciclo de investigación acción no puede ser suficiente. La puesta en marcha de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si se quiere conseguir ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del docente con el grupo de alumnos, o de la capacidad que tenga el docente para analizar la situación problemática que intenta mejorar.

En estos ciclos investigadores o espirales, una de las primeras tareas, recomendadas por Tójar Hurtado (2006), se centra en el diagnóstico inicial a partir del cual hemos valorado las necesidades comunes, e identificado las principales dificultades u obstáculos iniciales. A nuestro modo de entender, ésta representa una de las bondades de la I-A, puesto que el docente puede investigar aspectos de su práctica cotidiana, que no son determinados por agentes externos al aula y que, verdaderamente, suponen una preocupación o interés. Y, en este punto, compartimos las valiosas palabras de Pinchao Benavides (2010,59):

La investigación acción en educación (IAE), con variante pedagógica constituye un importante método que lleva a los maestros a comprender su práctica educativa y transformarla. Su pertinencia radica en que aborda los problemas cotidianos, experimentados por los docentes, con el propósito de mejorar la práctica pedagógica, actuando como docente-investigador y no simplemente como investigador.

El profesional de la educación tiene el deber y el derecho a volver la mirada sobre su propia práctica con el fin de corresponder a las exigencias y problemáticas concretas del aula y de las propias limitaciones profesionales que reclaman ser potencializadas, actualizadas o renovadas.

En esta fase, uno de los primeros hándicaps encontrados venía representado por la falta de tradición participativa familia-escuela, lo que se ha traducido en algunas barreras iniciales, tanto por parte de las familias como desde algunos compañeros docentes, quienes no entendían que los padres acudieran al centro en horario lectivo o permanecieran en el aula compartiendo determinadas actividades.

Sin embargo, también se ha producido el efecto contrario. Profesores compañeros que, sorprendidos por el buen funcionamiento

de las actividades de aula con familias y los beneficios de las mismas, se han animado a realizar pequeñas experiencias. Así, en el diario de campo recogíamos las siguientes palabras:

Esta mañana ha acudido a clase el padre de la protagonista de la semana. La madre me comentó el lunes que ella no podría acudir por motivos laborales. La sesión ha transcurrido en un ambiente relajado, tranquilo... la niña estaba tan emocionada que el padre no pudo, por menos, de comentarme que “ha merecido la pena cerrar un rato (se refiere a su negocio), dejar el trabajo por pasar este momento. Lástima que su madre no pueda estar también aquí...”

Esa misma tarde, mientras estaba en tutoría con otra familia, recibí tres llamadas al centro. Era la madre de la niña protagonista. Cogió el recado una compañera indicándole que estaba en tutoría y, por tanto, no podía ponerme, pero que más tarde llamaría yo. La tercera vez que llamó, expresó a esta compañera su mensaje. “Quería, por un lado, disculparme por no haber podido estar por la mañana. Por otro lado, agradecer de corazón esa oportunidad, pues tanto el padre como la hija han llegado encantados e ilusionados a casa, contando maravillas de lo sucedido por la mañana en el aula”.

La compañera me ha transmitido el mensaje telefónico de la madre con gran sorpresa. Desconocía lo que se hacía a través del protagonista de la semana. “Hija, pero qué hacéis en lo del protagonista, que la madre ha llamado encantada...” “Así da gusto, me tienes que pasar lo que tengas del prota, que creo que el próximo trimestre también me apunto”.

En cuanto al análisis de datos, señalar que ha discurrido de modo simultáneo al trabajo de campo, de manera que la recogida y valoración de la información han supuesto dos procesos complementarios e interactivos. Por tanto, esta fase se ha caracterizado por ser dinámica y creativa, contando con un desarrollo cíclico y sistemático. En este sentido, el diario de campo y las notas de campo han sido de gran utilidad, facilitando este carácter simultáneo.

8.1.3. Respecto al estudio descriptivo

Las propias características de esta metodología nos han permitido conocer y detallar las dimensiones sobre la participación familia-escuela en nuestra provincia. El complejo trabajo de campo, facilitado gracias a la implicación de nuestras directoras, ha permitido recabar una mayor información y un acercamiento a situaciones reales.

De hecho, en nuestro caso, la mayor ventaja de este tipo de metodología se ha materializado en la posibilidad de contrastar la información acumulada tras la revisión bibliográfica y a lo largo de la experiencia docente. Dicho de otro modo, además de ampliar el conocimiento sobre la participación educativa en Palencia, la fase descriptiva ha posibilitado examinar nuestras percepciones y conclusiones previas, a la luz de las de otros profesionales y familias.

En consecuencia, resulta de gran utilidad detectar las dificultades señaladas por los diferentes sectores de la comunidad educativa para comenzar a perfilar las medidas de mejora necesarias. En este sentido, si bien es cierto que algunos de los obstáculos participativos requieren decisiones que se alejan de nuestro ámbito de actuación, debemos hacer hincapié en aquellos que sí podemos solventar o, por lo menos, contribuir, en la medida de lo posible, a que los agentes correspondientes tomen conciencia de su responsabilidad.

Igualmente, ha resultado de gran valía identificar los beneficios participativos percibidos por la comunidad educativa, así como la incidencia de este aspecto en la sociedad general, puesto que,

cuanto mayores ventajas se aprecien, mayor será la disposición, interés y esfuerzo destinados a la colaboración. En este sentido, la metodología descriptiva ha aportado contribuciones significativas, de forma que tanto las familias como el profesorado reconocen las aportaciones beneficiosas que obtendrían si trabajasen de forma coordinada, dejando a un lado sus diferencias y culpabilización mutua.

Así, ambas metodologías, es decir, la I-A y la descriptiva, han arrojado resultados coincidentes en diversos aspectos relacionados con el nivel de colaboración familia-escuela o los obstáculos participativos. Sin embargo, las expectativas generadas a partir de la práctica docente en relación al nivel participativo en la escuela rural, no se ha visto correspondida en la fase descriptiva.

Finalmente, hacemos hincapié en la contribución de esta parte de la investigación que ha posibilitado dar voz a los sectores más implicados en la participación, es decir, los profesores y las familias, posibilidad con la que no siempre se cuenta.

8.1.4. Respecto a los instrumentos y técnicas

A lo largo de todo el proceso investigador hemos empleado técnicas y herramientas de corte cuantitativo y cualitativo, predominando estas últimas. La complementariedad de ambos tipos de instrumentos ha aportado gran riqueza de datos y fuentes, permitiéndonos profundizar en la realidad de la participación educativa desde dentro.

Recogemos en este capítulo las contribuciones de los instrumentos empleados en ambas metodologías, puesto que nos permite ofrecer una visión más global de los mismos, así como valorar las aportaciones de cada uno de ellos a la investigación general. Además, las técnicas o herramientas empleadas en una fase se han retroalimentado con las reflexiones de la otra. Por lo tanto, en cuanto a la aportación de cada técnica e instrumento destacamos algunos puntos clave:

❖ **Diario de campo**

En primer lugar, hemos de señalar la dificultad que entraña un instrumento de esta índole, pues requiere gran sistematicidad, debiendo registrar continuamente lo observado. Este ha supuesto, sin duda, uno de los mayores esfuerzos en el trabajo de campo y en el proceso de I-A.

Además, produce una cantidad muy elevada de información que debe ser seleccionada y analizada de forma sistemática. Por lo tanto, es un instrumento muy laborioso aunque, en contrapartida, nos ha ofrecido mucha información interesante, permitiéndonos introducir mejoras en nuestra actuación docente diaria.

Igualmente, resulta muy enriquecedor releer las páginas escritas pasado un tiempo, y comprobar los avances que se han ido produciendo. Además, las palabras escritas por algunas familias contribuían a darnos aliento en momentos de desánimo.

❖ Notas de campo

Sin duda, este instrumento ha sido más fácil de desarrollar que el diario de campo puesto que no requiere tanta sistematicidad. Además, contábamos con experiencia previa, pues en nuestras prácticas de magisterio habíamos diseñado y aplicado notas de campo.

Al igual que el diario, “releer las notas de campo da la posibilidad de *calzarse los mocasines del otro* y darse cuenta de cosas en las que no se había reparado, generando empatía que también se aprende” (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014, 216).

Otra de sus utilidades ha venido representada por la facilidad para comparar contextos escolares, de manera que, a través de una rápida lectura, podíamos retomar aspectos recogidos en cursos anteriores. Dicho de otro modo, “las notas de campo nos han servido para ver similitudes y discrepancias entre los contextos de aprendizaje, [...] para establecer afirmaciones a considerar e interrogantes a despejar, para conocer las motivaciones y expectativas, para explicitar los interrogantes, etc.” (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014, 209).

❖ Observación

La observación participante ha resultado crucial en el proceso de I-A, representando la modalidad observacional que más datos ha aportado y de mayor calidad.

La figura del observador externo ha proporcionado una mirada más amplia a la investigación, aportando aspectos que de otro modo hubieran pasado desapercibidos debido a la propia dinámica de las actividades de aula. Además, nos ha permitido contrastar nuestras observaciones y datos con otros observadores.

❖ **Grupos de discusión**

Estos encuentros han supuesto un espacio importante para compartir nuevas propuestas por iniciativa de las familias. Así, unas a otras se motivaban aportando nuevas ideas o matizando las dadas por otra familia. En estos encuentros, entre otras decisiones, las familias y la tutora han convenido las siguientes actividades a realizar en el aula, desde casa, etc.

Del mismo modo, esta técnica ha servido para que pudieran manifestar cómo se han sentido a lo largo del curso escolar o en la realización de alguna actividad concreta. De hecho, coincidiendo con Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014, 215), “la participación y argumentación es mayor si las actividades que se plantean son orales y no escritas”. Por ejemplo, a la hora de evaluar las propuestas, muchas familias han expresado comentarios a la entrada y salida o en los grupos de trabajo, que no aparecen reflejados en los registros de evaluación.

❖ **Entrevista**

Por lo que respecta a las entrevistas a las familias, a pesar de que ninguna ha solicitado la transcripción ni ha manifestado su deseo de modificar sus opiniones, algunas madres se han interesado en conocer los resultados de la investigación general o de las opiniones de otras familias.

A lo largo de las entrevistas, a pesar de la presencia de la grabadora, las madres se han sentido cómodas y relajadas, lo que ha contribuido a que expresaran su opinión con gran libertad. De hecho, la mayoría han disfrutado con la posibilidad de expresión que les ha

permitido la entrevista. Para ellas, ha supuesto un momento de liberar algunos pensamientos acumulados durante mucho tiempo. Así, la conversación generada por las preguntas-guión, ha dado paso a un espacio en el que se han sentido escuchadas, más allá de las quejas del patio del colegio o de los encuentros en el parque entre familias. Éstos y otros aspectos han sido comentados al finalizar la grabación, prolongándose la conversación con gran efusión.

Además, su interés por tomar parte en la investigación se ha materializado a través de las madres que han acudido con sus hijos. Si bien es cierto que, en ocasiones, la presencia de los niños ha interrumpido su discurso, nos ha asombrado la facilidad con la que lo retomaban, centradas al máximo en las ideas que deseaban transmitir.

En cuanto a las tácticas del entrevistador expuestas por Valles (2007) y comentadas en el capítulo 6, las menos empleadas han sido la “táctica del silencio” y la “táctica de cambiar de tema”.

Las entrevistas con las familias han resultado sumamente enriquecedoras y prácticas puesto que sus opiniones nos han permitido reflexionar sobre determinados aspectos de nuestro desempeño laboral como las tutorías, los contactos informales o la comunicación diaria.

Finalmente, destacamos que la entrevista cara a cara ha resultado el instrumento más conveniente para las familias pues ha sido mucho más sencillo y comprensible que el cuestionario. Además, a pesar de que para nosotros ha supuesto más trabajo a la hora de contrastar la opinión con los datos arrojados por los cuestionarios, las madres han podido manifestarse con mayor libertad, valorando esta manera de sentirse escuchadas, pudiendo responder a las dudas que les surgían sobre las preguntas planteadas.

En cuanto a las entrevistas a los expertos, han tomado un matiz más formal, no sólo por los destinatarios sino también por el medio de comunicación empleado. Sus opiniones, de gran valía, han aportado un punto de vista vinculado con el mundo escolar pero alejado de las vivencias diarias del aula. En este sentido, destacamos la visión esencial de los propios docentes universitarios, así como de los profesionales vinculados a la inspección educativa.

❖ **Cuestionario**

Emplear un instrumento como el cuestionario en un estudio de corte cualitativo entraña, lógicamente, ciertos retos. Nuestra intención no se centra en proporcionar un estudio estadístico generalizable, sino, como venimos diciendo, ampliar y contrastar el conocimiento y la experiencia acumulada con el fin de mejorar nuestra intervención. Y que dicha experiencia suponga un aliento para aquellos que desean trabajar la participación educativa, proporcionando un punto de partida contrastado y aplicado en el aula.

Por ello, se ha respetado el proceso esencial de construcción y validación de este instrumento, como se ha explicado en capítulos anteriores. De esta forma, una vez que contábamos con el modelo definitivo y, salvados los obstáculos inherentes a estas fases, se iniciaba la aplicación del mismo. En este momento, las mayores dificultades se han centrado en el acceso al campo, debido a que los centros educativos se encuentran inmersos, a lo largo de todo el curso, en gran actividad, por lo que ningún momento del curso resultaba lo suficientemente “relajado” como para dedicar excesivo tiempo a una labor añadida. Algunos equipos directivos comentaban el aumento de

las tareas burocráticas no como un hecho puntual, sino como un continuo en la práctica diaria.

A este aumento de las funciones “de papeleo”, se añade la reticencia no sólo del colectivo docente, sino de las personas en general, a rellenar formularios y documentos, máxime si el objetivo reside en exteriorizar opiniones. En nuestro caso, además, la temática resulta una “herida educativa”. El profesorado, al comentarles sobre qué versaba el cuestionario mostraban verbalmente la complejidad del tema, realizando comentarios como: “es un tema problemático, ¿pero de verdad te has metido en este tema?”, “ufff sobre eso habría mucho que hablar porque las cosas están cada vez más complejas”, “podrías escribir varios libros, si yo te contara casos que he tenido...”.

Además, los centros habían participado recientemente en otro estudio, convocando a las familias y realizando amplias pruebas por lo que mostraban su reticencia en realizar nuevamente esta ardua labor. Por lo tanto, considerábamos esencial contar con un formulario ágil y breve, lo que ha supuesto un gran reto para incluir todas las dimensiones de estudio.

En cuanto al cuestionario a los docentes en formación, su aplicación ha sido facilitada por el profesorado de la Facultad de Educación de Palencia, como se detalló en el capítulo 6. En este caso, las aportaciones de este instrumento se centran en la visión de futuro que nos ha proporcionado contar con la opinión de los que se convertirán en profesionales en el ámbito educativo.

En síntesis, estimamos muy valiosa la aportación de cada una de las técnicas, así como la formación que hemos adquirido en la

planificación, desarrollo y evaluación de las mismas. Del mismo modo, el empleo de esta diversidad de instrumentos ha contribuido a mostrar la complementariedad del enfoque cualitativo y cuantitativo.

8.1.5. Respecto a la investigadora

El trabajo de una tesis resulta realmente intenso. Se convierte en un camino de obstáculos que, a medida que surgen, debemos dilucidar cómo franquear. De hecho, en algunos momentos, hemos llegado a considerar que, sólo otra persona que haya recorrido ese camino anteriormente, es capaz de comprender los anhelos, dudas e ilusiones de investigador. La soledad y la incompreensión de la tarea investigadora en educación, han representado algunas de las dificultades a lo largo de la tesis. Toda una formación, sin duda, que ha contribuido a nuestro desarrollo tanto personal como profesional.

Así pues, desde un ámbito personal, el proceso de I-A nos ha permitido acercarnos a familias y personas de las que hemos aprendido grandes valores humanos. Además, este largo camino ha reforzado nuestra idea de la familia como una de las grandes riquezas que la sociedad y cada individuo debe cuidar como un gran tesoro. Del mismo modo, la investigación doctoral ha reafirmado nuestra consideración sobre la relevancia de la temática participativa para el logro de la calidad educativa y sobre nuestro papel como docente.

Por su parte, la metodología descriptiva nos ha ayudado a enfrentarnos al trabajo de campo, lo que ha supuesto un reto,

permitiéndonos contactar con profesionales y familias, tejiendo una posible red de colaboración futura.

A nivel profesional, la elección de la I-A ha posibilitado incardinar el saber teórico y práctico, lo que ha proporcionado, como decimos, gran riqueza a nuestro hacer docente. Esto conlleva que la práctica de aula se haya basado no sólo en los conocimientos transmitidos por expertos ajenos a la realidad de nuestra clase, sino en nuestras vivencias, desarrollando capacidades de observación y análisis que nos han permitido adaptar la enseñanza a cada situación.

De hecho, consideramos un gran acierto que los docentes reflexionen sobre su propia práctica de manera sistemática con el fin de mejorar su hacer diario. De esta forma, enlazando con la valoración de Pinchao Benavides (2010,54), “es aquí donde adquiere validez y pertinencia la investigación-acción en educación (IAE) con perspectiva pedagógica, en tanto que ésta hace del educador un investigador para solucionar problemas concretos suscitados en su propia práctica”. Este es el camino seguido en nuestra investigación, como docente que busca favorecer la implicación de las familias en la vida del aula, dado los beneficios que ésta reporta para los niños y el resto de la comunidad educativa.

Así pues, la investigación-acción ha supuesto el momento de inflexión con el que más nos hemos sentido identificados, por su cercanía con nuestra labor cotidiana.

Por su parte, gracias a la metodología descriptiva hemos profundizado en el conocimiento de la realidad actual en cuanto a la relación familia-escuela y, de forma más concreta, la participación educativa. De esta forma, hemos contrastado nuestras reflexiones y

conclusiones, obtenidas gracias a la I-A, con la opinión de familias, profesorado y expertos educativos.

Finalmente, un aspecto de suma importancia a nivel personal y profesional, reside en que cuando los padres valoran positivamente el trabajo realizado mejora la moral del docente. De hecho, trabajar con las familias, avanzar y crecer con ellas, ha supuesto un incremento de nuestra autoestima profesional al ver reconocida la labor realizada y constatar las consecuencias positivas en los alumnos. Así pues, cuando escuchamos frases como: “Ha sido un acierto encomendarnos esta tarea. Gracias por habernos enviado un juego” así, el sentimiento del trabajo bien hecho aporta energía para continuar esta aventura.

Del mismo modo, comprobar que otros compañeros deciden seguir nuestros pasos supone un refuerzo considerable. Así pues, como se recoge en el diario de campo, en relación con la experiencia del protagonista de la semana, comentada en el apartado de conclusiones de la I-A:

Ese momento, ha supuesto una doble satisfacción: la llamada recibida de la madre mostrando su ilusión, los inicios de una nueva relación de confianza, mucho más estrecha. Y, por otra parte, el contagio de esta ilusión y energía a otra compañera que ha podido comprobar los resultados positivos que conlleva cuidar y mimar las relaciones con las familias (y no sólo los posibles casos negativos que pueda haber).

8.2. Alcance y limitaciones de la investigación

Algunas de las utilidades más significativas e inmediatas de la investigación presentada se centran en las propias familias que, por una parte, a través de la I-A y las entrevistas, se han sentido

escuchadas, lo cual constituye una de sus demandas hacia el sistema educativo y el profesorado. Además, han contado con voz para expresar libremente sus ideas, opción de la que tampoco disfrutaban frecuentemente.

En este sentido, resultan muy interesantes sus aportaciones sobre cómo enfocar las tutorías, conociendo de primera mano cuáles son los temas que realmente les interesa tratar con el tutor.

Sin embargo, la participación, tanto en la I-A como en las entrevistas, ha venido presidida por las madres. Si bien es cierto que los padres se han mostrado más dispuestos a realizar actividades en el aula o desde el hogar, en las entrevistas han participado mujeres exclusivamente.

Por otra parte, se ha suscitado el interés de algunas familias, desconocedoras de aspectos concretos del sistema educativo, por ampliar su información. De hecho, algunas madres con las que hemos mantenido contacto posteriormente, han comentado cómo han solventado sus propias dudas, generadas a partir de nuestras preguntas. Por ejemplo, en el caso de desconocer los representantes del Consejo Escolar o los temas tratados en las reuniones. Por lo tanto, este instrumento puede resultar una herramienta no sólo para obtener información sino también para fomentar su participación.

En cuanto al profesorado, la primera fase de la I-A ha contribuido a demostrar que, para implicar a las familias en el aula, lo que se necesita realmente es interés y motivación. Los argumentos relativos a la falta de tiempo, la reorganización de la programación o la necesidad de un esfuerzo extra pierden fuerza, al constatar que

existen metodologías aplicadas para otros fines y que se configuran fácilmente para integrar a las familias.

La segunda fase de la I-A demuestra que, cuando escuchamos a las familias, pueden aportar ideas interesantes y viables. Y, al aplicarse sus propias propuestas, su motivación e implicación aumenta notablemente, reduciendo sus valoraciones negativas. Todo ello, redundando de forma positiva no sólo en los alumnos y familias sino también en el maestro, que ve cómo los padres se sitúan a su lado confiando en su buen hacer, su criterio y su labor diaria.

En la tercera fase de la I-A hemos solventado una de las limitaciones de los ciclos anteriores, comprobando como la participación no ha de darse exclusivamente entre las paredes del aula o el centro escolar. Al contrario, existen familias que, a pesar de no acudir con gran frecuencia, se muestran interesadas en colaborar con la tarea educativa de los profesores. Esta línea de trabajo no debe ser relegada ante actividades que sólo se realicen en el espacio de la escuela. Por lo tanto, como se ha comprobado, incluyendo actividades que faciliten su colaboración desde el hogar, aunamos los esfuerzos familia-escuela y damos cabida a este tipo de participación.

A nivel global, proporcionamos un punto de partida al profesorado interesado en implicar a las familias en la vida de su aula, pudiendo aplicar las actividades detalladas a lo largo de la I-A, con la confianza de contar con experiencias contrastadas previamente sobre el terreno. Sin embargo, la primera tarea reside en conocer ampliamente cómo es la realidad familiar del grupo de alumnos y padres con los que trabajamos, detectando sus debilidades y fortalezas.

