

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA:
EL EFECTO DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE
DEL PROFESORADO**

EVA KÑALLINSKY EJDELMAN

Las Palmas de Gran Canaria, 1998

39/1997-98
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de APTO CON LA VDE POR UNANIMIDAD Las Palmas de Gran Canaria a 12 de marzo de 1998.

El/a Presidente/a: Dr. D. Pedro Hernández Hernández,

El/a Secretario/a: Dr. D. Julio Machargo Salvador,

El/a Vocal: Dra. Dña. Angeles Gervilla Castillo,

El/a Vocal: Dra. Dña. Huguette Desmet,

El/a Vocal: Dra. Dña. María Teresa Fontán Montesinos,
SUPLENTE Dña. JOSEFA PUEV TOU A

El/a Doctorando/a: D^a. Eva Kñallinsky Ejdelman,



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Departamento de Educación

**La participación de los padres en la escuela :
el efecto de la formación inicial y permanente del
profesorado**

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
LAS PALMAS DE G. CANARIA
N.º Documento <u>485.043</u>
N.º Copia <u>537.435</u>



Eva Kñallinsky Ejdelman

1998

La participación de los padres en la escuela : el efecto de la formación inicial y permanente del profesorado.

Memoria realizada bajo la dirección de los doctores D. Jean Pierre Pourtois, profesor de la Universidad de Mons, Bélgica y Dña. María Dolores García Hernández, profesora de la Universidad de La Laguna, que se presenta para la obtención del grado de doctor en Psicopedagogía por Eva Kñallinsky Ejdelman.

Las Palmas, enero de 1998.



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

D. Jean Pierre Pourtois, profesor de Psicopedagogía de la Universidad de Mons, Bélgica.

Certifica: Que la presente Tesis Doctoral titulada "La participación de los padres en la escuela: El efecto de la formación inicial y permanente del profesorado", presentada por Dña. Eva Kñallinsky Ejdelman y realizada bajo mi dirección y la de la Dra. María Dolores García Hernández, profesora Titular de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, reúne los requisitos científicos y académicos para ser presentada a discusión.

Las Palmas, a 20 de diciembre de 1997

Fdo: D. Jean Pierre Pourtois



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Dña. María Dolores García Hernández, profesora Titular de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna.

Certifica: Que la presente Tesis Doctoral titulada "La participación de los padres en la escuela: El efecto de la formación inicial y permanente del profesorado", presentada por Dña. Eva Kñallinsky Ejdelman y realizada bajo mi dirección y la del Dr. Jean Pierre Pourtois, Profesor de la Universidad de Mons, Bélgica, reúne los requisitos científicos y académicos para ser presentada a discusión.

Las Palmas, a 20 de diciembre de 1997

Fdo: Dña. M^o Dolores García Hernández

Hace tiempo, uno de los miembros del Tribunal que juzgó mi acceso a la titularidad de Escuela Universitaria opinó que el tema que yo había escogido para la clase magistral, la participación de los padres en la escuela, no era universitario.

Mi elección estaba motivada por quince años de trabajo en este campo, primero en la elaboración y puesta en marcha de la Escuela de Padres de Radio Ecça y luego en la práctica en los centros educativos que asesoré y dirigí.

Desde entonces quise emprender un trabajo de investigación sobre la participación educativa que demostrara su interés e importancia.

El tiempo me ha dado la razón. En la actualidad son numerosos los investigadores que tratan este tema y muchas las publicaciones que han aparecido al respecto. Incluso ha cambiado el discurso político y ahora no se concibe una escuela que funcione satisfactoriamente sin la participación de los padres, aunque ésta no sea óptima todavía.

Este trabajo constituye un eslabón para agregar a la ya larga cadena de aportes realizados por trabajadores e investigadores del campo educativo que han considerado esta cuestión como un tema relevante.

Es el fruto de largos años de esfuerzo, de búsqueda, de desespero a veces, que me han brindado la posibilidad de conocer y valorar a muchas personas que me han apoyado de manera incondicional.

Desde estas páginas quiero expresar mi agradecimiento a todos ellos. En primer lugar al Profesor Jean Pierre Pourtois y a todo su equipo de la Universidad de Mons que con tanta generosidad me abrieron las puertas y me brindaron sus conocimientos, su material y su amistad en los distintos períodos pasados en esta ciudad belga.

A la Profesora María Dolores García, quien con enorme paciencia me ha enseñado, orientado y estimulado para concluir esta tarea.

ÍNDICES

Índice de contenido

Introducción	3
● MARCO TEÓRICO	
◆ Primera parte: La participación educativa	9
Capítulo I. La participación educativa	13
1.1 Concepto de participación	15
1.1.1 La participación en la educación	18
1.2 Antecedentes de la participación	21
1.3 Sistemas pedagógicos y participación	24
1.4 Condiciones para la participación	27
1.5 Niveles de participación	32
1.6 Principios de la participación	36
1.7 Ventajas y efectos de la participación	37
1.8 Inconvenientes y obstáculos para la participación	41
1.9 Modelos y tipos de participación	48
1.10 Técnicas y estrategias para la participación	52
Capítulo II. La relación familia-escuela	55
2.1 Familia-escuela-sociedad	57
2.1.1 Modelos de relación familia-escuela	67
2.1.2 Los roles de padres y maestros	71
2.1.3 El punto de vista de la escuela	77
2.1.4 El punto de vista de los niños	79
2.1.5 El punto de vista de los padres	81
2.1.6 El punto de vista de los maestros	85
2.2 Perspectiva histórica	88
2.3 Investigaciones actuales	91
2.4 La familia en la actualidad	95
2.4.1 La mutación de la familia	96