Del mismo modo, se han apuntado los momentos o etapas a seguir para introducir progresivamente a las familias en la vida del aula. No obstante, cada profesor debe seguir su propio juicio para valorar cuándo el grupo de padres se encuentra en disposición de pasar al siguiente.

Además, el trabajo desarrollado ha servido para demostrar su efectividad como autoformación para el desarrollo profesional. Por ello, ensalzamos sus beneficios, alentando al profesorado a aplicar esta metodología para aumentar la calidad educativa. Sin embargo, ciertamente, se ha de considerar la necesaria sistematicidad y el esfuerzo que conlleva una práctica de este tipo.

A través de los cuestionarios, se ha producido un “movimiento de conciencias” entre el profesorado de la provincia de Palencia. Así, en seminarios, cursos o charlas hemos coincidido con compañeros de profesión que habían realizado el cuestionario y se ha producido un intenso debate sobre este ámbito. En estos momentos hemos percibido cómo, además de resultar un tema que no pasa desapercibido, suscita muchos miedos entre el colectivo. También, se ha manifestado continuamente la falta de preparación y recursos, lo que aumenta la inseguridad de los profesores. En menor medida, hemos detectado profesores recelosos de la colaboración familia-escuela, quienes aluden que cada uno tiene su parcela y deben estar delimitadas claramente pues “la familia educa y los profesores solo transmitimos conocimientos”.

En consecuencia, la investigación desarrollada constituye una motivación para otros docentes al comprobar que es posible lograr una relación familia-escuela positiva, pues, en general, los padres se

muestran dispuestos a colaborar y los beneficios se reparten en toda la comunidad educativa, incluido su propio desempeño laboral, que se ve facilitado y reforzado.

8.3. Propuestas de intervención

A partir de las metodologías empleadas en esta investigación y de la experiencia acumulada a lo largo de los cursos escolares, ofrecemos algunas pautas básicas de intervención para aquellos docentes interesados en aumentar la participación en su aula. Estas ideas, que se unen a las ya aportadas en el capítulo 3, suponen un punto de partida en la relación familia-escuela:

❖ *Partir de lo concreto a lo general*

Lo más conocido y cercano no sólo para los niños, sino para las familias, es el aula de sus hijos, donde, al fin y al cabo, éstos desarrollan su vida escolar. Si bien es cierto que contar con una línea de actuación a nivel de centro, puede contribuir a incrementar o facilitar la implicación de las familias, resulta necesario que cada profesor sea verdaderamente consciente de la importancia de esta función. Sólo así, en cada aula se dará cabida a la participación familiar.

De hecho, en ocasiones, a pesar de que las líneas de actuación del centro escolar contemplan la importancia de la colaboración paterna, puesto que es el propio profesorado el que ha de aplicarlas puede reducirse a trámites y palabras escritas.

❖ ***Confiar en las posibilidades de cada familia***

Todas ellas cuentan con gran potencial, que ha de ser descubierto y potenciado. Por lo tanto, se trata de buscar sus puntos fuertes y darles cabida en el aula, de forma que cada familia pueda aportar aquello más conveniente para el grupo.

En este sentido, recordamos las consecuencias del “Efecto Pigmalión” según el cual si un profesor tiene una idea o representación mental bien determinada de un alumno o, en este caso, unos padres, se dirige y orienta a ellos en función de esta idea. En consecuencia, “el modo en que una persona es tratada, en función de las expectativas que con respecto a ella se han generado, puede hacer que estas expectativas terminen convirtiéndose en una profecía que se autocumple” (Cava y Musitu, 2000,49).

❖ ***Ajustar nuestras expectativas a cada familia***

En ocasiones, cometemos el error no sólo de fijar expectativas alejadas del momento participativo en el que nos encontramos, sino que, además, esperamos que todos los padres manifiesten una alta predisposición.

De hecho, este se configura como uno de los factores que más desaniman al profesorado. Por ello, no debemos esperar lo mismo de todas las familias, pues cada una es diferente, cuenta con una realidad, una trayectoria familiar, experiencias dispares en relación con la escuela, etc. En este sentido, las familias no han de adaptarse a nosotros, sino al contrario, los profesores debemos ajustar nuestra

línea de actuación y, por consiguiente, en primer término los objetivos y expectativas previos.

❖ ***Algunas características personales a potenciar***

No sólo hemos constatado la necesidad de una serie de momentos, sino que también resulta esencial que, una vez decididos a emprender el camino, en nuestro equipaje contemos, como docentes, con cuatro características clave: perseverancia, humildad y empatía sin perder el buen humor y la sonrisa por el camino, “continuando a pesar de los obstáculos y porque a veces una sonrisa abre más puertas que mil palabras, porque lo que se pronuncia con una sonrisa suena mejor...” (Esteban, 2014a)

❖ ***Mejorar la comunicación familia-escuela***

Es lo que en el aula denominamos la información de “Ida y Vuelta”. Se trata de que no sólo los profesores iniciemos un diálogo con las familias, sino también al revés. El objetivo principal es el niño, por lo que, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, se producen acontecimientos, cambios y vivencias significativas que es necesario compartir con el otro. Todo ello, redundará en el crecimiento positivo del niño y contribuirá a su desarrollo integral, pudiendo conectar los aprendizajes de la familia y la escuela.

Para ello, en el capítulo 3, expusimos algunos rasgos para lograr una comunicación más eficaz. Además, esta debe ser fluida y continua, sin esperar a que surja un conflicto para comunicarnos con las familias. En este sentido, los intercambios comunicativos no deben quedar relegados a la existencia de situaciones problemáticas, sino que

es esencial conversar con las familias también cuando todo va bien, reforzar su buen hacer en la educación del niño, agradeciendo su interés y estimada colaboración.

Del mismo modo, en Esteban Alonso (2012a) ofrecemos algunas pautas a considerar en nuestros intercambios comunicativos que fueron reflejados en el capítulo 3: respeto, comprensión y empatía; adecuación y adaptación; confianza, ajuste y coherencia del contenido comunicativo y de la vía empleada.

A partir de estas consideraciones, es necesario aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías para establecer una comunicación enriquecedora. No sólo nos ceñiremos a las circulares y notas habituales sino que conviene, cuando sea posible, emplear cauces como el correo electrónico, SMS, blog, wikis, etc. De hecho, algunos centros educativos o aulas comienzan a hacer uso de aplicaciones como WhatsApp o de las redes sociales.

❖ ***Buscar puntos en común***

La mayor parte de los desencuentros familia-escuela son originados por las disonancias educativas de las que hemos hablado a lo largo del marco teórico. Sin embargo, si bien es cierto que el hogar y la escuela se configuran como espacios educativos con particularidades diferentes, no hemos de centrarnos continuamente en los aspectos negativos de cada uno de ellos. Todo lo contrario, los esfuerzos destinados a responsabilizar, criticar, etc., empleados en trabajar en común, resultan más productivos.

❖ ***Exigencia autoformativa***

En ocasiones, los profesores nos quejamos de la falta de formación, no sólo en el ámbito de la participación educativa, sino en muchos otros aspectos. Sin embargo, nadie como la propia persona para detectar sus carencias formativas y emprender el camino para subsanarlas. No se ha de esperar a que salga un curso de unas pocas horas y entender que la trayectoria formativa ha concluido de este modo. Muy al contrario, la realización de cursos supone una pequeña parcela entre las múltiples opciones formativas. Así pues, destacamos la importancia de los seminarios y grupos de trabajo, generando materiales concretos que podrían emplearse para fomentar la implicación de las familias en la vida del aula.

Además, resulta esencial la lectura y revisión bibliográfica actual no sólo de artículos teóricos sino también de aquellos que comparten experiencias de aula donde se muestran los resultados positivos. En este sentido, el profesorado de infantil y primaria debería animarse más a compartir sus iniciativas y vivencias de aula. Y, por otra parte, sería necesario contar con espacios donde fuese más sencillo publicar un artículo con este tipo de contenido.

Del mismo modo, la asistencia a conferencias, jornadas y congresos supone una de las fuentes de información más actuales. No obstante, existen grandes dificultades para poder asistir a los mismos, realizados, en muchas ocasiones, en días laborales durante el curso escolar, debiendo solicitar permisos que no siempre son factibles. Una de las posibles alternativas se centra en los congresos o cursos on line, pudiendo realizar esta formación de forma más flexible.

En otro orden de cosas, adquirido un determinado nivel formativo, el profesorado ha de ser exigente con la información que recibe, recurriendo a la autoformación si es necesario. A este respecto, ensalzamos, una vez más, las aportaciones que la I-A puede ejercer en el desempeño de la función docente como vía de formación teórico-práctica personalizada.

8.4. Futuras líneas de trabajo e investigación

A partir del proceso investigador desarrollado, se abren nuevas ideas o líneas de trabajo. Entre ellas, proponemos las siguientes:

- Tomar contacto con otros profesionales y docentes que trabajan en esta línea, para crear, en la medida de lo posible, redes de colaboración.
- Integrarnos en un grupo de investigación pues, ahora contamos con un conocimiento sólido de la materia y podemos realizar contribuciones significativas. Investigar formando parte de un equipo no sólo resulta más enriquecedor sino que los esfuerzos se aúnan pudiendo realizar investigaciones con mayor alcance.
- Realizar más entrevistas a familias con el fin de ampliar la información disponible hasta el momento.
- Constatar el estado de la cuestión en otros países. En este sentido, hemos realizado entrevistas a dos profesoras de Brasil. Se ha tomado contacto ya con una docente de Canadá

y una de Finlandia para su futura participación para lo que se va a proceder a traducir las entrevistas a inglés y francés.

- Aplicar el programa desarrollado a lo largo de varios cursos introduciendo las modificaciones oportunas hasta configurar una guía de intervención, demostrada en el aula, con varios niveles de profundidad participativa.
- Ampliar nuestro conocimiento experiencial de la participación educativa en otros países. Visitando algún país de la Unión Europea, tomando contacto con algún centro educativo o universidad.
- Configurar un seminario de investigación-acción, gracias a organismos relacionados con la formación docente o la investigación, incidiendo en la participación educativa.
- Profundizar en el tratamiento de la familia y la participación educativa en los estudios iniciales del profesorado, así como en la formación permanente. Motivar propuestas formativas relacionadas con la materia en diferentes organismos: en la universidad como miembro del Comité de Título del Grado de Educación Infantil; en el CFIE como ponente y coordinadora del Seminario “Familia y Currículum”; en asociaciones en las que participamos como INICE; continuando con la colaboración en la Revista Digital, etc.
- Aplicar los instrumentos a otras provincias de Castilla y León y contrastar los resultados para obtener una visión a nivel de Comunidad Autónoma.

Para finalizar, destacar que coincidimos con las líneas de investigación abiertas por Intxausti (2014,317) en relación a la comunicación familias-escuela, la formación permanente, la evaluación y seguimiento de los programas formativos, etc.

8.5. Publicaciones sobre el tema

La profundización teórica en relación a la familia y la participación educativa, la práctica docente, así como el proceso investigador desarrollado han dado como fruto algunas publicaciones y ponencias. Entre ellos, destacamos:

Publicaciones

- Colaboración mensual en Revista Digital:
http://revistas.crfptic.es/revista_digital/. Títulos:

Año 2012

- o “Juntos, comenzamos una nueva andadura”
- o “La comunicación como base del entendimiento familia-escuela”
- o “¿Comunicarnos? Cómo, cuándo y otras preguntas con difícil respuesta”

Año 2013

- o “Un día especial: Día Internacional de la familia”
- o “Más allá de la comunicación: importancia de la colaboración entre la familia y la escuela”
- o “Colaboración familia-escuela ¿Por qué?”
- o “Dificultades en la relación familia-escuela”.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- “El taller de cocina como medio para la participación de la familia en el aula”.
- “El protagonista de la semana como herramienta para dinamizar la relación con las familias”.
- “Un rincón familiar”.
- “La participación de la familia en los documentos de centro”
- “El costoso inicio escolar”
- Escuela y familia apoyando el Medio Ambiente
- “Niveles de participación escuela-familia”

Año 2014

- “El interior de la estructura familiar”
- “El interior de la estructura familiar II: La comunicación”
- “Disfrutando del tiempo libre en familia”
- “¡Este es nuestro día! 15 de mayo, día de la familia”
- “Los abuelos, un tesoro familiar I”
- “Los abuelos, un tesoro familiar II”
- “La familia y los límites I”
- “La familia y los límites II”
- “Ciclo vital de la familia”
- “Tres regalos para poner en práctica”
- “Sabe la escuela adaptarse a las familias y sus circunstancias?”

Año 2015

- “Organismos europeos e internacionales de familia”
- “Asociacionismo familiar en España”
- “Disfrutando del Día de la Familia”

- “Las asociaciones en los centros escolares”
 - “Familia y escuela en otros países I: Brasil”
 - “Familia y escuela en otros países II: Brasil”
 - “Recorriendo la Historia. Marco legal de la participación educativa I”
 - “Recorriendo la Historia. Marco legal de la participación educativa II”
 - “Recorriendo la Historia. Marco legal de la participación educativa III”
- Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Organizado en Granada, 25-27 de junio de 2014. ISBN: 978-84-617-0156-8
 - “La participación en la vida del aula”. Capítulo del libro “Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014” (*En prensa*)

Comunicaciones

- “Juegos compartidos. Experiencia de participación familia-escuela”. CIMIE 2015. 2 y 3 de julio de 2015
- “La participación de la familia en la vida del aula” en el II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Granada. 25-27 junio de 2014
- “Abriendo el aula. Experiencia de participación con familias” en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. AUFOP. Universidad de Cantabria. 20-22 de noviembre de 2014
- “El medio ambiente. Un reto familia-escuela” en la XXI Xuntanza sobre Juventud y Medio Ambiente celebrada en Ferrol del 29 – 30 octubre.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- “Abriendo la escuela a las familias: experiencia de participación en el aula a través de talleres” en el XXVII Encuentro de Jóvenes Investigadores celebrado en Salamanca del 3-6 de diciembre de 2011.

Otros

- Ponente y coordinadora del Seminario “Familia y Currículo en el trabajo por proyectos en infantil” en el CFIE de Palencia. Curso 2015-16.

Como cierre de este trabajo, hacemos nuestras las palabras de Henry Ford:

**“Reunirse es un comienzo;
mantenerse unidos, un progreso;
y, trabajar juntos, un éxito.”**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Abelló Planas, L. (2014). El amigo invisible sostenible. *Aula de innovación educativa*, 228,68.
- Alfaro, M^o E.; Rodríguez, M^a V. y Millán, M.A. (1998). Trabajo con familias. *Cuadernos de formación*. Cáritas Española: Madrid.
- Alfonso, C., Amat, R. y D'Angelo, E. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Castillo, J.L. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En Pozo Andrés, M^a.M., Álvarez Castillo, J.L., Luengo Navas, J. y Otero Urtza, E. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. (pp.125-153). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Álvarez García, V. (2013). *Colaboración de la familia y el entorno para el logro de una escuela inclusiva. Comunidades de Aprendizaje*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 15.07.15 de: http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000356.pdf
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ary, D., Jacobs, L. Ch. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Barbero Sánchez, D. (2014). *Análisis de la participación familiar en grupos interactivos en Educación Infantil en un CEIP de Segovia*. Trabajo Fin de Master. Universidad Cardenal Herrera (Valencia). Recuperado el 15.07.15 de: <http://hdl.handle.net/10637/6968>
- Bastiani, J. (1987). From compensation... to participation? A brief analysis of changing attitudes in the study and practise on home-

Referencias bibliográficas

- school relation. En Bastiani, J: *Parents and teachers. Perspectives on home-school relations*. N.F.E.R.. Nelson: Windsor.
- Bazarra, L, Casanova, O. y Ugarte, J.G. (2007). *Profesores, alumnos, familia, 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.
 - Belart Torrecilla, A. y Ferrer Robot, M. (1998). *El ciclo de la vida: Una visión sistémica de la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer
 - Bernal, A.; Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
 - Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
 - Blanco Blanco, M^aV. (2014). *Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cádiz. Recuperado el 15.07.15 de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16607/16607.pdf?sequence=6>
 - Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
 - Bordillo Jaén, A.M^a. (2014). *Plan de mejora para la relación familia-centro educativo*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 15.07.15 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2501/bordallo.jaen.pdf?sequence=1>
 - Borrajo Borrajo, G. (2014). La participación nos hace críticos. *Cuadernos de Pedagogía*, 448,14-21.
 - Burgos, J.M. (2004). *Diagnóstico sobre la familia*. Madrid: Palabra.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 13 (VII), 45-60.
- Cartón Sevilla, Y. (2013). *Relación familia-escuela como factor influyente en el rendimiento escolar*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. Recuperado el 14.07.15 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3131/1/TFG-B.173.pdf>
- Castells, P. (1997). *La familia, ¿está en crisis?* Barcelona: Plaza & Janés.
- Castro Potar, A. (2014). *La relación familia-escuela: un acercamiento a la educación infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cantabria. Recuperado el 15.07.15 de: <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5001/CastroPotarAmandade.pdf?sequence=1>
- Cava, M^a.J. y Musita, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2011). *Barómetro octubre 2011*. Recuperado el 18.07.12 de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2900_2919/2914/Es2914.pdf.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Referencias bibliográficas

- Colás Bravo, P., Contreras Rosado, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comellas, M^aJ. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cortés Seoane, L. (2013). *Análisis sobre la implicación de las familias en la asociación de madres y padres del alumnado de dos centros educativos*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Coruña. Recuperado el 14.07.15 de: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11886/2/CortesSeoane_Lidia_TFG_2013.pdf
- De la Cruz Román, S. (2013). *Participación de las familias en los centros escolares*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Educación de Palencia. Recuperado el 18.02.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4655>
- De la Guardia Romero, R.M^a. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna. Recuperado el 26.03.11 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1064>
- Del Campo Presa, C. (2013). *Escuelas de Familias a cargo del Departamento de Orientación del IES Virgen de la Calle (Palencia)*. Trabajo Fin de Master. Universidad de Valladolid.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Facultad de Educación de Palencia. Recuperado el 15.07.15 de:
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4716>

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1996). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz de Greñu Domingo, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la historia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Campus de Segovia.
- Domínguez, X.M. (2001). La familia: estado actual y perspectivas. *Misión joven*, 298, 5-14.
- Dos Santos Costa, G. (2009). *Diálogo entre familia y escuela en contexto de diversidad: un puente entre expectativas y realidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado el 13.07.15 de:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1374/02.GDSC_RESUMEN_ESPANOL.pdf;jsessionid=C2A5EDF0BDA08EBE193356EBD4229F62.tdx1?sequence=2
- Escartín Sesé, J. (2002). *Trabajo socio-educativo con familias: Una apuesta transversal e integral*. Madrid: Cáritas Española.
- Esteban Alonso, A. (2011a). Abriendo la escuela a las familias: experiencia de participación en el aula a través de talleres.

Referencias bibliográficas

Comunicación presentada en el XVII Congreso de Jóvenes Investigadores, 3-6 diciembre, Salamanca.¹⁴

- Esteban Alonso, A. (2011b). El cuidado del Medio Ambiente. Un reto en la escuela y la familia. En Instituto de Investigaciones Científicas y Ecológicas (INICE) (Eds). *Jóvenes Investigadores 2011*. (pp.301-306). Salamanca.
- Esteban Alonso, A. (2012a). La comunicación como base del entendimiento familia-escuela. *Revista Digital del Portal de Educación*. Recuperado el 3.03.15 de: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2248&catid=79&Itemid=8
- Esteban Alonso, A. (2012b). ¿Comunicarnos? Cómo, cuándo y otras preguntas con difícil respuesta. En *Revista Digital del Portal de Educación*. Recuperado el 13.07.15 en: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2301&catid=79&Itemid=8
- Esteban Alonso, A. (2013a). Más allá de la comunicación: importancia de la colaboración entre la familia y la escuela. En *Revista Digital del Portal de Educación*. Recuperado el 9.07.15 en: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2319&catid=79&Itemid=8/.
- Esteban Alonso, A (2013b). Colaboración familia-escuela ¿Por qué? *Revista Digital del Portal de Educación*. Recuperado el 9.05.15 de:

¹⁴ A pesar de que las referencias pertenecientes a la autora han sido incorporadas al finalizar el capítulo 8, recogemos nuevamente en este apartado aquellas citadas a lo largo del informe, independientemente de la envergadura de la publicación.

- http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2337&catid=79&Itemid=8
- Esteban Alonso, A. (2103c). Dificultades en la relación familia-escuela. Recuperado el 24.09.15 de: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2371&catid=79&Itemid=8
 - Esteban Alonso, A. (2014a). El interior de la estructura familiar II: La comunicación. Recuperado el 25.01.15 en: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2736&catid=79&Itemid=8
 - Esteban Alonso, A. (2014b). Los abuelos un tesoro familiar I. Recuperado el 25.01.15 en: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2826&catid=79&Itemid=8
 - Esteban Alonso, A. (2014c). Los abuelos un tesoro familiar II. Recuperado el 25.01.15 en: http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=2827&catid=79&Itemid=8
 - Esteban Alonso, A. (2014d). La participación de la familia en la vida del aula. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. 26-27 junio, Granada.
 - Esteban Alonso, A. (2014e). Abriendo el aula. Experiencia de participación con familias. XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. 20-22 de Noviembre, Santander.
 - Esteban Alonso, A. (2015). “Juegos compartidos”. Experiencia de participación familia-escuela. IV *Congreso Internacional*

Referencias bibliográficas

- Multidisciplinar de Investigación Educativa. CIMIE 15.* 2-3 de julio, Valencia.
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidat de Eurydice.
 - Feito Alonso, R. (2014). Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 51-67.
 - Fernández Gutiérrez, J.A. (2001). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editex.
 - Forcén Vázquez, P. (2012). *La figura del orientador en la relación familia-escuela*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 16.07.15 de: <http://zagan.unizar.es/record/8190/files/TAZ-TFM-2012-288.pdf>
 - Gallardo Arenas, V. (2013). *Un nuevo horizonte para las relaciones familia y escuela*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 15.07.15 de: http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000408.pdf
 - García Albadalejo, A. (coord.) (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - Garcia-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*. 26 (4), 425-437.
 - García Carmona, M. y Sola Martínez, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En Manzanares Moya, A. (Ed.). *Organizar y*

Relación familia-escuela:

- Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución.* Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- García Carmona, M. (2012). Trabajando de forma cooperativa en la escuela: Abriendo la puerta a las familias. *ReiDoCrea*, 1, 59-66.
 - García Hoz, V. (1990). *La educación del estudiante en la familia.* Madrid: Temas de hoy.
 - García Montalbán, C. (2013). *Programa de intervención familia-escuela. Educación Infantil, 3 años.* Trabajo Fin de Master. Universidad de Oviedo. Recuperado el 16.07.15 de: <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/21687/3/TFM-Andrea%20Garc%20ADa%20Montalb%20A1n.pdf>
 - García Ruiz, M. J. (2010). *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones.* Madrid: Consejería de Educación.
 - Garreta Bochaca, J. (2007). *La relación familia-escuela.* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida
 - Garreta Bochaca, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública las asociaciones de madres y padres del alumnado.* Madrid: CEAPA. Recuperado el 9.07.15 de: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_participacion_familias_escuela.pdf
 - Gerring, J. (2014) (2ªed.). *Metodología de las ciencias sociales.* Madrid: Alianza.
 - Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.
 - Gil Villa, F. (1992a). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios.* CIDE. Madrid.

Referencias bibliográficas

- Gil Villa, F. (1992b). *¿Escuela pública, escuela privada? Un análisis sociológico*. Ed. Armani. Salamanca.
- Gómez Mayorga, C. (2002). Una grabadora, puente hacia las familias. *Cuadernos de Pedagogía*, 318,20-22.
- Góngora, B. (2012). *La puerta del cole*. Recuperado el 16.04.13 en: <https://www.lapuertadelcole.com>
- González, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia. Guía para que padres y profesores nos entendamos*. Bilbao: Desclee.
- González, M^a.M., Hidalgo, M^a.V. y Moreno, M^a.C. (1998). La vida en la familia. *En Cuadernos de Pedagogía*, 274,50-55.
- González Falcón, I. (2009). *La integración socioeducativa de padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva. Recuperado el 20.09.14 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/605/b15170901.pdf?sequence=1>
- González Fernández, M. (2012). *Análisis de la relación familia-escuela en la etapa de primaria del colegio Santa María de Blanes*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 15.07.15 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/192/TFG%20Gonzales%20Fernandez%20Marcos.pdf?sequence=1>
- González Granda, J.F. (2004). Valoración del funcionamiento de los Consejos Escolares de los centros de Educación Primaria mediante el análisis documental y la observación participante. *Aula abierta*, 84, 39-62.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- González Martín, R. (2012). *Aulas abiertas: la participación de la familia*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. Recuperado el 15.07.15 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1457/1/TFG-B.84.pdf>
- González Ramírez, M. (2000). *Padres Permisivos: Hijos problemáticos*. Madrid: Edimat.
- Gutiérrez Castellanos, M^a.P. (2012). *Familia y escuela, dos mundos abocados a entenderse*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Campus de Palencia. Recuperado el 15.07.15 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2066/1/TFG-L%2026.pdf>
- Henderson, A.T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Heras Elizalde, C. (2013). *Comunicación eficaz entre familia y escuela*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Navarra. Recuperado el 15.07.15 de: http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/7946/TFG%202013_Cristina%20Heras%20Elizalde_Comunicaci%C3%B3n%20eficaz%20entre%20familia%20y%20escuela.pdf?sequence=1
- Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 46-51.
- Hernández Corrochano, E. (2009). Modelos de familias en España: entre la permanencia y el cambio. El caso concreto de Castilla y León. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 201-220.
- Hernández Prados, M^a.A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-26.

Referencias bibliográficas

- Hernández Sánchez, A. (coord.) (2000). *Manual de sociología*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial. Universidad de Valladolid.
- Hernández-Sampelayo Matos, M.; Crespo Garrido, M. y Pérez-Tomé Román, S. (2005). *¿Familia o familias? Estructura familiar en la sociedad actual*. Madrid: Sekotia.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) (3ª ed.). *Manual de investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hijas de la Caridad (2005). *La familia. En Serie Verde: Grupos excluidos*. Ficha de formación nº 7. España: autor.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: GBR.
- Iglesias de Usel, J. y Trinidad Requena, A. (coords.) (2002). *Leer la sociedad: Una introducción a la sociología general*. Madrid: Tecnos.
- Iglesias Herrera, S. (2014). *Análisis de la participación familiar en grupos interactivos en Educación Infantil en un CEIP de Segovia*. Trabajo Fin de Master. Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. Recuperado el 16.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5915>
- Instituto Nacional de Estadística (2015). Encuesta de Población Activa. Nota de prensa de 23 de abril de 2015. Recuperado el 10.07.15 en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0115.pdf>
- Instituto de Política Familiar (2014a). *Informe de evolución de la familia en España*. Madrid: Autor.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Instituto de Política Familiar (2014b). *Informe de evolución de la familia en Europa*. Madrid: Autor.
- Intxausti, M^a.J. (2014). *La entrevista: construir la relación con las familias (0-6): Reflexiones y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Issó García, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperada el 22 de febrero desde TESEO.
- Kñallinsky Ejdelman, E. (1999). *La participación de los padres en la escuela: el efecto de la formación inicial y permanente del profesorado*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Tesis Doctoral.
- Latorre Beltrán, A. (2007) (4^a ed.) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre Beltrán, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Lebrero, M^a. P. (1998): *Especialización del profesorado en educación infantil*. Madrid: UNED.
- Leite Méndez, A. E. (2014). Familia y escuela. Sí se puede. *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 56-58.
- León, O.G. y Montero, I. (1997). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de

Referencias bibliográficas

- Barcelona. Recuperado el 30.03.15 en <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/131.pdf>
- López Larrosa, S. (2001). La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales. *Bordón*, 53, 73-88.
 - López Lorca, H. (2006). *Familia y Responsabilidad. Un estudio cualitativo*. Madrid: Fundación Acción Familiar. Recuperado el 24.01.15 en: http://www.accionfamiliar.org/sites/default/files/fundacion/files/publicaciones/publicacion/DOC_01-06_Familia_y_Responsabilidad_un_estudio_cualitativo_Hortensia_Lopez.pdf
 - López López, M.T. (coord.) (2006). *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Cinca.
 - López Sánchez, F. (2004). Condiciones de la familia. Comunicación presentada en el *Congreso de Familia*, 15-17 noviembre, Valladolid: Conserjería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Junta de Castilla y León.
 - López Verdugo, I., Ridao Ramírez, P. y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
 - Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid; Thomson.
 - Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-46.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Luque, A. Y Candau, X. (1998). Contextos educativos y desarrollo infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 274,68-73.
- Llorente Lucero, L. (2012). *La función tutorial con familias en Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. Recuperado el 15.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1467>
- Macbeth, A. (1984). *The child bethween. A repport on school-family relations in the countries of the European Community*. Bruselas: Office Publications of the European Communities.
- Manjavacas, M. (2006). *La felicidad de los españoles se apoya en la familia y la salud*. Recuperado el 25.12.14 en: <http://www.revistaindice.com/numero14/p6.pdf>.
- Marchesi, A. (2004). *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?*. Madrid: Alianza.
- Marín Suelves, D. (2004). La participación de las familias en un proyecto de innovación educativa. *Aula*, 236, 41-45.
- Martín Amaro, N. (2014). *La participación de la familia en la escuela: Un estudio etnográfico*. Trabajo Fin de Master. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 16.07.15 de: <http://invenio2.unizar.es/record/16328/files/TAZ-TFM-2014-583.pdf>
- Martín Bris, M. y Gairín Sallán, J. (2007). La participación de las familias en la educación: Un tema por resolver. *Bordón*, 59 (I), 113-151.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros escolares*. Madrid: Sanz y Torres.

Referencias bibliográficas

- Martínez, M^a.C. (2014). Reflexiones entorno a la investigación-acción educativa. *Revista CPU-e*, 18,58-86. Recuperado el 22.05.15 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4924960>
- Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- Martínez González, R.A. (1996). *Familia y educación: fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez Díez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M^aP., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 107-120.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 1 (7), 27-39. Recuperado el 27.07.15 de: http://brayebbran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Martínez Pérez, S. (2013). La relación familia y escuela: la representación de un espacio compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, 439, 76-79.
- Mayntz, R., Holm, k. y Hübner, P. (1988). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Megías Quirós, I. y Ballesteros Guerra, J.C. (2011). Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Meil Landwerlin, G. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mínguez Vela, A. y Fuentes Blasco, M. (2004). *Cómo hacer una investigación social*. Valencia: Tirant To Blanch.
- Molero, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 14, 61-82.
- Montero Lorenzo, J.M^a. (2007). *Estadística descriptiva*. Madrid: Thomson.
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moratalla Gellida, T. (2003). *Psicología en familia*. Barcelona: Tibidabo.
- Moreno García-Vera, M^aT. (2012). *Comunidades de aprendizaje*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 15.07.15 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/519/Moreno.Mait e.pdf?sequence=1>
- Murillo Arias, E.M. (2009). *Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes*. Tesis: UNED. Recuperada el 13.07.15 de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Emmurillo/Documento.pdf>

Referencias bibliográficas

- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Molpeceres, M^a. A. (1992). Estilos de socialización, facilismo y valores. *Infancia y Sociedad*. 16 [monográfico familia], 67-102. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.
- OCDE (2011). *Pisa in focus. ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos?*. Recuperado el 31.03.15 en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49460778.pdf>
- Palou, S. y Andreu, I. (2008). Ideas para andar a la par. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 61 – 65.
- Pam, S., Hillman, J. y Mortimore, P (1998). Características clave de las escuelas efectivas. En Características clave de las escuelas efectivas. SEP (biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos), pp. 36 – 58.
- Parra Ortiz, J.M^a. (2004). La participación de los padres y la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 765-787.
- Parrellada Enrich, C. (2008). Familia y escuela. ¿Se invaden, se necesitan?. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 47-51.
- Patterman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Londres: Cambridge University Press.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Santillana.
- Pérez de Guzmán Puya, V. (2002). La educación no formal: una vía para la participación de los padres en los centros educativos. *Ágora Digital*, 4.
- Pérez, V., Rodríguez, J.C y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2000). *Familia, grupos de edad y relaciones intergeneracionales*. Andalucía: Consejería de Relaciones Institucionales. Junta de Andalucía.
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2001) (2ª ed.) *Modelos de investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pericacho, J. (2012). Comunidad y escuela: una mirada desde las comunidades de aprendizaje. *Revista Educación y futuro Digital*, 2,39-50. Recuperado el 10.05.15 de: http://www.cesdonbosco.com/documentos/revistaeyfd/EYFD_2.pdf
- Pescador Ortega, C. (2013). *Implicación de las familias en los procesos educativos de atención a la diversidad*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Recuperado el 15.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4813>

Referencias bibliográficas

- Pinchao Benavides, L.E. (2010). Una experiencia de investigación-acción en educación (IAE): La glosa y el subrayado, como recursos didácticos para favorecer la comprensión lectora. *Diálogos educativos*, 20. Recuperado el 27.09.14 de: <http://0-dialnet.unirioja.es/almena.uva.es/servlet/articulo?codigo=3728304>
- Pozo Andrés, M^aM. (2004). *Escuela, familia y comunidad educativa*. Recuperado el 31.03.15 en: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2-EscuelaFamiliaComunidadEducativa.pdf>
- Puelles Benítez, M. (2012). El discurso educativos: del franquismo al neoliberalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 16-19.
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Puebla Juárez, N. (2014). *La participación de las familias en Educación Infantil. Elaboración de una propuesta educativa inclusiva de las familias en el aula*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Recuperado el 14.08.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6675>
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39. Recuperado el 17.07.15 de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35/0211819Xn35p29.pdf>
- Rambla, X. (1998). ¿Por qué las familias no participan en la escuela?. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 86-99.
- Ramírez Castillo, M.A. y Sola Martínez, T. (2006). El papel educativo de los padres. *Bordón*, 58 (2), 233-245.
- Rekalde Rodríguez, M^a I., Vizcarra Morales, M^aT. y Macazaga López, A.M^a (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula abierta*, 39 (1), 93-104.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Recuperado el 1.09.14 de: <http://0-dialnet.unirioja.es/almena.uva.es/servlet/articulo?codigo=3353889>
- Rekalde, I.; Vizcarra, M.T y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220. Recuperado el 22.05.15 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4542650>
 - Rico Sapena, C.; Serra Desfilis, E. y Viquer Seguí, P. (2001). *Abuelos y nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Madrid: Pirámide.
 - Rivas Borrel, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.
 - Ríos, J.A. (1999). ¿Enfermos o familias que hacen enfermar? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (10), 163-178.
 - Rodríguez Gómez, G, Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
 - Rojas Fabris, M^aT. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuaderno de Educación*, 42. Recuperado el 10.04.14 de: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf
 - Rojas Tejada, A.J, Fernández Prados, J.S. y Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
 - Romero Gallego, M.M. (2004). *Escuelas de padres y madres de Madrid capital: Un estudio comparado*. Tesis Doctoral. Universidad

Referencias bibliográficas

- Complutense de Madrid. Recuperado el 20.09.14 de:
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28033.pdf>
- Roudinesco, E. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
 - Sáenz Barrio, O. (1994). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
 - Sáiz Manzanares, M^a C. y Escolar Llamazares, M^aC. (2013). *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. Burgos: Universidad de Burgos.
 - Saldaña, LM^aN. (2013). *Escuelas de Educación Infantil, de cero a tres años: Escuela de Padres*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Campus de Soria. Recuperado el 15.07.15 de:
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3693>
 - Salvador García, C. (1985). *Fases y etapas a seguir en una investigación basada en la metodología encuestacional*. Navarra: Instituto de Ciencias de la Educación.
 - Sánchez Alonso, M. (1991). *La participación. Metodología y práctica*. Madrid: Popular.
 - Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
 - Santana Armas, F. y de la Guardia Romero, R.M^a. (2010). El papel de las familias en los procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos: un análisis sobre la visión de expertos educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 68-78. Recuperado el 30.03.15 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3917700>

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Santos Guerra, M.A. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga: Aljibe.
- Sanz Gómez, J. (2013). *Relación familia-escuela*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Recuperado el 15.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3998>
- Sanz Velasco, A. (2012). *La participación de las familias en la escuela infantil*. Trabajo Fin de Master. Universidad de Valladolid. Campus de Segovia. Recuperado el 15.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1607>
- Sarramona, J., y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*, 4, 25-33.
- Stamateas, B. (2011). *Gente tóxica*. Barcelona: Vergara.
- Tarilonte Terán, L. (2014). *Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cádiz. Recuperado el 15.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6742>
- Tejedor Fuentes, G.M. (2012). *Elaboración de una propuesta de educación inclusiva en la colaboración familia-escuela en educación infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Recuperado el 15.07.15 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6675>
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Referencias bibliográficas

- Torío López, S. (2001). Hacia nuevos modelos de familia. Análisis de la morfología familiar en el principado de Asturias. *Aula Abierta*, 78, 143-155.
- Torío López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Trabal, A. (2009). Formación compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 70-72.
- Traveset Vilagínés, M. (2007). *La pedagogía sistémica: Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- UNESCO/UNICEF (2007): Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme. New York et Paris: UNESCO/UNICEF.
- Valiente Torres, P. (2012). *La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 15.07.15 de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/544/Valiente.Patricia.pdf?sequence=1>
- Valles Martínez, M.S. (2007) (4ª ed.). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dalen, DB. y Meyer, W.J. (1979): *Manual de técnicas de investigación educacional*. Paidós: Buenos Aires.
- Vidal, M. (2001). *Para orientar la familia postmoderna*. Navarra: Verbo Divino.
- Villalta, M., Tschorne, P. y Torrente, M. (1989). *Los padres en la escuela*. Barcelona: Laia.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

- Viñao Frago, A. (2010). Acción Social, participación y corresponsabilidad: tres modelos de relaciones escuela-familia (España, siglos, XX-XXI). En Jornadas de debate “LODE 25 aniversario”. Madrid, 23 y 24 de noviembre de 2010.
- Vived Conte, E. (2005). Propuestas para una colaboración eficaz entre familia y escuela. *Revista virtual. Fundación iberoamericana down 21*.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós.

LEGISLACIÓN Y DESARROLLO NORMATIVO¹⁵

- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa: BOE 6-8-1970.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978: BOE 29-12- 1978.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación: BOE 4-7-1985.
- R.D. 1553/1986, de 11 de Julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo: BOE 4-10-1990.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes: BOE 21-11- 1995.

¹⁵ En este apartado se incluye la legislación manejada a lo largo del documento por orden cronológico.

Referencias bibliográficas

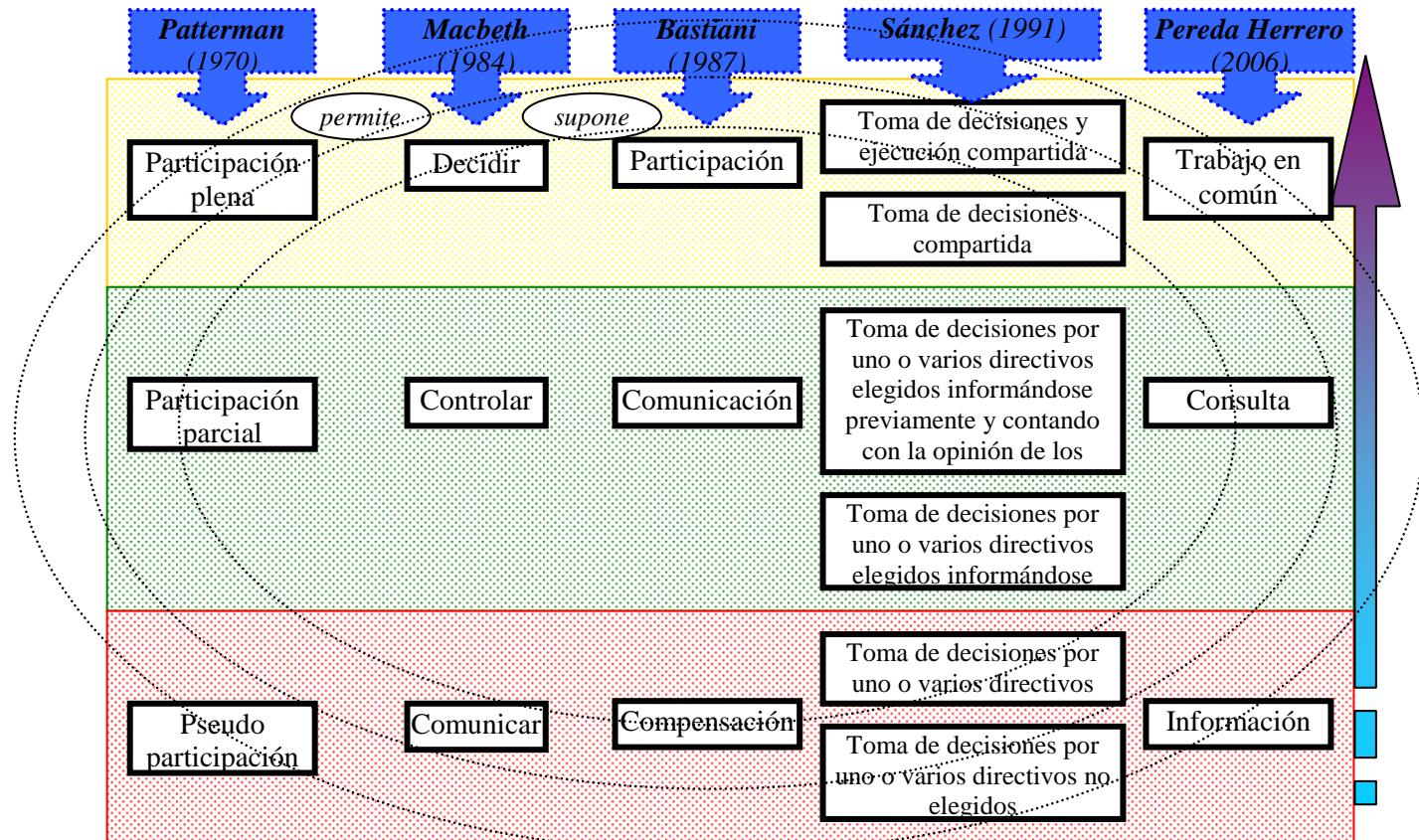
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación: BOE 24-12-2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4-5-2006.
- Acuerdo 97/2009, de 23 de julio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla y León.
- DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Cuadro comparativo niveles participativos.
2. Guión observadores externos.
3. Ejemplos de notas de campo.
4. Registro “Juegos compartidos”.
5. Registros evaluación “Juegos compartidos”.
6. Centros escolares participantes en el cuestionario.
7. Análisis individual de las características de la muestra de profesores en activo.
8. Gráficos de distribución de la muestra de profesores en activo
9. Proceso de validación del cuestionario. Información facilitada al Comité de Expertos.
10. Cuestionario definitivo para el profesorado en activo.
11. Modelo inicial del cuestionario de profesores en formación.
12. Cuestionario definitivo del profesorado en formación.
13. Guión entrevistas a expertos educativos.
14. Entrevistas a expertos educativos cumplimentadas.
15. Guión entrevistas a familias.
16. Entrevistas a familias cumplimentadas.
17. Tablas de datos de los cuestionarios del profesorado en activo.
18. Tablas de datos de los cuestionarios del profesorado en formación.

ANEXO 1. CUADRO COMPARATIVO NIVELES DE PARTICIPATIVOS



Anexos

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

ANEXO 2. GUIÓN OBSERVADORES EXTERNOS

ACTIVIDAD: _____ OBSERVADOR N° _____ FECHA: _____

1. Esta actividad ha permitido:			¿POR QUÉ? OBSERVACIONES (HECHOS Y FRASES SIGNIFICATIVAS)
A LA FAMILIA	Ha disfrutado de un tiempo con sus hijos en el ámbito escolar	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Conocer mejor lo que hace su hijo en el colegio	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Sentirse parte del centro escolar	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Mejorar su percepción sobre la función de los maestros	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Aportar información sobre su propio hijo	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Otros:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
A SU HIJO	Conectar sus vivencias en la familia y la escuela	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Estar más motivado	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Sentirse más seguro (desarrollo de autoestima)	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Sentirse más unido a sus padres	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Sentir que a sus padres les importa su educación	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Otros:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
A LOS ALUMNOS	Estar más motivado	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Esperar con ilusión la próxima actividad	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Conectar sus vivencias en la familia y la escuela	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Otros:	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
AL TUTOR	Dar a conocer su labor	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Conocer más a las familias y a los niños	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Establecer una relación más cercana con las familias	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	

Aumentar la confianza de las familias en su labor	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Conocer las relaciones que se establecen entre padres-hijos	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Contextualizar su enseñanza	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Ofrecer una educación de mayor calidad	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Motivar a las familias para participar en otras actividades del aula	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Motivar a las familias para tomar parte de las actividades del centro	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Otros:	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

2. Proyección de la actividad

¿POR QUÉ? OBSERVACIONES (HECHOS Y FRASES SIGNIFICATIVAS)

Las familias han participado con interés	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Han aportado sugerencias o nuevas ideas	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Las familias han valorado positivamente la actividad para sus hijos	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
La actividad se ha comentado entre las familias fuera del colegio	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Las familias han hecho en casa actividades relacionadas con lo realizado en el colegio	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

3. Otros aspectos a observar

3.1. ¿El comportamiento del niño cuyos padres están en el aula cambia? ¿cómo?

.....

3.2. ¿Cómo siente nuestro invitado? (nervioso, tranquilo, contento...) ¿deja hacer al profesor o toma la iniciativa?

.....

3.3. ¿Cómo se sienten los demás niños? ¿Su comportamiento ha cambiado?

.....

3.4. ¿Cuál es la actitud del profesor? (relajada, confiada, cohibida, se siente observado, juzgado...)

.....

ANEXO 3. EJEMPLOS DE NOTAS DE CAMPO

Como expusimos en el capítulo 5, hemos empleado varios tipos de notas de campo. Sin embargo, resulta complejo separarlas en la práctica, como se hace en la teoría. De hecho, en un mismo fragmento del diario de campo pueden emplearse varias modalidades.

Por ello, recogemos pequeños extractos, intentando detallar de qué tipo de nota de campo se trata en cada caso. Y, para ello, recordamos que se han empleado, por un lado, notas observacionales, que engloban las notas condensadas y las notas expandidas; y aquellas que configuran el diario de campo propiamente dicho, es decir, las notas teóricas, metodológicas y personales. Además, contamos con notas de análisis e interpretación.

Ejemplo 1

1A. Notas condensadas

Con el fin de mostrar algún ejemplo de las notas condensadas, tomadas en el momento o inmediatamente después de una situación significativa, ofrecemos el registro elaborado y empleado en el aula, escribiendo a mano, algunas palabras clave y, especialmente, los comentarios concretos de las familias, los niños, otros profesores, etc.

Fecha: 26.03	
Momento	ENTRADA / INFORMAL
Hora	9:25
Implicados	Maestro "A3" TUTORIA.
Situación	Taller cocina (jover) "He pensado q. por el t. coc. podrían hacer t. coc. Si q. en casa hago un brazo con galletas. Xq. como tengo q. pensar t. coc. por cada uno... digo a lo mejor podrían hacer eso... Así! te te podrían hacer!"
Observaciones	Iniciativa Janita ¡¡SENIAL!!

A partir de esta nota condensada, hemos elaborado no sólo una nota condensada, sino también notas teóricas, metodológicas y personales. Presentamos el siguiente extracto del diario de campo:

26.03

[Durante la entrada, tiempo en el que permanezco en la puerta del aula, para recibir a los niños y las familias, se produce un nuevo contacto informal con la madre de "A". Se acerca con el fin de comentar varios aspectos del taller de cocina que realizaremos el próximo jueves. Entre ellos, el siguiente:

"He pensado que para el taller de cocina podíamos hacer una cosa. Es que yo en casa hago un brazo con galletas. Porque digo... como tenga que pensar una receta para cada una (y eso que son sólo cinco familias) ... digo, a lo mejor, podíamos hacer eso... Así también te echamos una mano"] (Nota expandida)

Observaciones de esta situación: [las familias no sólo están dispuestas a participar en el aula, sino que también tienen iniciativa y aportan nuevas ideas. La cocina, sin duda, invita a este tipo de iniciativas porque es algo cercano y conocido, un terreno que les resulta sencillo y cómodo. Es algo que las familias hacen todos los días y por eso, también los niños conectan mejor la vida del aula y la escuela. ¿Quién no come todos los días?] (Nota teórica)

[Se produce un traslado no sólo de información, sino también de vivencias y experiencias. Así, hay recetas que parten del aula y se realizan en casa en familia y al revés.] (nota de análisis e interpretación)

Como vemos, en cada entrada del diario de campo, no confluyen todos y cada uno de los tipos de notas empleados.

Ejemplo 2

Nota condensada

		Fecha: 25.10
Momento	ASAMBLEA	Hora 9.40
Implicados	"A4" Grupo Tutoría	
Situación	<p>"Profe en mi casa tb tengo tapon... y juego con ellos como en el cole. Lo hago con mamá. Es muy divertido le voy a enseñar tb a mi tato."</p>	
Observaciones	<p>Dp de haber venido solamente a la Jercade de P. Abitar de la Asamblea</p>	

"A4" comenta en la asamblea (tras el día que vino su madre a conocer la asamblea): "Profe, en mi casa también tengo taponos y juego con ellos como aquí en el cole. Lo hago con mamá. Es muy divertido. Le voy a enseñar también a mi tato."

Del comentario de la niña, deduzco que la madre, tal y como comentó el día que estuvo en clase para realizar la actividad "conociendo la asamblea" ha preparado unos taponos para jugar con conceptos matemáticos como hacemos en el aula. (**Nota expandida**)

En ocasiones, las familias, con la buena intención de apoyar lo que se hace en la escuela, someten a sus hijos a actividades tediosas que no motivan a los niños ni les incitan al aprendizaje. Por ello, considero esencial que vean *in situ* otras formas de trabajar con ellos y de disfrutar aprendiendo. Para ello, las visitas al aula, resultan un buen modelo. Así, la madre en lugar de comprar materiales caros que muchas veces no se adaptan a los ritmos necesidades de los niños, ha aprendido a utilizar un material de la vida cotidiana, que tanto usamos en el aula, para jugar con su hija. Ha aprendido

igualmente que los aprendizajes en infantil los hacemos a modo de juego, que tiene que ser siempre algo divertido, que motive al niño. **(Nota teórica)**

Entiendo también que, ver cómo he trabajado con los niños en la asamblea ha sido mucho más fructífero que dar muchas explicaciones de lo que se hace y porqué se hace. Lo ha visto, lo ha vivido, ha comprendido lo que hace su hija y ahora puede servirle en sus momentos de juego con sus hijos. **(nota de análisis e interpretación)**

Al principio, tenía mis dudas sobre cómo iba a funcionar esta actividad, si los niños se iban a alborotar mucho en la alfombra al estar uno de los padres o si las familias se sentirían motivadas. Como se propuso opcional, pensé que algunas no vendrían, pero no ha fallado ninguna. Incluso, en un caso vino la mamá y como el papá ese día no podía han solicitado venir otro día diferente el papá. Además, muchas madres cantan y bailan las canciones, así que deduzco que, o bien se las enseñan los niños o las han visto en el blog. **(Nota personal)**

Creo que volveré a invitar a las familias en el segundo o tercer trimestre para que vean más actividades de las que hacemos en la asamblea, ya que algunas cambian a lo largo del curso. **(Nota metodológica)**

*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

ANEXO 4. REGISTRO “JUEGOS COMPARTIDOS”

JUEGO	FAMILIA	ENTREGA	DEVOLUCIÓN PREVISTA	DEVOLUCIÓN EFECTIVA	ESTADO	OTRAS OBSERVACIONES
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Anexos

ANEXO 5. REGISTROS EVALUACIÓN “JUEGOS COMPARTIDOS”¹⁶

VALORACIÓN DEL JUEGO N° _____
FECHA DEVOLUCIÓN DEL JUEGO _____

Queridas familias:

Después de haber disfrutado con el juego, nos gustaría conocer vuestra opinión y la del niño. Por favor, entregadlo todo junto.

Para los papás

	SI	NO	NO SÉ
Hemos disfrutado de un momento agradable en familia			
Esta actividad ha sido aburrida			
Este juego no tiene ningún interés			
Este juego es una pérdida de tiempo			
Con estos juegos los niños valoran más el tiempo que como padres pasamos con ellos			

1. ¿Qué crees que ha aportado a tu hijo este juego?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Jugar o hacer actividades con tu hijo es bueno para...

.....

.....

.....

.....

3. ¿Os gustaría participar en otras actividades? ¿Qué tipo de actividades? ¿En cuáles?

.....

.....

.....

.....

¹⁶ Este registro de evaluación ha sido ofrecido en tamaño DINA-4 a las familias.

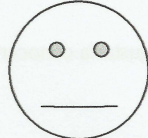
Para los niños

Leedles las preguntas y que ellos pinten la cara que elijan

1.Me he divertido...



mucho

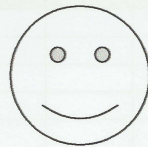


poco

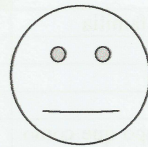


nada

2.Me gustaría volver a jugar



mucho



poco

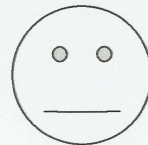


nada

3.Me ha gustado jugar con mi familia



mucho



poco



nada

4.Lo que más me ha gustado de este juego ha sido.... (ayudadme a escribirlo)

.....
.....
.....
.....

ANEXO 6. CENTROS ESCOLARES PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO A PROFESORES EN ACTIVO

	Nombre del centro	Localidad	Ubicación		Titularidad	
			R	U	P	C
1	Alonso Berruguete	Lantadilla	X		X	
2	Alonso Berruguete	Paredes de Nava	X		X	
3	Anacleto Orejón	Astudillo	X		X	
4	Ángel Abia	Venta de baños	X		X	
5	Ave María	Palencia		X	X	
6	Blanca de Castilla	Palencia		X		X
7	Blas Sierra	Palencia		X	X	
8	Buenos Aires	Palencia		X	X	
9	Carlos Casado del Alisal	Villada	X		X	
10	Castilla y León	Aguilar de Campóo	X		X	
11	CRA Campos de Castilla	Becerril de Campos, Cascón Cisneros, Grijota y Villaumbrales	X		X	
12	CRA del Cerrato	Cevico de la Torre, Baños de Cerrato, Magaz de Pisuerga y Tariego de Cerrato	X		X	
13	El mundo	Poza de la Vega	X		X	
14	El Otero	Guardo	X		X	
15	Glicero Martín	Villaviudas	X		X	
16	Héroes de la Independencia	Torquemada	X		X	
17	Jorge Manrique	Palencia		X	X	
18	José Antonio Celemín Terradillos	Venta de Baños	X		X	
19	Juan Mena de la Cruz	Palencia		X	X	
20	La Salle	Palencia		X		X
21	Marista Castilla	Palencia		X		X
22	Marqués de Santillana	Carrión de los Condes	X		X	
23	Marqués de Santillana	Palencia		X	X	
24	Miguel de Cervantes	Alar del Rey	X		X	
25	Modesto Lafuente	Cervera de Pisuerga	X		X	
26	Ntra. Sra. Del Carmen	Barruelo de Santullán	X		X	
27	Ntra. Sra. De la Piedad	Herrera de Pisuerga	X		X	
28	Ntra. Sra. Providencia	Palencia		X		X
29	Ntra. Sra. De Ronte	Osorno	X		X	
30	Padre Honorato del val	Monzón de Campos	X		X	

Anexos

31	Pablo Sáenz	Frómista	X		X	
32	Padre Claret	Palencia		X	X	
33	Pradera de la Aguilera	Villamuriel de Cerrato	X		X	
34	Ramón Carande y Thovar	Palencia		X	X	
35	Reyes Católicos	Dueñas	X		X	
36	San Gregorio	Aguilar de Campóo	X			X
37	San José	Palencia		X		X
38	Santa Rita	Palencia		X		X
39	Santiago Apóstol	Calzada de los Molinos	X		X	
40	Santo Ángel	Palencia		X		X
41	Santo Domingo de Guzmán	Palencia		X		X
42	Sagrado Corazón	Venta de Baños	X			X
43	Tello Téllez de Meneses	Palencia		X	X	
44	Vegarredonda	Guardo	X		X	
45	Villalobón	Villalobón	X		X	
			28	17	35	10

ANEXO 7. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE PROFESORES EN ACTIVO

1. Muestra en función de la ubicación del centro

Ubicación			
Rural	Urbano	NS/NC	TOTAL
181	172	0	353

2. Muestra en función de la titularidad del centro

Titularidad			
Público	Concertado	NS/NC	TOTAL
125	228	0	353

3. Muestra en función de la edad del profesorado

Edad					TOTAL
- 30	30-40	40-50	+ 50	NS/NC	
37	111	97	95	13	353

4. Muestra en función del sexo del profesorado

Sexo			
Mujer	Varón	NS/NC	TOTAL
257	72	24	353

5. Muestra en función de la etapa educativa

Etapa educativa				
Infantil	Primaria	Ambas	NS/NC	TOTAL
86	188	60	19	353

6. Muestra en función de los años de experiencia docente

Años de experiencia					
- 5	5-15	15-25	+25	NS/NC	TOTAL
41	150	76	80	6	353

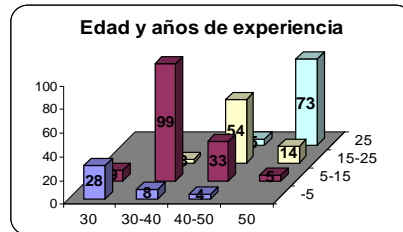
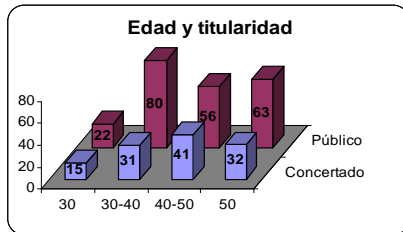
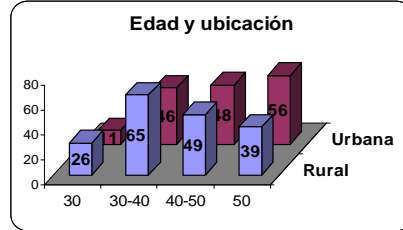
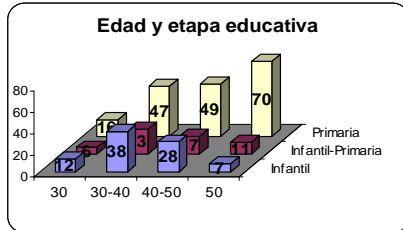
Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

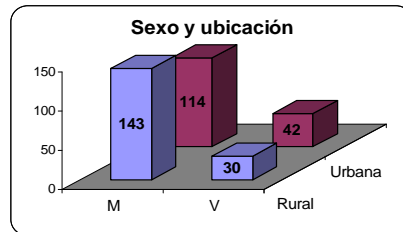
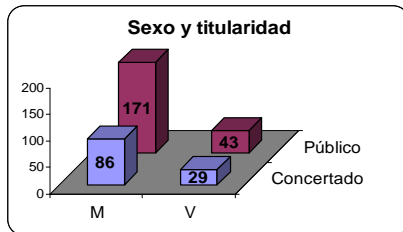
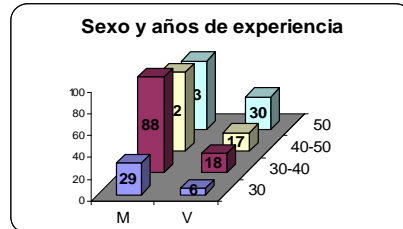
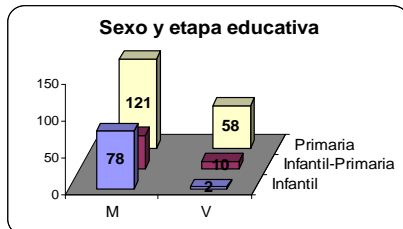
ANEXO 8. GRÁFICOS DE DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES EN ACTIVO

En el presente Anexo se incluyen todos los gráficos relativos a las características de los docentes en activo encuestados, así como a sus centros educativos de referencia.

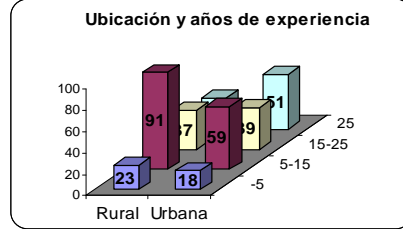
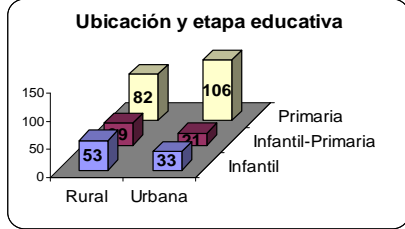
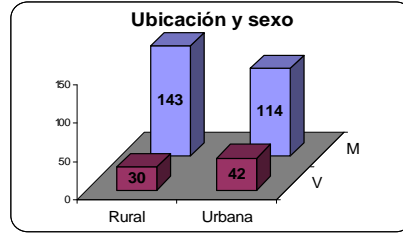
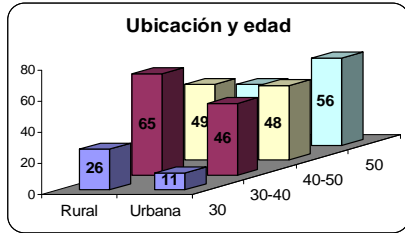
EDAD



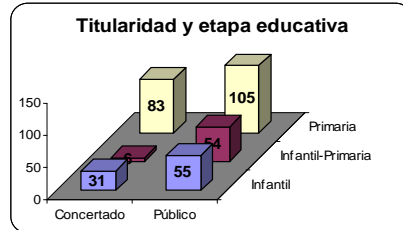
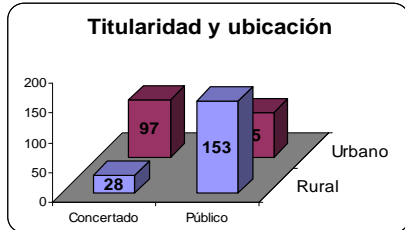
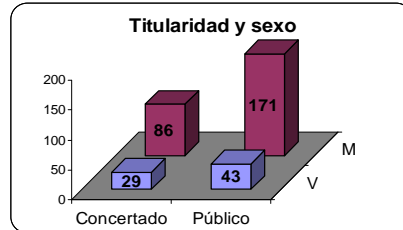
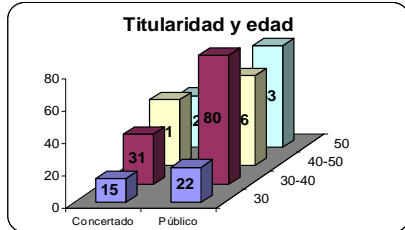
SEXO



UBICACIÓN

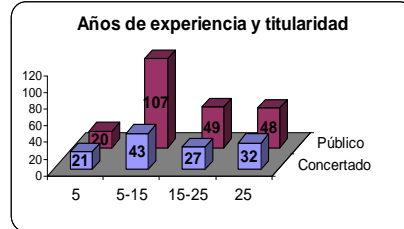
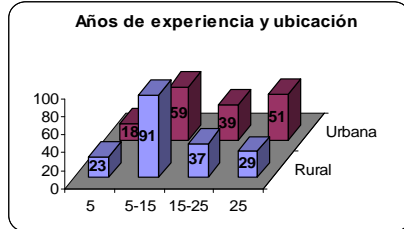
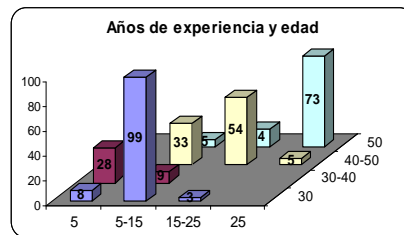
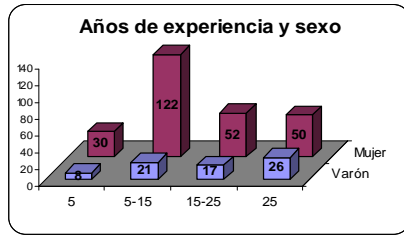


TITULARIDAD



*Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula*

AÑOS DE EXPERIENCIA



ANEXO 9. PRIMER PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO: INFORMACIÓN FACILITADA AL COMITÉ DE EXPERTOS

<p style="text-align: center;">VALIDACIÓN CUESTIONARIO TEMÁTICA: LA RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA</p>
--

El cuestionario que tiene entre sus manos forma parte de la investigación de una tesis doctoral referente a la familia y su participación en los centros escolares. Los objetivos de este instrumento se encuentran acompañados de los correspondientes ítems para su mejor valoración.

Igualmente, hemos dispuesto:

- Un espacio al final de cada grupo de ítems para añadir alguno que se considere más importante.
- Una columna para valorar de 1 al 4 la relevancia del ítem para conseguir el objetivo concreto. Siendo **1: nada relevante; 2: poco relevante; 3= relevante; 4= muy relevante.**
- Una columna en blanco, a la derecha, para aquellas observaciones que consideren necesarias realizar de ese grupo de ítems.

A modo de ayuda u orientación, a la hora de revisar el cuestionario, se puede emplear la guía aportada por Kornhauser y Sheatsley (1965) en la que se valoran los siguientes aspectos:

Sobre el contenido:

- ¿Es necesaria esta pregunta?
- ¿Son necesarias varias preguntas en relación a este objetivo?
- ¿Es necesario concretar más la pregunta?
- ¿Orienta en una determina dirección?

Sobre la redacción:

- ¿Podría expresarse de un modo más claro? ¿Contiene alguna palabra o expresión difícil de comprender?

- ¿La pregunta puede tener varias interpretaciones?
- ¿Contiene una carga emocional que oriente la respuesta?
- ¿Es mejor plantear esta pregunta de un modo directo o indirecto?

Sobre la respuesta:

- Puede contestarse mejor con un número, con una o varias palabras o con una respuesta abierta?
- Si se utiliza una lista de control ¿Se cubren todas las posibilidades sin solapamientos y con un orden lógico? ¿Tiene una longitud razonable? ¿Los ítems son imparciales y equilibrados? ¿Tiene sentido utilizar este procedimiento en función del propósito del cuestionario?

**Relación familia-escuela:
Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula**

OBJETIVOS	ÍTEMS	VALORACIÓN 1 - 4	VALORACIÓN GRUPO
1. Constatar la importancia concedida a la participación de las familias por parte del colectivo docente.	1. Para lograr los objetivos educativos es necesario que la familia se implique y participe en la comunidad escolar.		
	2. Las familias no depositan la confianza necesaria en la labor docente.		
	3. Sin la participación de la familia, la tarea de la escuela resulta más complicada y menos eficaz.		
	4. Si los mensajes que los niños reciben en la		
	5. escuela y en casa, son diferentes o contradictorios prevalecen los de la familia.		
Otros ítems a añadir para este objetivo			
2. Determinar las razones que aduce el profesorado sobre la relación familia-escuela.	6. Los padres participan poco en el colegio porque creen que la educación de sus hijos es competencia de la escuela.		
	7. A pesar de la falta de tiempo (horarios laborales, hijos más pequeños...) los padres deben mantener un contacto estrecho con el centro escolar donde acuden sus hijos.		
	8. La participación de las familias es escasa debido a que la sociedad en la que viven es cada vez menos participativa.		
	9. La participación e implicación de las familias disminuye conforme los niños avanzan en su recorrido educativo.		
	10. El contacto con las familias desgasta mucho a los profesores, ya que representa un esfuerzo y trabajo adicional para el que no siempre se tiene el tiempo necesario.		
	11. La presencia de los padres en el aula supone una pérdida de tiempo y, por tanto, retrasa el ritmo de la clase.		
	12. Cuando los padres participan en alguna actividad de aula, el comportamiento de los niños empeora.		
	13. Ante cualquier propuesta o actividad, siempre participan los mismos padres.		
	14. En el ámbito educativo, en general, existe poca tradición de trabajar conjuntamente con la familia.		
Otros ítems a añadir para este objetivo			
3. Conocer la incidencia que la colaboración familia-escuela puede conllevar en los escolares.	15. Una relación estrecha entre la familia y el profesor tutor ayuda al niño a conectar los dos ámbitos que inciden en su desarrollo.		
	16. Si los profesores fomentan la relación con las familias, éstas aumentan su confianza en la labor docente.		
	17. Los niños cuyos padres mantienen un contacto más estrecho con la escuela obtienen mejores resultados académicos.		
	18. Cuando se da una buena relación entre familia-tutor, los niños manifiestan un mayor interés por los aspectos escolares.		
	19. Si los padres no se interesan por lo que ocurre en el centro educativo de sus hijos, el profesorado no puede hacer nada.		

Anexos

Otros ítems a añadir para este objetivo			
4. Analizar la participación de las familias en las escuelas de ámbito rural.	20.	La escuela rural permite un contacto más estrecho y cercano con los padres.	
	21.	Las familias del ámbito rural consideran que el colegio aporta poco al futuro laboral de sus hijos.	
	22.	El estilo de vida de las zonas rurales facilita la participación de los padres en la escuela.	
	23.	El respeto hacia la figura del maestro en las zonas rurales promueve la relación con los padres.	
Otros ítems a añadir para este objetivo			
5. Valorar los medios de comunicación y participación formales (asociaciones de padres, Consejo Escolar, tutoría, reuniones generales)	24.	A través del AMPA y el Consejo Escolar se encuentran representadas una minoría de familias.	
	25.	Las asociaciones de padres y el Consejo Escolar son esenciales para que las familias puedan participar en la escuela.	
	26.	En las reuniones generales las familias participan activamente, expresando sus opiniones y propuestas.	
	27.	En general, los padres demandan tutorías por iniciativa propia.	
	28.	En las tutorías, fomento que los padres y madres expresen su opinión, miedos, inquietudes.	
	29.	En el centro escolar existen diversas formas de manifestarse las familias: buzón de sugerencias, murales, etc.	
Otros ítems a añadir para este objetivo			
6. Valorar los medios de comunicación y participación informales (entradas y salidas de la escuela, llamadas telefónicas, etc.)	30.	A través de los contactos informales con los padres, se obtiene más información y más interesante que con los cauces formales.	
	31.	Los padres se sienten con mayor libertad para comentar aspectos de su hijo a la entrada y salida del colegio que en tutoría.	
	32.	El contacto frecuente con los padres es fundamental para una buena comunicación.	
	33.	Es importante utilizar un sistema de comunicación rápido de ida y vuelta para intercambiar información y opiniones con los padres.	
Otros ítems a añadir para este objetivo			
7. Averiguar si consideran su relación con las familias como una parte esencial de su función docente.	34.	Una de las funciones más importantes del centro escolar es la comunicación con las familias y el intercambio de información.	
	35.	Los cauces formales de participación son suficientes para que las familias participen en el centro.	
	36.	La relación con los padres no debe ir más allá de los cauces formalmente establecidos.	
Otros ítems a añadir para este objetivo			

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

ANEXO 10. CUESTIONARIO PROFESORADO EN ACTIVO¹⁷

FORMULARIO SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA					
<p>Este cuestionario forma parte de una investigación acerca de la relación familia-escuela. Le agradeceríamos que contestara a las siguientes cuestiones de manera sincera puesto que los datos obtenidos tendrán carácter confidencial. Esta fase resulta esencial para nuestro trabajo por lo que le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado.</p>					
Datos generales					
<p>AÑOS EXPERIENCIA: menos de 5 <input type="checkbox"/> 5-15 <input type="checkbox"/> 15-25 <input type="checkbox"/> más 25 <input type="checkbox"/> AÑOS EN E. RURAL.....</p>					
<p>EDAD menos de 30 <input type="checkbox"/> 30-40 <input type="checkbox"/> 40-50 <input type="checkbox"/> más de 50 <input type="checkbox"/></p>			<p>Nº ALUMNOS CENTRO..... Nº UNIDADES.....</p>		
<p>SEXO Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/></p>			<p>ETAPA EDUCATIVA Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/></p>		
<p>TIPO DE CENTRO Rural <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/></p>					
<p>1. Valore el grado de participación de las familias en su centro en los siguientes ámbitos siendo 1. Muy baja 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy alta</p>					
- Actividades en el aula.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Actividades extraescolares.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Organización y gestión del centro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Actividades complementarias (salidas, excursiones, etc.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>2. Ordene, según su criterio, qué aspectos pueden entorpecer la relación familia-escuela, siendo 1 el más influyente. (Si a alguno no se le asigna nº entendemos que considera que dicho aspecto no influye)</p>					
<input type="checkbox"/> Existencia de poca cultura participativa en nuestra sociedad.					
<input type="checkbox"/> Pérdida del valor acerca del papel que desempeña la escuela en la sociedad					
<input type="checkbox"/> Infravaloración social de la función social docente en la educación de sus hijos					
<input type="checkbox"/> Indefinición legislativa del papel de las familias en la educación escolar de sus hijos					
<input type="checkbox"/> Cambios legislativos con excesiva frecuencia					
<input type="checkbox"/> Familia y escuela mantienen posiciones no coincidentes sobre su responsabilidad de los problemas educativos					
<input type="checkbox"/> Aumento de las funciones atribuidas a la escuela					
<input type="checkbox"/> Falta de adaptación de la escuela a la realidad familiar actual					
<input type="checkbox"/> Las familias desconocen los aspectos específicos de la profesión docente					
<p>Indique otros aspectos.....</p>					
<p>3. Ordene, según su prioridad, los aspectos que pueden dificultar la participación de la familia en las actividades del aula, siendo 1 el más importante. (Si a alguno no se le asigna número entendemos que no lo considera relevante)</p>					
<input type="checkbox"/> Los niños modifican negativamente su comportamiento ante la presencia de sus progenitores en el aula					
<input type="checkbox"/> No todas las familias pueden acudir					
<input type="checkbox"/> Las familias desconocen la utilidad de acudir al aula					
<input type="checkbox"/> Requiere mayor dedicación temporal para el profesorado					
<input type="checkbox"/> Requiere una modificación en la planificación y desarrollo del trabajo docente					
<input type="checkbox"/> El profesor se siente cohibido con la presencia de las familias					
<input type="checkbox"/> La labor del profesor es observada y/o juzgada por las familias					
<input type="checkbox"/> Las familias pueden entrometerse en el trabajo del profesor					
<input type="checkbox"/> La participación de las familias en actividades del aula retrasa el ritmo de la programación de aula					
<p>Indique otros aspectos.....</p>					

¹⁷ Este cuestionario ha sido ofrecido en tamaño DINA-4 a los encuestados.

4. Indique en cada cuestión su grado de acuerdo o desacuerdo, siendo:

1. En desacuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4: Totalmente de acuerdo

a. Cuestiones generales sobre la participación de la familia en la escuela:	1	2	3	4
- Fomentar la implicación con las familias es una de las funciones de todo profesor.....				
- La colaboración de la familia en actividades de aula aumenta su participación en el centro..				
- La participación de las familias aumenta si se instaura en el centro escolar.....				
- La legislación establece cauces suficientes para que las familias participen en la escuela.				
- La participación de las familias en el aula disminuye a lo largo de la educación primaria....				

b. La participación de las familias en las actividades de aula permite a las familias:	1	2	3	4
- Aportar información sobre sus hijos porque son quienes mejor los conocen.....				
- Reforzar la relación paterno-filial.....				
- Disfrutar de un tiempo con sus hijos también en el ámbito escolar.....				
- Conocer mejor lo que sus hijos hacen en la escuela.....				
- Sentirse parte del centro escolar.....				
- Mejorar su percepción sobre la función de los maestros.....				
- Concienciarse de que la responsabilidad de la educación no es sólo de la escuela.....				
Otros beneficios.....				

c. Una relación estrecha entre la familia y el profesorado ayuda al alumnado a:	1	2	3	4
- Conectar los dos ámbitos más importantes de su desarrollo: familia y escuela.....				
- Obtener mejores resultados académicos.....				
- Desarrollar una actitud positiva hacia lo escolar.....				
- Sentirse más seguros.....				
- Sentirse más unidos a sus padres al interesarse por lo que su hijo hace en la escuela.....				
Otros beneficios.....				

d. Propiciar cauces de relación fluida con las familias permite a la escuela:	1	2	3	4
- Aumentar la confianza de las familias en la función de la escuela.....				
- Mejorar el concepto de la sociedad acerca de la labor que se realiza en la escuela.....				
- Favorecer el desarrollo profesional de los docentes.....				
- Ofrecer una educación de mayor calidad.....				
- Desarrollar un modelo de escuela como comunidad de aprendizaje.....				
- Al participar activamente en el centro, las familias aportan actitudes de crítica constructiva				
Otros beneficios.....				

e. La participación de las familias en la escuela es importante para la sociedad porque:	1	2	3	4
- Contribuye al fomento de igualdad de oportunidades educativas.....				
- Promueve redes de colaboración entre familias, más allá del marco escolar.....				
- Genera una cultura de participación social.....				
- Ayuda a que los niños perciban la importancia de la participación y colaboración.....				
- Contribuye a abrir la escuela a la realidad social.....				
- Los aprendizajes escolares se vinculan con el entorno.....				
Otros beneficios.....				

f. En las escuelas rurales...:	1	2	3	4
- La relación con las familias es más cercana y estrecha que en las zonas urbanas.....				
- La participación de las familias resulta más fácil debido al estilo de vida de los pueblos.....				
- La labor de los maestros goza de mayor prestigio.....				
- La apertura del centro al entorno resulta más viable.....				
- El tamaño de los centros facilita la creación de comunidades participativas.....				
- La no permanencia de los docentes en el entorno dificulta la fluidez de las relaciones.....				
- La participación es más informal pero más intensa.....				
- Se da una mayor colaboración de las familias que en los centros urbanos. Si puntúa 3 o 4,				

¿A qué se debe que la colaboración sea mayor?.....

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

ANEXO 11. MODELO INICIAL DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES EN FORMACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA																												
<p>El cuestionario que presentamos forma parte de una investigación acerca de la relación familia-escuela. Le agradeceríamos que contestara a las preguntas adjuntas de manera sincera puesto que es completamente anónimo. Esta fase resulta esencial para nuestro trabajo por lo que le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado.</p>																												
Datos generales																												
EDAD <input style="width: 50px;" type="text"/>	SEXO Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/>																											
ESTUDIOS ACTUALES _____		ESTUDIOS PREVIOS _____																										
PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II																										
• Público <input type="checkbox"/>	Concertado <input type="checkbox"/>	• Público <input type="checkbox"/>	Concertado <input type="checkbox"/>																									
• Urbano <input type="checkbox"/>	Rural <input type="checkbox"/>	• Urbano <input type="checkbox"/>	Rural <input type="checkbox"/>																									
• Infantil <input type="checkbox"/>	Primaria <input type="checkbox"/>	• Infantil <input type="checkbox"/>	Primaria <input type="checkbox"/>																									
• Número alumnos del centro (aprox.) <input style="width: 50px;" type="text"/>		• Número alumnos del centro (aprox.) <input style="width: 50px;" type="text"/>																										
• Número de alumnos del aula <input style="width: 50px;" type="text"/>		• Número de alumnos del aula <input style="width: 50px;" type="text"/>																										
Valore el grado de participación de las familias en los centros que ha realizado prácticas																												
<p>1. Muy baja 2. Baja 3. Alta 4. Muy Alta</p>				<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>	1	2	3	4																				
1	2	3	4																									
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades en el aula - Actividades extraescolares - Organización y gestión del centro - Actividades complementarias (salidas, excursiones, etc.) - Aspectos curriculares y/o pedagógicos - Otros: _____ 																												
Indique en cada cuestión su grado de acuerdo o desacuerdo																												
<p>1. En desacuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4: Totalmente de acuerdo</p>																												
<p>1. Cuestiones generales sobre la participación de la familia en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la relación con las familias es una de las funciones de todo profesor - La participación de la familia en la escuela es un derecho y un deber legal. - Actualmente es un tema poco relevante en el ámbito educativo 				<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>	1	2	3	4																				
1	2	3	4																									
<p>2. La relación familia y escuela encuentra obstáculos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sociedad general es poco participativa - La falta de prestigio de la escuela - Familia y escuela se culpabilizan mutuamente de los problemas educativos - Las familias consideran que la educación de los niños es función de la escuela - Algunas familias ven poco útil la educación escolar - Las funciones de la familia y las de la escuela ya no están claramente delimitadas - Falta de adaptación de la escuela a la realidad familiar actual - La legislación no concede la importancia necesaria a la relación familia y escuela. - Otros: _____ 				<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>	1	2	3	4																				
1	2	3	4																									
<p>3. En las escuelas rurales...:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación con las familias es más cercana y estrecha que en las zonas urbanas - La participación de los padres resulta más fácil debido al estilo de vida de los pueblos - La labor de los maestros goza de mayor prestigio - Se da una mayor participación de las familias en el centro 				<table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>	1	2	3	4																				
1	2	3	4																									

Anexos

1. Señala las asignaturas de tu carrera en las que se han abordado los siguientes temas:

TEMA	ASIGNATURAS
Familia (estructura, cambios actuales...)	
Participación familia y escuela (modos de participar, experiencias, beneficios, nivel actual...)	
Escuela rural (tipos de escuelas, características principales, etc.)	
Funciones del docente (importancia de la relación con las familias, cómo abordar dicha relación, etc.)	

2. ¿A quién beneficia la colaboración familia-escuela?(marcar todas las opciones que se considere)

- La escuela

- Las familias

- Los alumnos

- La sociedad general

3. ¿Cómo puede participar la familia en el colegio?

4. ¿Qué herramientas utilizaré, como futuro docente, para que los padres participen en mi aula?

5. ¿Conoces o has oído hablar de alguna experiencia donde se impliquen los padres y madres en la dinámica de los centros donde acuden sus hijos/as. Puedes resaltar las acciones más significativas?

6. Si has realizado una de tus prácticas en un centro rural, ¿qué ha supuesto para ti la experiencia?

7. ¿Todos los estudiantes deberían realizar uno de sus periodos de prácticas en escuelas rurales?

SI NO ¿Por qué?.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

ANEXO 12. CUESTIONARIO DEFINITIVO PROFESORADO EN FORMACIÓN¹⁸

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA																																							
Este cuestionario forma parte de una investigación acerca de la relación familia-escuela. Le agradeceríamos que contestara a las siguientes cuestiones de manera sincera puesto que los datos obtenidos tendrán carácter confidencial . Esta fase resulta esencial para nuestro trabajo por lo que le agradecemos su colaboración y el tiempo empleado.																																							
EDAD: SEXO: Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> ESTUDIOS y MENCIÓN que cursa actualmente:																																							
Centro donde ha realizado el PRÁCTICUM I					Centro donde ha realizado el PRÁCTICUM II																																		
<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Primaria					<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Primaria																																		
<input type="checkbox"/> Número de alumnos del centro (aprox.)					<input type="checkbox"/> Número de alumnos del centro (aprox.)																																		
<input type="checkbox"/> Número de alumnos del aula					<input type="checkbox"/> Número de alumnos del aula																																		
1. Valore el grado de participación de las familias en los centros que ha realizado prácticas																																							
1. Muy baja 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Alta					PRÁCTICUM I PRÁCTICUM II																																		
- Participación en actividades en el aula.....					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th colspan="5">PRÁCTICUM I</th><th colspan="5">PRÁCTICUM II</th></tr> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>					PRÁCTICUM I					PRÁCTICUM II					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
PRÁCTICUM I					PRÁCTICUM II																																		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																														
- Participación en actividades extraescolares.....					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																														
- Colaboración en la organización y gestión del centro.....					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																														
- Participación en actividades complementarias: salidas, excursiones...					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																														
-Otros:.....					<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																														
2. Ordene, según su criterio, qué aspectos pueden entorpecer la relación familia-escuela, siendo 1 el más influyente. (Si a alguno no se le asigna número entendemos que considera que dicho aspecto no influye)																																							
<input type="checkbox"/> Existencia de poca cultura participativa en nuestra sociedad.																																							
<input type="checkbox"/> Pérdida del valor acerca del papel que desempeña la escuela en la sociedad																																							
<input type="checkbox"/> Infravaloración social del papel del docente en la educación de los hijos																																							
<input type="checkbox"/> Indefinición legislativa del papel de las familias en la educación escolar de sus hijos																																							
<input type="checkbox"/> Cambios legislativos con excesiva frecuencia																																							
<input type="checkbox"/> Familia y escuela mantienen posiciones no coincidentes sobre su responsabilidad en los problemas educativos																																							
<input type="checkbox"/> Aumento de las funciones atribuidas a la escuela																																							
<input type="checkbox"/> Falta de adaptación de la escuela a la realidad familiar actual																																							
<input type="checkbox"/> Las familias desconocen los aspectos específicos de la profesión docente																																							
Indique otros aspectos _____																																							
3. Ordene, según su prioridad, los aspectos que pueden dificultar la participación de la familia en las actividades del aula siendo 1 el más importante. (Si a alguno no se le asigna número entendemos que no lo considera relevante)																																							
<input type="checkbox"/> Los niños modifican negativamente su comportamiento ante la presencia de sus progenitores en el aula																																							
<input type="checkbox"/> No todas las familias pueden acudir																																							
<input type="checkbox"/> Las familias desconocen la utilidad de acudir al aula																																							
<input type="checkbox"/> Requiere mayor dedicación temporal para el profesorado																																							
<input type="checkbox"/> Requiere una modificación en la planificación y desarrollo del trabajo docente																																							
<input type="checkbox"/> El profesor se siente cohibido ante la presencia de la familia																																							
<input type="checkbox"/> La labor del profesor es juzgada por las familias																																							
<input type="checkbox"/> Las familias pueden entrometerse en el trabajo del profesor																																							
<input type="checkbox"/> La participación de las familias en actividades del aula retrasa el ritmo de la programación de aula																																							
Indique otros aspectos _____																																							

¹⁸ Este cuestionario ha sido ofrecido en tamaño DINA-4 a los encuestados.

4. Indique en cada cuestión su grado de acuerdo o desacuerdo

1. En desacuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4: Totalmente de acuerdo

a. Cuestiones generales sobre la participación de la familia en la escuela:	1	2	3	4
- Fomentar la implicación de las familias en el aula es una de las funciones de todo profesor.				
- La colaboración de la familia en actividades de aula aumenta su participación en el centro.				
- La participación de las familias aumenta si se instaura en el centro escolar.....				
- La legislación establece cauces suficientes para que las familias participen en la escuela....				
- La participación de las familias en el aula disminuye a lo largo de la educación primaria ...				

b. En las escuelas rurales:	1	2	3	4
- La relación con las familias es más cercana y estrecha que en las zonas urbanas.....				
- La participación de las familias resulta más fácil debido al estilo de vida de los pueblos....				
- La labor de los maestros goza de mayor prestigio.....				
- Resulta más fácil la apertura del centro al entorno.....				
- El tamaño de los centros rurales facilita la creación de comunidades participativas.....				
- La no permanencia de los docentes en el entorno dificulta la fluidez de las relaciones.....				
- La participación es más informal pero más intensa.....				
- Se da una mayor participación de las familias que en los centros urbanos. Si se puntuía con 3 ó 4: ¿A qué cree que se debe que la participación sea mayor?				

5. Señale en qué asignatura de los estudios de Grado se han abordado las siguientes temáticas:

TEMA	ASIGNATURAS
Familia (estructura, cambios actuales...)	
Participación familia y escuela (modos de participar, experiencias, beneficios, nivel actual...)	
Escuela rural (tipos de escuelas, características, estructura, modalidades, etc.)	
Funciones del docente (importancia de la relación con las familias, cómo abordar dicha relación, etc.)	
Tutoría con las familias	

6. ¿A quién beneficia la colaboración familia-escuela? (marque, por orden, las opciones que considere)

- A la escuela
- A las familias
- A los alumnos
- A la sociedad general

ANEXO 13. GUIÓN ENTREVISTAS A EXPERTOS EDUCATIVOS

ENTREVISTA EXPERTOS: LA RELACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA
--

La entrevista que vamos a realizar a continuación forma parte de una investigación acerca de la relación familia-escuela. Su contenido va a tener un tratamiento confidencial, por lo que le agradeceríamos que contestara de manera sincera. Si lo considera conveniente, se le facilitará una copia de la transcripción de la entrevista. Esta fase resulta esencial para nuestro trabajo por lo que le **solicitamos su colaboración y agradecemos** el tiempo empleado.

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO** HOMBRE MUJER
- ❖ **EDAD** menos de 30 30-40 40-50 más de 50
- ❖ **PROFESIÓN /CARGO**
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO**
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO:** RURAL/URBANO

PREGUNTAS

1. ¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?
2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema? En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...
3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?
4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.
5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?
6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia

- como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?
7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?
 8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?
 9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?
 10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?
 11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?
 12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?
 13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?
 14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?
 15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?
 16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?
 17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?
 18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?
 19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.
 20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 14. ENTREVISTAS A EXPERTOS EDUCATIVOS CUMPLIMENTADAS

Las entrevistas a expertos educativos fueron realizadas, salvo con una excepción, de forma escrita. Así pues, tanto en las aplicadas a los expertos como a las familias se ofrece la información en el formato de origen. Por ello, la entrevista al experto número 1 se presenta en audio; las demás, se disponen a continuación.

ENTREVISTA EXPERTOS N° 2

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO:** mujer
- ❖ **EDAD:** más de 50
- ❖ **PROFESIÓN/CARGO:** asesora del área de programas educativos.
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO:** nueve, más 12 de docente
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO:** urbano

PREGUNTAS

1. ¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos? .

Sin duda, sí.

Uno de los principios básicos de funcionamiento del sistema educativo para una educación de calidad es la colaboración familia – centro educativo.

2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema? En caso positivo, puede aclarar

cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...

No tenemos información en este sentido.

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?.

Si, a través de los asesores con el perfil de convivencia. Se programa la formación a partir de las demandas de los centros educativos o bien en base a la propia detección de necesidades. Se da respuesta a través de cursos, seminarios..... de diferente duración y características.

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

La participación de las familias en la vida de los centros es contemplada cada vez de un modo más exhaustivo.

Tal vez la participación más destacada se concreta en la normativa reguladora de los Consejos Escolares, que atribuye a las familias y a las asociaciones de padres un papel reconocido. Por otra parte, se indica el derecho de las familias a recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos, bien a través de tutor como de otros docentes, así como su derecho en el proceso evaluador de los alumnos.

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

El equipo directivo como coordinador y canalizador de la actividad del centro es el responsable del cumplimiento de la normativa vigente, por lo que desde el punto de vista legal debe asumir sus compromisos en base a la misma.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Por otra parte, es el encargado de promover actuaciones de coordinación con las familias, recogiendo las propuestas tanto del profesorado como de los padres para que los intereses y expectativas de ambas partes se coordinen.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

Sin duda, sí.

Como se ha señalado en el punto primero el profesorado considera a las familias como un pilar fundamental en el proceso educativo.

7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?.

Diversos estudios internacionales avalan diversas modalidades de participación de las familias en los centros (informativa, consultiva.....).

En base a cuál es el objetivo que se defina para la modalidad de participación, la respuesta será diferente, por lo que no podemos pronunciarnos.

8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?.

Evidentemente, según la modalidad de participación se definirá un modelo de funcionamiento de centro.

Con carácter general podemos decir que a mayor participación mejor funcionamiento.

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?.

En esta Comunidad se está incidiendo mucho en la utilización de las Aulas Virtuales, Infoeduc@, y otros canales on line, como medio de participación e información,

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?.

En Educación Primaria la participación en las actividades de aula es alta, no así en Secundaria.

En cuanto a las actividades extraescolares las familias participan en la medida en la que se demanda su participación.

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?.

Esta participación se realiza a través del Consejo Escolar, siendo los aspectos y el modo de participación el establecido en la normativa reguladora de estos órganos colegiados.

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?.

Si bien las familias reclaman mayor participación, no siempre sus disponibilidades horarias o de otro tipo hacen factible este hecho. No puede aseverarse una información general, pues según las características de las familias se condiciona su mayor o menor participación.

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?.

Las familias participan en mayor o menor grado en base a sus creencias o disponibilidad, no siendo los factores que se mencionan el principal condicionante.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?.

Se contempla una mayor información y participación de las familias.

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?.

Es un aspecto difícil de valorar. Probablemente el principal factor sea el propio interés de las familias, en el sentido de que en los aspectos relativos a su hijo/a muestran interés, no así en lo relativo al funcionamiento general del centro, excepto lo que le puede afectar en base a lo anterior.

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?.

La realidad de un mismo alumno es contemplada y debatida desde dos ópticas diferentes, por lo cual se genera mayor información y mayor probabilidad de enfocar de un modo más correcto el proceso de enseñanza / aprendizaje.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?.

Si, al estar formando alumnos de una manera integral, como personas responsables y útiles para la sociedad en la que viven.

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?.

Habría que matizar que dentro de la zona rural existen municipios con diferentes dimensiones.

Cuanto más pequeños sean la realidad es que la participación e implicación es mayor, siempre que las condiciones de transporte o similares lo permitan.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

Desde las Jornadas de puertas abiertas, hasta la participación conjunta en talleres u otras actividades formativas, escuelas de padres.... Existen diferentes modalidades, aceptando que en cada una el nivel de participación puede ser muy diferente.

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?.

En todos.

Muchos de los aspectos relativos a la vida escolar quedan desapercibidos incluso para el personal del propio centro.

Las páginas Web, las revistas escolares, las sesiones informativas..... no son sino aspectos que pueden ser útiles para realizar esta difusión.

ENTREVISTA EXPERTOS N° 3

La entrevista que vamos a realizar a continuación forma parte de una investigación acerca de la relación familia-escuela. Su contenido va a tener un tratamiento confidencial, por lo que le agradeceríamos que contestara de manera sincera. Si lo considera conveniente, se le facilitará una copia de la transcripción de la entrevista. Esta fase resulta esencial para nuestro trabajo por lo que le **solicitamos su colaboración y agradecemos** el tiempo empleado.

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO:** Hombre
- ❖ **EDAD:** más de 50
- ❖ **PROFESIÓN/CARGO:** Profesor de instituto, inspector...
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO** 35 años.
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO:** RURAL/URBANO He estado en ambos, con gran predominio de lo segundo. No obstante, la inspección me ha facilitado un trato bastante próximo e instructivo sobre la enseñanza en zonas rurales, tanto primaria como secundaria y formación profesional.

PREGUNTAS

1.¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?

-Habría que distinguir entre la relación de la escuela con cada familia para lo concerniente a sus hijos y la implicación más general de las familias en la vida escolar, pero creo que aquí se trata más bien de lo segundo (por más que esto sea, al entender de los “participacionistas”, condición necesaria de aquello) y, por tanto, me referiré preferentemente a este aspecto, dando por sentado que los centros –y sus tutores, etc.- convocan a los padres de modo específico cuando necesidades educativas de sus hijos lo

aconsejan, y los padres hacen lo propio, es decir, acuden al centro, particularmente cuando el termómetro del boletín de notas les pone sobre aviso de algo...

-Yendo, pues, a lo segundo, en las sucesivas legislaciones fundamentales (generales hasta 1978, orgánicas a partir de entonces), desde luego que se entiende como pilar básico. Otra cosa son las derivadas o de desarrollo, claramente más involucradas de las familias en gobiernos del Psoe que en los de Ucd o Pp, que han sido las tres únicas fuerzas que han gobernado en Madrid desde 1977; en definitiva, SÍ en las grandes normas o declaraciones, NO TANTO en las de aplicación.

2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema? En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...

-No conozco ese ámbito de la formación inicial del profesorado. Pero avanzaré mi opinión al margen de ello: creo que, dado el carácter social y sociológicamente complejo del asunto, este de la participación no debería ocupar demasiado lugar en ella, aunque sí formar parte de lo que los futuros maestros han de conocer en materia de principios y perspectivas ideológicas –debate entre las teorías democráticas y no democráticas del Estado y entre las subsiguientes pedagogías que integran y las que se oponen a esa participación familiar- y en materia de normativa del funcionamiento de los centros (legislación, órganos, cauces establecidos, etc.)

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?

-Recuerdo de modo vago algún cursillo de cristiandad conjuntamente para profesores y asociaciones de padres. No puedo, bien se ve, responder de manera concreta a lo segundo,

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

pero sí creo que el embudo funciona mal para estos menesteres: la complejidad a que antes he aludido haría, según creo, poco eficaces tales enseñanzas, que en el cuerpo a cuerpo del día a día de cada centro deben luego irse adquiriendo de manera empírica (salvo, reitero, lo estrictamente normativo o legal).

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

-De forma suficiente en lo formal, en tanto se regulan los cauces de participación, presencia y funcionamiento de consejos escolares, reconocimiento de asociaciones de padres, convocatorias de subvenciones a éstas. Eso, por lo concerniente al marco regional. En los centros, básicamente se trasladan a los documentos institucionales (proyecto educativo, reglamento de régimen interno y demás) las grandes líneas de la norma autonómica.

-Otra cosa es la efectividad. A mi pobre juicio, las autoridades sólo se creen “de boquilla” el asunto de la participación; en cuanto a los centros..., depende (de la convicción y firmeza de algún sector concienciado de familias).

-No quisiera dejar implícita una consideración socio-profesional generalmente poco proclamada (por su carácter políticamente incorrecto, sin duda): al profesorado, como acaso les ocurriría a otros sectores laborales si estuvieran sometidos al escrutinio de su “clientela” de manera casi cotidiana- le gusta poco cuanto pueda sonarle a otro control más de su trabajo, dado que la mayoría considera que bastante es con que la jerarquía ejerza su función rectora y supervisora como para estar al albur de cada familia. [Esto ni es una tesis político-educativa mía ni deja de serlo, sino que se trata de una mera constatación empírica.]

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

-Absolutamente DECISIVO.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

-Tal vez me haya adelantado a esta cuestión en el último guión de la respuesta cuarta. Volveré un momento, no obstante, a lo dicho en la primera: de manera intensísima –aunque decreciente a medida que se avanza en la escala del plan general de estudios, tal vez por la cada vez mayor autonomía de los alumnos-, el profesorado atribuye un papel decisivo (en motivación, seguimiento, etc.) a la familia del alumno en el aprendizaje de éste. O sea, para la función de la enseñanza en sentido estricto –si es que esto tiene sentido, así dicho-, es cosa muy valorada.

-Mucha menor es el entusiasmo por la vertiente laboral de esa necesidad/obligación: reuniones trimestrales o de otra periodicidad con todas las familias del grupo, entrevistas personales con cada familia, implican un esfuerzo que sale de la seguridad de las tablas del docente. En cualquier caso, se valora mucho más y, por lo general, se pone mayor empeño en lo segundo que lo primero.

7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?

-¡Qué pregunta! En un mundo –el occidental- que lleva más de cincuenta años en puro estancamiento participativo (las llamadas democracias formales), pretender una implicación efectiva de mayor hondura en este ámbito parece casi idealista.

-La cuestión no es, a mi parecer, la de nuevos mecanismos, sino la de un profundo replanteamiento de la cuestión en lugar de mantener lo que no es sino un paripé participativo que los profesionales “toleran” en tanto pueden, por lo común, manejarlo bastante amansadamente, y que las familias (las poquísimas que en términos relativos tienen algún compromiso en

esto) sobrellevan como la política del mal menor, es decir, por no renunciar al escaso resquicio de que en la práctica disponen.

-Pero sí, digamos que los cauces son suficientes si nos referimos al cumplimiento de estricta observancia.

8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?

-Grandemente, dicho sea sin eludir ninguna de las cuestiones de fondo que hemos ido apuntando. La capacidad de decidir verdaderamente en la vida de los centros tiene prácticamente vedado lo pedagógico –dicho sea sin entrar ahora en la pertinencia o no de esa veda-, es objeto de interesada y maniobrera seducción cuando se trata de intervenir en la elección de director y cargos directivos (pues ahí sí queda un cierto margen de intervención) y, en el discurrir normal de los cursos académicos, ha quedado reducido a puro florero: organización de actividades, festivales, la muy codiciada subvención de iniciativas y..., las fotos oficiales de Navidad y fin de curso.

-Realmente se engaña, a mi modesto entender, a las familias cuando se les dice que acudan al cauce de participación reglamentario (consejo escolar...) cuando tienen motivos de queja que desbordan la capacidad decisoria de agentes personales – profesores, tutores, cargos directivos...-.

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?

-Soy poco optimista al respecto, pero algunas formas de convivencia como excursiones compartidas a principio de curso allanan algunos caminos. El inconveniente es que ese tipo de cosas se asemeja a los mítines de los partidos: sólo van los militantes y sólo los convencidos sacan algún jugo de ello (básicamente, ratificar su convicción).

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?

-Indefinible lo que ni existe ni parece tener sentido no perspectiva alguna(lo del aula, digo). En todo caso, habría que preguntárselo al autor de utopías tales...

-En actividades sí: ya he dicho que es el reducto que los centros – es decir sus directivos y profesores- han ido dejando (para descarga propia, dicho sea de paso) a las familias y a las exiguas asociaciones de padres.

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?

-Ya lo he dicho. Testimonialmente y, lo que es mucho más importante, en proporciones ínfimas: cualquiera que haya asistido a asambleas de familias –salvo cuando hay algún asunto candente que sirve de catalizador- sabe que cuentan con poco más que los componentes de la junta directiva que, por lo demás, suele caber en un despacho con cuatro sillas...

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?

-Curiosamente, las familias –casi todas, no sólo las más instruidas o las más imbuidas de afán de promoción social o conservación de “status”- esperan más que nunca de la escuela, pero ello no significa más implicación sino, acaso, una mayor capacidad reivindicativa, por cierto muy atomizada, es decir, cada uno trata de arreglar lo suyo. La competitividad laboral y académica de los niveles superiores está en la raíz de todo esto, claro es.

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o

discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?

-Creo que ya está apuntada la respuesta, salvo en un punto que, por otra parte, parece casi evidente: la continuidad del tutor (si éste es bueno en este aspecto, es decir, si se comunica y es receptivo) es un factor indiscutiblemente positivo.

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?

-Lamento no poder responder, pero mi beatífica condición de retirado de la docencia y el día a día educativo me ha dispensado de la lectura de –a juzgar por los grandes y gruesos trazos que afloran a los medios de comunicación, tanto por el gobierno proponente como por la casi unánime oposición- semejante atropello a la razón.

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?

-Creo que ya está respondido en varios momentos previos. Añadiré uno que, operativamente, se da de hecho en los centros educativos: el hartazgo del profesorado para con la burocratización del oficio hace que este tema se perciba como uno de los ribetes de aquella, con el imaginable recelo –cuando no rechazo abierto- consiguiente.

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?

-En el momento presente, muy poco. Todos la sobrellevan, pero casi nadie se la cree, francamente hablando.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

- Claro que se beneficiaría, en la medida en que contribuyera a la mejor y más equitativa formación cognoscitiva y comportamental (ética, digamos) de los alumnos-ciudadanos, pero parece muy difícil medir ese efecto a partir de una causa tan diluible entre muchísimas otras. Como casi todo lo educativo, su alcance es, en el mejor de los casos, lento y muy imbricado en otras dimensiones.

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?

- Menor que en las zonas urbanas (extracción sociocultural generalmente más limitada, distancias, etc.). No obstante, en núcleos rurales muy reducidos, puede suceder justamente lo contrario, es decir, un “encimismo” o presión sobre los maestros casi casi asfixiante.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

- ¡Ignorante de mí!

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

-En los mismos que hay en las peluquerías, tanto de mujeres como de hombres, es decir, en los únicos que tienen un seguimiento un poco multitudinario. Y en radios y televisiones, cosa parecida.

-Pero no sé si se “deberían divulgar”, pues me parece –por aquello de la complejidad antes dicho, que está muy vinculado a la concreta red de relaciones sociales de cada entorno y dependen, además, de factores interpersonales muy locales- que son difícilmente extrapolables.

ENTREVISTA EXPERTOS N° 4

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO HOMBRE**
- ❖ **EDAD: 40-50**
- ❖ **PROFESIÓN /CARGO: Orientador**
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO: 13 años**
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO: RURAL**

PREGUNTAS

1. ¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?

Desde un punto de vista de la normativa, sí; ahora bien, desde el ámbito de la práctica educativa es necesario construir una relación más satisfactoria, sobre todo con aquellas familias que son más reticentes a formar comunidad educativa de una forma activa.

2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema?

En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos... En lo que respecta a MI formación (estoy titulado por planes educativos a extinguir o ya extinguidos) no se contempla de manera explícita, aunque sí lo hace de manera implícita cuando se habla del desarrollo del niño en todos sus ámbitos, sí que se contempla la importancia de la familia en dicho desarrollo y, por tanto, entiendo que hay que fortalecer esa colaboración durante la escolaridad. No conozco como está tratado el tema de la familia en los estudios de Grado actuales.

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?

No lo conozco, pero esto no quiere decir que no se planifique formación en ese sentido ya que las propuestas formativas en todos los ámbitos (formal, no formal e informal), son muy amplias. Aventuro la hipótesis de que quizá esté más contemplado en el ámbito social (servicios sociales) que en el ámbito educativo, pero es pura especulación.

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

La familia es un referente en muchos aspectos del tránsito del niño-adolescente por el sistema educativo. Desde la información de todo lo que se realiza con el niño en el centro (necesidades educativas, necesidades específicas de apoyo educativo, evaluaciones, etc.), participación en la vida del centro vía Consejos Escolares, AMPAS, hasta colaboración expresada en los documentos de compromisos, hasta organización de actividades en colaboración con el centro vía AMPA. Es cierto que no hay normativa específica (o aún no la he leído), pero es cierto que está presente en todos los desarrollos normativos de la comunidad autónoma.

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

Desde mi visión, el equipo directivo es dinamizador y organizador de las actividades del centro, así que su papel es crucial en el fomento de la colaboración y participación de las familias. Por tanto, creo que debe favorecer la reflexión acerca de cuál va a ser la comunicación con las familias (qué tipo de información se da, cómo se da), cómo van a participar las familias en el centro y también apoyar a los tutores (que son los que se relacionan directamente con las familias individual y colectivamente) en los compromisos adquiridos por parte de dichas familias respecto al colegio y la respuesta de este ante todas aquellas conductas contrarias al cumplimiento de estos compromisos.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

En resumen, el equipo directivo tiene que ejercer un liderazgo positivo en la relación del centro con las familias, porque no olvidemos que familias y docentes (y equipo directivo) son comunidad educativa.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

Opino que sí, creo que el profesorado es consciente del papel de la familia como parte de la comunidad educativa, pero todavía hay mucho camino por andar en la colaboración y seguimiento sobre todo de aquellas familias que son menos propensas a colaborar. En cuanto a la importancia, opino que es relativa y depende de muchos factores tales como la información, el seguimiento del alumno, los compromisos adquiridos y el cumplimiento de los mismos, la misma asistencia de algunas familias al centro. Por eso creo que sería necesario diseñar un proyecto de colaboración familiar en el que se explicitasen todos estos aspectos.

7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?

Son suficientes si se articula la participación de los padres en los mismos, si se dinamizan dichos cauces de participación para que participen los padres, no es suficiente con la normativa, hay que mejorar estos cauces, ¿para qué más cauces? Con estos es suficientes. No establecería ningún cauce más hasta asegurar que los que hay, bien articulados y dinamizados, se muestren eficaces.

8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?

Si el funcionamiento es inadecuado entonces una parte de la comunidad educativa (los padres) está silenciada, si una parte está silenciada muchos aspectos de la vida del niño que influyen en su proceso de aprendizaje permanecen ocultos y, por tanto, puede ser

que los problemas no se dimensionen en toda su totalidad. Lograr un buen funcionamiento de los cauces formales es incrementar las posibilidades de éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje y hacer que la comunidad educativa sea responsable de los éxitos y fracasos educativos del niño. Favorecer la participación de los padres es compartir el proceso educativo de los niños y esto siempre es positivo.

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?

Las nuevas tecnologías permiten nuevas formas de comunicación instantánea que deben aprovecharse. Sin embargo, es necesario ordenar y organizar esta comunicación, no se puede estar disponible 24 horas aunque las nuevas tecnologías lo permitan.

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?

No dispongo de mucha información relacionada con la participación de las familias en las actividades de aula, pero opino (y es sólo una opinión) que es bastante menor que en las actividades extraescolares o complementarias. Pero reitero, no dispongo de información al respecto.

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?

Siento responder con otra pregunta, ¿en qué tipo de gestión? ¿organizando qué? En cualquier caso, opino que las familias pueden participar en estos dos aspectos desde la asociación de madres y padres, ya sea organizando actividades que incidan en el proceso educativo del centro (por ejemplo, organizar recogidas de libros, material escolar) o gestionando los recursos que posean para ponerlos a disposición del centro (por ejemplo, podrían ceder parte de los recursos de las cuotas del AMPA para que el centro adquiriese distintos materiales).

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?

Los nuevos modelos sociales tienen como consecuencia mayores dificultades para poder entrevistarse con las familias, también para poder seguir las orientaciones educativas que se les da desde el centro para que repercutan positivamente en el proceso de aprendizaje del niño. No obstante, creo que también se es más consciente de la importancia de estar en contacto con el profesorado del centro, aunque todavía quede bastante camino por andar.

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?

Opino que negativamente, no obstante, muchos de los aspectos mencionados, por ejemplo, la estructuración administrativa, no creo que influyan en la participación de las familias; opino que influirá más el cambio de tutor. Es decir, todo aquello que más afecte directamente a la educación de los niños será lo que motive la participación de las familias en uno u otro sentido y los demás aspectos incidirán en dicha participación si inciden en sus hijos de alguna forma directa.

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?

No sé exactamente cuál es el alcance de la ley en la participación de las familias. Creo que el documento de compromisos que se deriva de esta normativa le da un matiz importante a la participación familiar, el resultado está por ver, pero por lo menos se va a disponer de algo que verifique esa participación.

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?

En una situación como la actual de crisis de muchas estructuras de la sociedad, de rupturas, de problemas económicos, de problemas de acceso al mercado laboral; las consecuencias de estas dificultades pueden estar trasladándose a la escuela. La no participación de las familias en la vida escolar hace que no se dimensionen adecuadamente los problemas educativos que derivan en necesidades educativas de los niños, por tanto, las valoraciones no son satisfactorias y los problemas no se superan. Una utilización inadecuada de los canales de comunicación por parte de las familias (a cualquier hora, en cualquier momento, a destiempo, cuando es demasiado tarde), puede incidir también en una relación de carácter negativo.

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?

Se potencia un desarrollo del niño que es coherente en todos los ámbitos en los que se desenvuelve. Los problemas se afrontan con mayor eficacia al tener continuidad el proceso de enseñanza en el ámbito familiar y, a su vez, de éste ámbito al entorno escolar. Se favorece un mayor conocimiento del niño que puede ser beneficioso en el proceso educativo que se produce en el centro. En caso de necesidad educativa la participación de la familia en la escuela hace que la identificación y valoración del problema den lugar a una respuesta mucho más ajustada. En caso de tener que implementar algún programa educativo (sobre todo en las primeras edades) es más eficaz si la participación de la familia es adecuada.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

Se beneficia porque mejora la educación, habrá coherencia, mayor entendimiento entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la educación formal tendrá continuidad en la vida familiar. Se podrá conocer al niño desde todos los ámbitos de su vida: social, escolar, familiar.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?

Es más próxima y cercana, pero si no se organiza y se ordena puede llegar a la intromisión. Se trata de colaborar no de entorpecerse mutuamente en la educación del niño. De todos modos, si se conecta con las familias las actividades llegan más y con mayor profundidad, pero también es cierto que en no pocas ocasiones los intereses de la familia en la escuela son escasos.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

Si significativas quiere decir que participen muchas familias, entonces conozco pocas. Pero creo que si hay proyectos bien elaborados en los que se requiera la colaboración de la familia esta lo hace. Personalmente, estoy muy implicado en el cambio de etapa de primaria a secundaria, y las familias suelen ser receptivas, aún estoy en la fase de charla de expertos pero espero que la participación familiar trascienda este punto para ser más activa.

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

En una primera fase, la divulgación debe ser en la comunidad educativa, a través de los propios medios de la escuela (hojas informativas, blogs, etc.), posteriormente, cuando el centro sea capaz de organizar y distribuir la información de manera adecuada entonces se la puede dar salida hacia otros ámbitos.

ENTREVISTA EXPERTOS N° 5

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO:** MUJER
- ❖ **EDAD** más de 50
- ❖ **PROFESIÓN /CARGO:** PROFESORA TITULAR
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO:** 37
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO:** URBANO

PREGUNTAS

1. ¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?

Entiende que la escuela y la familia estén abocadas a entenderse, pero la realidad es que las relaciones no son tan fluidas como sería conveniente, Así tendría que ser puesto que son dos pilares básicos a tener en cuenta en la educación de los educandos.

2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema? En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...

Se aborda el tema desde diversas asignaturas tales como Organización y Planificación Escolar y Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias, aparte de que es temática importante a trabajar durante las Prácticas escolares y temática de diversos Trabajos Fin de Grado.

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?

Desconozco si en la formación permanente se trabaja esta temática, pero “sospecho” que no es un tema prioritario en los centros de formación permanente.

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

En la normativa autonómica que regula el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria y en él no se contempla la participación de la familia dado que todo él trata sobre el desarrollo del currículum y las competencias del mismo.

La Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, sí lo contempla en el artículo 15. Proyecto Educativo, apartado 6, letra m) dice “ Los compromisos y los criterios para la formalización de acuerdos entre el centro y las familias” y el artículo 50, apartado 1 dice “ Los centros, a partir del proyecto educativo elaborarán un documento de compromisos en el que la familia y el centro hacen expreso su acuerdo de mutua colaboración en un entorno de convivencia, respeto y responsabilidad en el desarrollo de actividades educativas.

El apartado 2 de este mismo artículo dice “ los compromisos establecidos en el documento anterior se deben referir, al menos, a la aceptación de los principios educativos del centro, el respeto a las convicciones ideológicas y morales de la familia en el marco de los principios y valores educativos establecidos en las leyes, al seguimiento de la evolución del alumnado, ala adopción de medidas correctoras en materia de convivencia y a la comunicación entre el centro y la familia. Los compromisos educativos son elaborados por el equipo directivo del centro, aprobados por el claustro y evaluados por el consejo escolar”

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

El apartado 4 de este mismo artículo dice “ Todas las familias están en su derecho y obligación de conocer dichos compromisos educativos, debiendo informarse oportunamente al menos al principio de cada etapa educativa firmando el documento de compromisos realizado, del que tendrá constancia documental el centro y la familia”.

El apartado 5 de este mismo artículo dice “ Asimismo , los centros y las familia, de manera individual, podrán revisar y llegar a acuerdos sobre la modificación de los compromisos establecidos inicialmente y encaminados a la mejora del proceso educativo o de convivencia del alumno o a solucionar problemas detectados de forma individual .Los acuerdos deberán contar con la participación del alumno y firmarse por la familia y el tutor del alumno quedando constancia documental en el centro y en la familia”.

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

El papel del equipo directivo es en primer lugar y al inicio de la escolarización, dar a conocer el Proyecto Educativo a las familias que les sirve de referente de si optar por matricular asus hijos en ese colegio o elegir otro y el estar en disposición de colaboración para cuanto necesite de información esas familias.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

En la enseñanza universitaria al ser mayores de edad los alumnos/as, no se contempla la relación con las familias .

7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?

Si, son los cauces a través de los cuales se fomenta la participación de la familia.

8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?

En el Consejo Escolar a través de la temática de trabajo de dicho órgano puesto que hay representantes de los padres los cuales luego alguno de ellos forman parte de las AMPAS

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?

A través del tutor que está en permanente contacto con las familias.

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?

En las actividades de aula poca participación, a no ser que el colegio esté constituido como una Comunidad de Aprendizaje .

En las actividades complementarias cuando se les pide ayuda a las familias en las salidas, visitas o excursiones .

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?

A través del órgano del Consejo Escolar., que tiene sus representantes de los padres.

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?

Cauces para participar tienen, otra cosa es la voluntad que en ello se ponga .Las AMPAS están de “capa caída” al menos en los colegios urbanos, pienso en el escuela rural debe haber más participación.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?

Los cauces de participación de la familia son muy parecido en las distintas leyes educativas, los mismos otra cosa es el porcentaje de participación que varía de unas leyes a otras.

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?

La contestación a esta pregunta ya la he realizado en la que lleva el número 4.

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?

La aparente excesiva responsabilidad (de manera contradictoria) que los padres ponen en el profesorado. Por un lado confían en ellos para llevar a buen término la educación de sus hijos pero no se dan cuenta en general de que la educación les corresponde a ellos ejercerla y apoyar las decisiones que en este sentido tomen los profesores acerca de la educación de sus hijos. Darse cuenta que deben estar en el mismo barco y que tienen un fin común que es la de educar los mejor posible a esos niños que dejan en el colegio.

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?

Se tendrían que beneficiar si existiera un compromiso firme de trabajar en el mismo sentido ambos profesores y padres.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

Sí se beneficiaría puesto que ambos (padres y profesores) persiguen un fin común.

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?

Pienso que es más cercana sobre todo si el profesional de la enseñanza vive en la misma localidad. Es fácil contactar, verse y establecer relaciones más fluidas que los colegios de 12 o más unidades de las zonas urbanas.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

Sí, en algunas comunidades de aprendizaje donde los padres tienen la oportunidad de entrar en las aulas y contactar de forma directa con el alumnado y por ende con las familias.

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

A través de las publicaciones de las revistas escolares, hechas por y para los escolares y en columnas de periódicos locales que permitieran publicar las relaciones que se establecen (de qué forma y para qué).

ENTREVISTA EXPERTOS N° 6

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO MUJER**
- ❖ **EDAD** más de 50
- ❖ **PROFESIÓN /CARGO Profesora**
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO 35**
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO: URBANO**

PREGUNTAS

1. ¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?

Creo que en general sí, pero el grado de participación es diferente dependiendo de los centros educativos.

2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema? En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...

Creo que sí se contempla, especialmente en asignaturas con perfil didáctico y durante el periodo de prácticas en los centros educativos, pero no en seminarios específicos. Sin embargo, tengo que destacar que en el curso pasado 2013-14 fueron numerosos los TFGs que analizaban este tema, lo que demuestra un auge en el tratamiento del mismo desde algunas asignaturas.

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?

Supongo que sí pero lo desconozco.

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

Desconozco la normativa, aunque sé de la participación de las familias a través de los Consejos Escolares, las reuniones con los padres de cada tutor a lo largo del curso o las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

Desconozco la normativa pero a mi juicio es fundamental para plantear y gestionar los proyectos y acciones colaborativas entre ambos ámbitos: familia y escuela.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

Creo que sí consideran fundamental dicha relación, especialmente en Educación Infantil.

7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?

Creo que los cauces legales son necesarios pero no suficientes. La educación es una tarea de toda la sociedad. Deben plantearse proyectos de colaboración conjuntos en la que ambos sectores se impliquen en la educación de los alumnos.

8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Estos cauces tienen que existir como canales de comunicación y gestión de lo que se plantea o se está llevando a cabo en materia educativa.

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?

Internet, página web del centro, e-mails, grupos de noticias, what's apps, blogs del profesorado, reuniones, tutorías, etc.

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?

Depende de centros. En mi experiencia del Prácticum de Infantil, hay colegios cuyos padres y madres participan muchísimo en las actividades de aula y en las extraescolares. Otros, en cambio, se limitan a ir a las reuniones de principio de curso o cuando los tutores les llaman por alguna incidencia con alguno de sus hijos.

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?

Representación a través de los Consejos Escolares y de las AMPAS.

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?

Creo que nunca ha habido más participación de las familias que ahora, a pesar de esos condicionantes que a se señalan a la pregunta. La escuela no es ya un coto cerrado.

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?

Considero que lo que más influye es la política del centro en materia educativa (la dirección), la actitud de cada tutor y el interés e implicación de algunos padres y madres.

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?

Lo desconozco

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?

Miedo de los centros y de algunos profesores a sentirse fiscalizados por los padres en su acción educativa. Lo negativo es la falta de voluntad de algunos centros para abrir puertas.

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?

Considero que cuando los centros piden la colaboración de las familias en los proyectos educativos, éstas suelen responder positivamente. Las familias reconocen el papel educativo y la dedicación del profesorado a sus hijos y a su vez contribuyen (por profesión, habilidades, disponibilidad, etc.) a que los demás niños de la clase o del centro se enriquezcan con sus aportaciones.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

Por supuesto, pero los proyectos y tareas que se lleven a cabo tienen que estar muy bien gestionados para que dicha colaboración mutua sea eficaz y duradera. Las actividades que se pueden llevar a cabo son: acogidas temporales en familias cuando se realizan intercambios entre centros nacionales y extranjeros, salidas educativas como escuelas viajeras, recuperación de pueblos abandonados, aulas activas, participación de familiares en los proyectos de aula o en actividades extraescolares, fiestas, festivales del centro, etc.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?

Creo que la relación es mucho más estrecha porque ambos sectores se conocen y conviven incluso fuera del horario escolar.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

Conozco lo que me cuentan las alumnas del Practicum I de Infantil de algunos colegios en la que los padres colaboran contando cuentos en el aula, aportando su tiempo para confeccionar trajes para Carnaval, dando clases de cocina en inglés, charlas sobre oficios dependiendo de la profesión del padre o la madre, etc.

También en los intercambios escolares participan las familias, acogiendo a los alumnos extranjeros en sus casas, acompañando a las salidas, etc.

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

Cuando son proyectos institucionales mediante convenios, deberían publicarse en los medios de difusión como prensa, radio y TV locales. También desde el centro educativo en las reuniones de padres y madres, especialmente al principio de curso, carteles en los tableros de anuncios del colegio...

Comunicación continua escuela-familia por correo electrónico, redes sociales, grupos de noticias en what's apps, página web del centro o blogs individuales del profesorado.

ENTREVISTA EXPERTOS N° 7

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO** MUJER
- ❖ **EDAD** 40-50
- ❖ **PROFESIÓN /CARGO** Profesora universidad
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO** 23
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO:** urbano

PREGUNTAS

- 1.¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?

Sí es entendida como tal desde un planteamiento teórico y de declaración de principios básicos sobre los que articular los procesos formativos en los niveles de la educación básica. Por ello, aparece en todas las referencias legislativas, en las intervenciones de los responsables educativos, en los proyectos de los centros,... Pero no siempre el discurso teórico tiene su correspondencia en las acciones prácticas, limitándose, en ocasiones, a meros formalismos.

- 2.La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema? En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...

Sí. En la formación inicial de los futuros docentes se contempla esta temática. En los grados del título de maestro existe una materia básica que se denomina Orientación y Tutoría con el

Alumnado y las Familias. Se imparte en los primeros cursos (en 1º en el Grado de Ed. Primaria y en 2º en el Grado de Ed. Infantil) y se intenta abordar no solo desde la perspectiva teórica sino también desde la vertiente más aplicada; ahora bien, el hecho de que se imparta en el primer curso y cuando los estudiantes no han cursado la mayoría de las materias de carácter profesionalizador ni el prácticum, dificulta notablemente la profundización y la proyección aplicada de la misma.

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?

Sin un conocimiento exhaustivo de toda la oferta formativa de carácter permanente, sí me atrevo a afirmar que esta temática no constituye una prioridad entre las propuestas que se realizan; valga como ejemplo la del CFIE de Palencia de este año en curso: de 230 propuestas formativas, solamente dos tiene que ver con el tema familia-escuela (el curso La colaboración familia-escuela: influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico y otro sobre Intervenciones en el aula, en el centro y con las familias para mejorar la convivencia) frente a las 43 que parecen tener como objetivo la formación en TIC, por ejemplo.

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

Todas las leyes educativas mencionan la importancia del papel de la familia, desde el preámbulo hasta los artículos más específicos centrados en aspectos concretos; así la LOMCE (2013), señala en su preámbulo: “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.” Y posteriormente, en su articulado, hace referencia a cuestiones como la necesidad de informar a las familias sobre la evaluación de sus hijos (art. 21); la posibilidad de elegir determinadas asignaturas (Religión o Valores Sociales y Cívicos, art.18; art. 24, art. 25...), etc.

La normativa autonómica desarrolla, por tanto, con más o menos énfasis, los preceptos que establece la ley general, sobre todo en lo que a información sobre evaluación de aprendizajes de los hijos se refiere y a la participación de las familias en el funcionamiento de los centros educativos a través de los Consejos Escolares. Se hace referencia a las familias en las Órdenes sobre organización y funcionamiento de los centros educativos en las diferentes etapas, en la del Plan de Orientación, en la del Plan de Convivencia, etc. Sería interesante que se elaborara, con el mismo nivel de detalle que otros planes, un plan de colaboración familia-escuela...

En cuanto a los documentos de los centros escolares, supongo que cada centro recogerá con más o menos detalle, su relación con las familias a través de los mismos: Proyecto Educativo, Plan General Anual, Plan de Orientación y Tutoría, Plan de Convivencia, en la acción tutorial que cada tutor lleve a cabo, recogida o no en el PAT, en el programa Escuela de Familias si lo hubiese, etc.

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

El art 132.g) de la LOMCE señala explícitamente como función del director, entre otras, impulsar la colaboración con las familias. Pero además de las referencias normativas, dependerá de cómo cada centro haya decidido articular esa participación-colaboración: si hay una asociación de padres y madres más o menos activa, si los representantes en el Consejo Escolar colaboran estrechamente, si el centro tiene interés en hacer realidad esa colaboración, etc. El equipo directivo no debería ser más (ni menos) que el intermediario puntual para canalizar esa colaboración a nivel curricular y el protagonista principal para propiciar la participación familiar en la gestión del centro.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

En el nivel educativo en el que yo desarrollo mi labor, la colaboración familiar no tiene especial relevancia por tratarse de estudiantes mayores de edad. Pero sí percibo que, en general, el profesorado de los niveles educativos obligatorios entiende esta relación como una tarea más de su desempeño docente, aunque también es constatable que no la desempeña con el mismo nivel de dedicación y entusiasmo que el resto de las tareas docentes. Consideran que es clave la implicación de las familias en la educación de sus hijos pero como continuación-complementación de la labor que se realiza en la escuela, diferenciando claramente el contexto de actuación del docente y el de la familia, y procurando, en la mayoría de los casos, delimitar los “territorios” para no “invadir” el de cada cual.

7. *¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? No. Son necesarios, pero no suficientes. ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?*

La verdadera colaboración requeriría superar la “mutua desconfianza” que con frecuencia se percibe en la relación entre docentes y familias. Habría que establecer cauces y procedimientos que permitieran una participación mayor de las familias en los procesos curriculares y en la gestión de los centros, pero ello requeriría facilitación, preparación y asunción de compromisos por ambas partes. Por ejemplo, las familias deberían contar con un espacio y un tiempo (no solo la hora de atención de los docentes) en los todos los centros educativos, al igual que el resto de los miembros de la comunidad educativa; los centros deberían poderse utilizar como lugares de encuentro para actividades de las familias más allá del horario lectivo, incluidos fines de semana...

8. *¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?*

Pues en la mayoría de los casos, se limita a una participación de carácter formal que apenas tiene incidencia en el día a día de los centros. En otros casos, donde la disposición, tanto de los centros como de las familias, es la de crear verdadera comunidad, y se

vive y se trabaja por un interés común, es decir, hay un buen clima colaborativo, esos cauces formales se convierten en lanzaderas de múltiples actividades colaborativas.

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?

Los soportes tecnológicos ofrecen hoy una herramienta útil para el intercambio de ese tipo de información; sobre todo la que tiene que ver con el día a día (tareas, controles, asistencias, actividades variadas, evaluaciones...). Varios colegios tienen implantado este tipo de instrumentos bien a través de plataformas propias o a través de herramientas como la que ofrece la Junta de Castilla y León, Infoeduca, que posibilita el que las familias se informen telemáticamente, con regularidad, sobre el progreso y el proceso educativo de sus hijos.

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula?

Escaso en la mayoría de los casos. Salvo en la etapa de Educación Infantil, donde esa participación parece estar más asumida tanto por los docentes como por las familias, en el resto de las etapas educativas esa participación es muy ocasional.

¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?

En este caso, la participación es mayor y se da con más frecuencia, aunque solo sea por la necesidad de infraestructura o de recursos para llevar a cabo determinadas actividades (los centros “necesitan” de las familias y éstas “necesitan” de los centros para el desarrollo de este tipo de actividades).

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?

Creo que ya lo he contestado anteriormente, las familias participan formalmente de acuerdo con los cauces que establece

la normativa, el que esa participación sea altamente efectiva y real depende mucho del clima de los centros, de la tipología de las familias, del tamaño del centro, etc. De un conjunto de variables que hacen más fácil o difícil esa participación.

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?

Esas características no contribuyen a facilitar la implicación y participación. Valga un ejemplo: buena parte de los tutores de secundaria tienen establecido su horario de atención a familias durante su jornada de mañana, que coincide mayoritariamente con la actividad laboral de las familias y, de momento, no existe en los convenios laborales la posibilidad de ausentarse del trabajo para hablar con el tutor de tus hijos.

Por otro lado, también ha cambiado la percepción y valoración de la labor de la escuela. Su papel formativo ya no se considera tan relevante e imprescindible como en otras épocas y eso se percibe en la valoración que, acerca del mismo, realizan las familias. Éstas suelen estar más preocupadas por las calificaciones de sus hijos que por el significado y el tipo de aprendizaje que reflejan esas calificaciones, mayor preocupación por la instrucción que por la educación, etc....

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?

Pues debería constituir un elemento facilitador que estableciera cauces cada vez mejores y más ágiles para esa participación, pero la realidad parece apuntar hacia lo contrario: exceso de normativa burocratizadora, cambios continuos, excesiva "profesionalización" (en el sentido de predominio de modelos tecnocráticos) en la gestión y organización de los centros que limitan la creación de comunidades participativas y democráticas, ausencia de evaluación sobre el funcionamiento y

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

la eficacia de los modelos ya existentes, preocupación por las formas más que por los fines y los fondos,...

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?

Como ya he apuntado en la pregunta 4, la LOMCE no introduce innovaciones respecto a la legislación anterior; si acaso, limita la participación en cuanto que modifica las atribuciones del Consejo Escolar. Las referencias que incluye sobre la familia se limitan al derecho a estar informadas sobre la evaluación de los hijos, la posibilidad de elegir ante determinadas cuestiones (religión sí o no; enseñanza en lengua castellana o en lengua propia de la Cdad. Autónoma,...) y poco más.

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?

Los que ya se han apuntado en cuestiones anteriores: el cambio de valoración sobre el papel de la escuela y la educación, la complejidad organizativa de los centros y el cada vez mayor número de tareas que han de asumir los docentes, la escasa cultura participativa que existe en nuestra sociedad, las dificultades espacio-temporales que encuentran a veces quienes sí quieren participar (por motivos laborales, por organización de horarios, por actitudes de desconfianza, ...), la reticencia con la que buena parte de los docentes se posicionan ante la participación de las familias...

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?

No cabe duda de que todos saldríamos beneficiados, porque, como se repite con frecuencia, “para educar a un niño se necesita a toda la tribu”. Es necesario asumir con convicción que todos perseguimos idéntico objetivo. Los más beneficiados serían los alumnos que recibirían las sinergias de un trabajo conjunto y en la misma dirección.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

Sí, claro. Redundaría en la mejora de la calidad de la educación en general, en la mejora de la percepción y la valoración social de la labor de la escuela, en el incremento de la cultura participativa y colaborativa, que podría tener su extensión a otro tipo de ámbitos y comunidades, etc.

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?

Creo que es más fácil, más relajada y más dinámica que en los centros urbanos, porque al tratarse de comunidades pequeñas y cercanas, donde todos se conocen, eso hace que aumenten las posibilidades de intercambio y participación y ésta sea más fluida. También porque en las zonas rurales la labor del maestro y de la escuela se valora de distinta forma (más positivamente) que en el contexto urbano. Quizás entre las familias de zonas rurales no existe tanta cultura participativa pero sí existe, en general, una buena predisposición a colaborar cuando se ofrece esa posibilidad.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

Constituyen ejemplos de buena colaboración aquellos centros que funcionan como comunidades de aprendizaje (el CC Apóstol San Pablo de Burgos y el CEIP Miguel Iscar de Valladolid). También la experiencia de colaboración del CC Nuestra Sra. de la Providencia de Palencia, premiada por el Consejo Escolar de Castilla y León.

Otra acción destacable, por su valor formativo, es la Escuela de Familias que lleva a cabo la Liga Palentina por la Educación en algunos centros públicos de la capital y de la provincia.

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

En todos, tanto en los especializados de carácter profesional, como en los divulgativos de carácter general, porque ello contribuiría a mejorar la percepción sobre el valor de la educación y a incrementar la conciencia sobre la necesidad de implicación de las familias; pero, desgraciadamente, en la prensa aparecen con más frecuencia noticias relativas a los conflictos entre familias y docentes (por algún caso puntual y concreto de violencia escolar, bullying o similar) o entre familias y centros (por alguna decisión que afecta al alumnado, como uso de móviles, indumentaria, etc.).

ENTREVISTA EXPERTOS N° 8

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO MUJER**
- ❖ **EDAD** más de 50
- ❖ **PROFESIÓN /CARGO** Profesora Universidad
- ❖ **AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL PUESTO** 31
- ❖ **ÁMBITO DE TRABAJO:** URBANO

PREGUNTAS

1. ¿Considera que el sistema educativo entiende la relación de la escuela y la familia como uno de sus pilares básicos?

Si, sin duda.

2. La formación inicial universitaria del profesorado ¿contempla el tema de la relación con las familias en las escuelas? ¿Conoce si en los estudios de Grado del título de maestro/a existe alguna asignatura que aborde este tema?

En caso positivo, puede aclarar cuándo y cómo se aborda: de forma teórica, proporcionando estrategias y recursos para desempeñar con éxito esta función, durante el periodo de prácticas, en seminarios específicos...

En mi caso se contempla la relación de las familias y la escuela. Se expone en mis clases al presentar resultados obtenidos en la colaboración con una maestra que trabaja en la misma línea que yo y con la que se ha trabajado esta relación fam.-esc.

Desconozco el contenido de otras materias.

3. ¿Conoce si se contempla esta temática en la formación permanente del profesorado? En caso positivo, ¿quién la imparte, cuál es su contenido, duración, grado de demanda...?

Lo desconozco.

4. ¿Cómo se contempla la participación de las familias en la normativa autonómica? ¿Y en los documentos que rigen la vida de los centros escolares? Le agradezco que se detenga y valore este punto.

Por mi experiencia personal, ya larga, creo que se contempla la participación en los órganos de representación de los centros de forma que se garantice dicha interacción. No he analizado con profundidad los documentos que rigen la vida de los centros escolares pero me consta que las familias quedan reflejadas en ellos.

5. ¿Cuál es el papel del equipo directivo de un centro con respecto a la relación con las familias?

El equipo directivo es decisivo en la el tipo de relación del centro con las familias. Puede marcar un talante de colaboración y se puede implicar a la mayor parte del profesorado del mismo.

6. Desde la visión que le ofrece su desempeño profesional ¿el profesorado considera en su práctica diaria la relación con la familia como una más de sus funciones? ¿Qué importancia le atribuyen en relación a la función de la enseñanza?

*El profesorado de prácticas de los centros en los que participo como tutora, tiene en cuenta la relación estrecha con las familias. Si es diaria o frecuente lo desconozco.
La importancia es máxima como parte de un binomio interconectado.*

7. ¿Considera que los cauces legales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.) son suficientes para asegurar una adecuada participación de las familias en los centros escolares? ¿Qué otros mecanismos podrían establecerse?

Creo que haría falta una educación social intensiva en este aspecto, tanto para las familias como para el profesorado ya que pueden ser difusores de información fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

8. ¿De qué manera determina o influye el funcionamiento de estos cauces formales en la participación de las familias en la escuela?

Tanto las familias como los centros escolares se acomodan a las líneas normativas. Hace falta un esfuerzo suplementario que estudie este aspecto en concreto y sea documentado y demostrado. Esta tesis deberá contribuir mucho.

9. ¿Qué otras vías podrían emplearse, además de las habituales (notas, agendas escolares, cartas, etc.) para asegurar una comunicación sistemática y fluida con las familias?

Depende de cada maestro o maestra la relación particular con cada familia ya que las características individuales convierten en única cada situación por los agentes que intervienen. Creo que el campo del asesoramiento debería estar tanto en la formación permanente de los equipos directivos como del profesorado. Creo que la relación personal en un tu a tu entre profesorado y el miembro de la familia más interesado o próximo a la situación es el tema que debe ponerse sobre la mesa. Hay casos, que conozco, en los que esta relación ha sido vital para el desarrollo positivo de ciertos casos muy problemáticos.

10. ¿Cómo definiría el grado de participación de las familias en actividades de aula? ¿Y en actividades extraescolares o complementarias (salidas, excursiones...)?

No me gusta generalizar y hasta ahora no he participado asiduamente en actividades extraescolares, aunque es algo que me parece fundamental y en lo que estaría encantada de colaborar. En las ocasiones que lo he realizado ha sido muy fecundo pero sin embargo su carácter puntual hace que el efecto sea muy superficial.

11. ¿Las familias participan de la gestión y organización de los centros educativos? ¿En qué aspectos y de qué manera lo hacen?

En cuanto a la gestión, se participa mediante la intervención en los órganos de representación de los centros de forma que se garantiza dicha interacción.

Como madre he participado en las AMPAS de los centros así como en los consejos escolares de tres centros diferentes.

Como profesional, conozco las actividades que las maestras más generosas han tenido en sus centros y cómo sin la participación de las familias hubiera sido prácticamente imposible

En cuanto a la organización, sin la participación de las familias no hubiera sido posible la jornada única, por ejemplo.

12. Desde su experiencia laboral, ¿cómo están influyendo las características de la sociedad actual (ritmo diario de vida, trabajo de ambos progenitores, individualismo, escasa participación...) en la relación familia-escuela?

Sin duda la presión profesional en ambos sectores, el de la escuela y el de la familia, debería ser uno de los temas de trabajo del colectivo de cada aula. Conocer la situación real y respetar el ritmo de colaboración en cada caso debe ser una prioridad en la formación permanente de familias y profesorado en el curso escolar.

13. ¿Cómo influye el engranaje escolar (desarrollo normativo, estructuración administrativa, cambios de ley, continuidad o discontinuidad del tutor, formación del profesorado en esta materia...) en la participación de las familias en la escuela?

La continuidad en un proyecto de colaboración debe ser cuidado por la dirección. Es fundamental generar un ambiente de confianza permanente y un modelo flexible de interacción.

14. A su entender, la nueva legislación (LOMCE) ¿Cómo aborda la relación de las familias y la escuela? ¿Existe algún cambio significativo respecto de la normativa anterior?

Creo que todo incremento burocrático empeora la situación y la tendencia, desde mi punto de vista, es esta.

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

15. En general, ¿qué factores considera que pueden estar influyendo negativamente en la relación familia-escuela?

Creo que no hay que ser negativos. En la época en la que yo estudiaba la relación de la familia con el centro era prácticamente nula. Hemos avanzado mucho pero la democratización de la representación de los intervinientes en la organización educativa tiene mucho que aprender y poco tiempo y apoyo para hacerlo. Los problemas económicos de muchas familias son ya un factor que influye negativamente.

16. ¿De qué manera se benefician los diferentes sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, docentes...) de la participación familia-escuela?

El desarrollo social del conocimiento en este tema debe favorecer el desarrollo cultural de las familias y el desarrollo personal de cada persona que interviene en el mismo. Creo que hay ejemplos extraordinarios que debieran difundirse en estos ámbitos para crear metas reales y estrategias probadas.

17. ¿Cree que la sociedad, en general, se beneficia si existe una adecuada colaboración familia-escuela? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

Lo he respondido en la pregunta anterior.

18. En su opinión, ¿cómo es la relación familias-escuelas en las zonas rurales? ¿A qué es debido?

La dispersión geográfica y el agrupamiento de los escolares dificulta en muchos casos la posibilidad de un contacto cercano con los centros.

19. Conoce experiencias significativas sobre la participación familia-escuela. Si es así le agradecemos nos informe sobre las mismas.

Conozco experiencias pero creo que no conozco los detalles. Sería interesante tener estos casos bien redactados, como dije en otra respuesta. Si es de vuestro interés os puedo poner en

contacto con las maestras de referencia para mí. No son tantos ni puedo dar los detalles necesarios para este estudio.

20. ¿En qué medios de comunicación se deberían divulgar este tipo de experiencias, trabajos, propuestas...?

Por todo tipo de medios. Los medios de comunicación locales serían de gran interés pero el aprendizaje servicio se podría utilizar en la Universidad para realizar estudios y difundir resultados.

ANEXO 15. GUIÓN ENTREVISTAS A FAMILIAS

ENTREVISTA: LA RELACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

La entrevista que vamos a realizar a continuación forma parte de una investigación acerca de la relación familia-escuela. Todo lo que nos cuente será anónimo, por lo que le agradeceríamos que contestara de manera sincera. Si lo considera conveniente, se le facilitará una copia de la transcripción de la entrevista. Esta fase resulta esencial para nuestro trabajo por lo que le **agradecemos su colaboración** y el tiempo empleado.

DATOS GENERALES

- ❖ **SEXO** HOMBRE MUJER
- ❖ **EDAD** menos de 30 30-40 40-50 más de 50
- ❖ **NIVEL DE ESTUDIOS** SUPERIOR (UNIVERSIDAD)/ MEDIOS (BUP, COU, FP)/ PRIMARIOS/ NINGUNO
- ❖ **SITUACIÓN LABORAL** TRABAJA/ NO TRABAJA/ EN PARO
- ❖ **NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO**
- ❖ **CURSO/S EN EL QUE ESTÁN SUS HIJOS /AS**
- ❖ **VIVE CERCA DEL COLEGIO, COMO PARA QUE PUEDA IR ANDANDO SI/NO**
- ❖ **PROFESIÓN**

PREGUNTAS

1. ¿En nuestro sistema educativo la relación de la escuela y la familia es un aspecto relevante? ¿En qué se nota?
2. ¿Cree que todos los profesores deben favorecer que las familias participen en el aula o en el colegio?
3. ¿Suele participar en actividades del aula de su hijo? ¿Por qué?

4. ¿Y en actividades como excursiones, fiestas, talleres de la tarde, etc.?
5. ¿Desde la escuela se posibilita su colaboración en la organización y gestión del centro?
6. ¿Conoce a través de qué manera puede participar en el colegio de sus hijos? ¿Resulta sencillo saber cómo funciona el sistema escolar, cómo se puede participar, etc.? ¿Alguien se lo ha explicado o sabe dónde puede informarse?
7. ¿Forma parte del AMPA o del Consejo Escolar?
8. ¿Participa en las actividades que se organizan desde la asociación de padres? ¿Colabora en su preparación?
9. ¿Conoce qué padres son del Consejo Escolar, los temas que se tratan, cuándo se reúne, cómo funciona, etc.?
10. ¿Suele pedir tutorías al profesor de su hijo? ¿Cuántas veces aproximadamente? ¿De qué temas le interesa hablar? ¿Toma parte activa en las tutorías o deja que hable mayormente el profesor?
11. ¿Se acerca a la entrada o salida del colegio para hablar con los profesores?. Si tiene que comentar algo al tutor de manera rápida ¿cómo lo hace?
12. En su opinión, ¿qué aspectos dificultan la participación de la familia y la escuela?
13. ¿Qué cree que aporta a sus hijos la colaboración con la escuela o con el profesor?
14. Una buena relación con la escuela y el profesorado ¿beneficia también a las familias?
15. ¿Cree que el profesorado o la escuela también salen beneficiados de una mayor colaboración familia-escuela?
16. Si existe una estrecha relación familia-escuela ¿la sociedad se beneficia? ¿De qué manera?
17. ¿Las familias participan más en las zonas rurales?
18. La relación de las familias y la escuela ¿es diferente en las zonas rurales que en la capital? ¿Por qué puede serlo?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**ANEXO 16. ENTREVISTAS A FAMILIAS
CUMPLIMENTADAS**

Las entrevistas realizadas se disponen en los archivos en formato audio, salvo la de una madre que mostró su preferencia por contestar por escrito y que se recoge a continuación.

ENTREVISTA FAMILIA N° 7

DATOS GENERALES

- **SEXO MUJER**
- **EDAD 30-40**
- **NIVEL DE ESTUDIOS SUPERIOR (UNIVERSIDAD)/**
- **SITUACIÓN LABORAL NO TRABAJA**
- **CURSO/S EN EL QUE ESTÁN SUS HIJOS: 1° de educación infantil, 2° ciclo**
- **VIVE CERCA DEL COLEGIO, COMO PARA QUE PUEDA IR ANDANDO NO**

PREGUNTAS

1. ¿En nuestro sistema educativo la relación de la escuela y la familia es un aspecto relevante? ¿En qué se nota? Si pero debería serlo más. No se nota
2. ¿Cree que todos los profesores deben favorecer que las familias participen en el aula o en el colegio? Creo que es un aspecto clave para el desarrollo completo del alumnado.
3. ¿Suele participar en actividades del aula de su hijo? ¿Por qué? En contadas ocasiones cuando la maestra lo pide.
4. ¿Y en actividades como excursiones, fiestas, talleres de la tarde, etc.? Si
5. ¿Desde la escuela se posibilita su colaboración en la organización y gestión del centro? Todo el mundo que quiera puede hacerse eco en el consejo escolar, aunque dentro del proyecto educativo los últimos que tienen la palabra en las decisiones de organización son los profesionales.
6. ¿Conoce a través de qué manera puede participar en el colegio de sus hijos? ¿Resulta sencillo saber cómo funciona el sistema escolar, cómo se puede participar, etc.? ¿Alguien se lo ha explicado o sabe dónde puede informarse? Sí nos podemos

informar, y se puede participar, otra cosa es que uno se interese o al propio centro interese que las madres y los padres forman parte de la estructura educativa.

7. ¿Forma parte del AMPA o del Consejo Escolar? si
8. ¿Participa en las actividades que se organizan desde la asociación de padres? ¿Colabora en su preparación? si, cuando tengo oportunidad
9. ¿Conoce qué padres son del Consejo Escolar, los temas que se tratan, cuándo se reúne, cómo funciona, etc.? No
10. ¿Suele pedir tutorías al profesor de su hijo? ¿Cuántas veces aproximadamente? ¿De qué temas le interesa hablar? ¿Toma parte activa en las tutorías o deja que hable mayormente el profesor? Si, por lo menos una vez al mes. Me gusta tomar parte de ellas.
11. ¿Se acerca a la entrada o salida del colegio para hablar con los profesores?. Si tiene que comentar algo al tutor de manera rápida ¿cómo lo hace? Intento acercarme a el en las salidas o mandarle un email.
12. El horario de trabajo, su ritmo diario... ¿le permite participar en la escuela de su hijo o en actividades de su clase? No tanto como me gustaría
13. En su opinión, ¿qué aspectos dificultan la participación de la familia y la escuela? La conciliación de la vida laboral con la escolar y familiar es complicada, los horarios ajustados debidos a las rutinas laborales y familiares.
14. ¿Qué cree que aporta a sus hijos la colaboración con la escuela o con el profesor? Un desarrollo más completo en la formación como persona de nuestras hijas e hijos.
15. Una buena relación con la escuela y el profesorado ¿beneficia también a las familias?Si
16. ¿Cree que el profesorado o la escuela también salen beneficiados de una mayor colaboración familia-escuela? Si
17. Si existe una estrecha relación familia-escuela ¿la sociedad se beneficia? ¿De qué manera? Si, de una forma u otra se están creando nuevos adultos formados en todos los aspectos que harán que la propia sociedad se desarrolle y evolucione.
18. ¿Las familias participan más en las zonas rurales? No lo sé.
19. La relación de las familias y la escuela ¿es diferente en las zonas rurales que en la capital? ¿Por qué puede serlo? Puede ser, porque en las zonas rurales se conocen los vecinos, la comunidad está unida.

ANEXO 17. TABLAS DE DATOS DE LOS CUESTIONARIOS DEL PROFESORADO EN ACTIVO

En este anexo se recogen los datos obtenidos por el profesorado en activo, relativos a las dimensiones trabajadas. En cada una de ellas, se ofrece una tabla en la que se refleja el porcentaje, la media y su correspondiente desviación típica.

Dimensión 1. Importancia otorgada a la cuestión

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
1A	3	18	42	37	0	3,1	0,8
1B	4	16	49	30	1	3,1	0,8
1C	5	28	46	18	3	2,8	0,8
1D	18	38	31	9	4	2,3	0,9
1E	4	13	41	39	3	3,2	0,8

ED= En desacuerdo
AA= Algo de Acuerdo

BA= Bastante de Acuerdo
TA= Totalmente de Acuerdo

Dimensión 2. Grado participativo

	%					X	S	
	MB	B	M	A	MA			NS/NC
2A	15	32	30	18	4	1	2,7	1,1
2B	8	23	40	23	4	2	2,9	1,0
2C	14	28	34	17	2	5	2,6	1,0
2D	8	26	32	26	5	3	2,9	1,0

MB= Muy Baja (1)
M= Media (3)
MA = Muy Alta (5)

B= Baja (2)
A= Alta (4)

Dimensión 4. Beneficios que aporta la participación a la comunidad educativa

4D) Beneficios a los alumnos

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
4A1	1	5	38	55	0	3,5	0,7
4A2	2	27	38	32	1	3,0	0,8
4A3	1	10	41	48	0	3,4	0,7
4A4	1	19	42	37	1	3,2	0,8
4A5	3	15	41	39	2	3,2	0,8

ED= En desacuerdo BA= Bastante de Acuerdo
AA= Algo de Acuerdo TA= Totalmente de Acuerdo

4E) Beneficios a las familias

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
4B1	3	26	44	25	2	2,9	0,8
4B2	4	27	44	23	2	2,9	0,8
4B3	4	16	46	32	2	3,1	0,8
4B4	4	9	47	40	1	3,2	0,8
4B5	1	11	46	40	1	3,3	0,7
4B6	1	10	42	45	2	3,3	0,7
4B7	2	10	28	57	3	3,4	0,8

ED= En desacuerdo BA= Bastante de Acuerdo
AA= Algo de Acuerdo TA= Totalmente de Acuerdo

4F) Beneficios a la escuela y los docentes

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
4C1	0	10	49	41	0	3,3	0,7
4C2	1	14	49	36	1	3,2	0,7
4C3	4	32	44	19	1	2,8	0,8
4C4	1	29	45	23	2	2,9	0,8
4C5	1	14	52	32	1	3,2	0,7
4C6	6	33	41	18	2	2,7	0,8

ED= En desacuerdo BA= Bastante de Acuerdo
AA= Algo de Acuerdo TA= Totalmente de Acuerdo

Relación familia-escuela:

Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación-acción en el aula

Dimensión 5. Proyección social de la participación familia-escuela

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
5A	5	40	38	14	3	2,6	0,8
5B	1	25	49	23	2	2,9	0,7
5C	0	20	53	26	1	3,1	0,7
5D	0	14	46	39	1	3,2	0,7
5E	1	20	49	29	1	3,1	0,7
5F	1	22	45	29	3	3,0	0,8

ED= En desacuerdo

BA= Bastante de Acuerdo

AA= Algo de Acuerdo

TA= Totalmente de Acuerdo

Dimensión 6. La participación en la escuela rural

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
6A	3	13	30	36	18	3,2	0,9
6B	4	18	36	25	17	3,0	0,8
6C	10	28	26	18	18	2,6	1,0
6D	3	18	41	20	18	3,0	0,8
6E	4	24	35	20	17	2,9	0,8
6F	20	28	21	13	18	2,3	1,0
6G	8	26	33	14	19	2,7	0,9
6H	7	22	32	15	24	2,7	0,9

ED= En desacuerdo

BA= Bastante de Acuerdo

AA= Algo de Acuerdo

TA= Totalmente de Acuerdo

ANEXO 18. TABLAS DE DATOS DE LOS CUESTIONARIOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

En este anexo se recogen los datos obtenidos por el profesorado en formación, relativos a las dimensiones trabajadas. En cada una de ellas, se ofrece una tabla en la que se refleja el porcentaje, la media y su correspondiente desviación típica.

Dimensión 1. Importancia otorgada a la cuestión

	%					X	S
	<i>ED</i>	<i>AA</i>	<i>BA</i>	<i>TA</i>	<i>NS/NC</i>		
1A	2	13	32	52	1	3,4	0,8
1B	1	9	34	55	1	3,5	0,7
1C	2	27	45	20	6	2,9	0,8
1D	31	51	12	4	2	1,9	0,8
1E	8	15	36	40	1	3,1	0,9

ED= En desacuerdo BA= Bastante de Acuerdo
AA= Algo de Acuerdo TA= Totalmente de Acuerdo

Dimensión 2. Grado participativo

	%						X	S
	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>M</i>	<i>A</i>	<i>MA</i>	<i>NS/NC</i>		
2A	20	29	30	17	1	3	2,5	1
2B	11	21	37	21	5	5	2,8	0,9
2C	10	29	37	19	2	3	2,6	0,9
2D	9	26	36	22	2	5	2,8	0,9

MB= Muy Baja (1) B= Baja (2)
M= Media (3) A= Alta (4)
MA = Muy Alta (5)

Dimensión 6. La participación en la escuela rural

	%					X	S
	ED	AA	BA	TA	NS/NC		
6A	3	8	30	54	5	3,4	0,8
6B	5	19	42	29	5	3	0,8
6C	10	28	38	19	5	2,7	0,9
6D	3	13	37	42	5	3,3	0,8
6E	3	19	45	28	5	3	0,8
6F	24	32	23	14	7	2,3	1
6G	11	27	35	21	6	2,7	0,9
6H	7	23	37	22	11	2,8	0,9

ED= En desacuerdo

BA= Bastante de Acuerdo

AA= Algo de Acuerdo

TA= Totalmente de Acuerdo