2.4.2	Las nuevas necesidades.	102
2.4.3	La responsabilidad de los padres.	104
2.5	Cultura familiar-cultura escolar.	105
2.6	Acciones familia-escuela.	107
2.7	Rendimiento escolar y familia.	116
2.8	Límites y riesgos de desviación en las acciones familia escuela.	119
 Capítulo III. La realidad de la participación educativa.		123
3.1	La participación educativa en Europa.	125
3.2	La participación educativa en España.	133
3.2.1	Legislación española.	133
3.2.1.1	El marco constitucional del derecho a la participación.	135
3.2.1.2	Ley General de Educación.	136
3.2.1.3	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Docentes.	137
3.2.1.4	Ley Orgánica del Derecho a la Educación.	138
3.2.1.5	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.	140
3.2.1.6	Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros.	141
3.2.2	El Consejo Escolar.	142
3.2.3	Las Asociaciones de Padres.	147
3.3	La participación educativa en Canarias.	151
3.4	La realidad de la participación.	158
3.5	Propuestas para mejorar la participación.	165
◆	Segunda parte: La formación del profesorado para la participación educativa.	175
 Capítulo IV. La formación del profesorado para la participación educativa.		177
4.1	La formación del profesorado.	179
4.2	Programas de formación de maestros para la participación educativa.	192
4.3	Realización de un programa de formación de maestros para la participación educativa.	211
4.3.1	Programa de formación para maestros en ejercicio.	212
4.3.2	Programa de formación para maestros en formación inicial.	223
●	INVESTIGACIÓN	
◆	Tercera parte: Estudio empírico.	231
 Capítulo V. Consideración general de la investigación.		233
5.1	Organización de la investigación.	235

5.2	Características generales de la investigación.....	237
5.2.1	Objetivos.....	237
5.2.2	Hipótesis.	237
5.2.3	Método.....	237
Capítulo VI.	Estudio 1: Opinión previa sobre la participación educativa: un estudio cualitativo. ..	243
6.1	Objetivo.	245
6.2	Método..	245
6.2.1	Muestra.....	245
6.2.2	Procedimiento.	246
6.3	Hipótesis..	247
6.4	Resultados..	248
6.4.1	Estudio previo: maestros en formación.	248
6.4.2	Estudio previo: maestros en ejercicio, Tenerife.	249
6.4.3	Estudio previo: maestros en ejercicio, Las Palmas.	253
6.5	Discusión..	260
Capítulo VII.	Elaboración del cuestionario de opinión.	263
7.1	Objetivo.	265
7.2	Método..	265
7.2.1	Muestra.....	265
7.2.2	Procedimiento.	266
7.2.3	Instrumento.....	266
7.3	Construcción del cuestionario de opinión.	267
7.4	Fiabilidad del cuestionario de opinión.	270
7.5	Análisis factorial del cuestionario de opinión.	274
7.5.1	Análisis de los factores.	278
7.6	Discusión.	291
Capítulo VIII.	Estudio 2: Influencia de la formación en Educación Familiar sobre la opinión.	293
8.1	Objetivos..	295
8.2	Hipótesis..	295
8.3	Muestra..	297
8.3.1	Características de la muestra total.....	297
8.3.2	Características de la muestra de profesores.....	298

8.4	Diseño..	299
8.5	Procedimiento..	300
8.6	Resultados..	302
8.6.1	Análisis estadístico.	302
8.6.1.1	Distribución de frecuencias por ítem.	303
8.6.1.1.a	Análisis de las frecuencias.	305
8.6.1.2	Estudio de la variable Sexo: Análisis e interpretación de los ítems significativos	306
8.6.1.3	Estudio de la variable Tipo de sujeto: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	310
8.6.1.4	Estudio de la variable Formación: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	315
8.6.1.5	Estudio de la variable Formación en función del Tipo de sujeto: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	323
8.6.1.6	Estudio de la variable Nivel educativo: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	327
8.6.1.7	Estudio de la variable Tipo de centro: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	329
8.6.1.8	Estudio de la variable Hijos en edad escolar.	331
8.6.1.9	Estudio de la variable Edad: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	332
8.6.1.10	Estudio de la variable Edad en los profesores que han recibido formación: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	336
8.6.1.11	Estudio de la variable Años de experiencia: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	339
8.6.1.12	Estudio de la variable Años de experiencia en los profesores que han recibido formación: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	345
8.6.1.13	Estudio de la variable Reciclaje: Análisis e interpretación de los ítems significativos.	347
8.6.1.14	Estudio de la variable Sexo: Análisis e interpretación de los factores significativos	349
8.6.1.15	Estudio de la variable Tipo de sujeto: Análisis e interpretación de los factores significativos	351
8.6.1.16	Estudio de la variable Formación: Análisis e interpretación de los factores significativos	352
8.6.1.17	Estudio de la variable Nivel educativo: Análisis e interpretación de los factores significativos	357
8.6.1.18	Estudio de la variable Tipo de centro: Análisis e interpretación de los factores significativos	358
8.6.1.19	Estudio de la variable Hijos en edad escolar: Análisis e interpretación de los factores significativos	359
8.6.1.20	Estudio de la variable Edad : Análisis e interpretación de los factores significativos	361

8.6.1.2.1	Estudio de la variable Años de experiencia: Análisis e interpretación de los factores significativos	364
8.6.2	Análisis de contenido.....	367
8.6.2.1	Procedimiento.....	367
8.6.2.2	Definición de las categorías.....	368
8.6.2.3	Categorización de las respuestas. Procedimiento.....	374
8.6.2.3.1	Categorización de las respuestas de los alumnos sin formación.....	374
8.6.2.3.2	Categorización de las respuestas de los alumnos con formación.....	378
8.6.2.3.3	Categorización de las respuestas de los maestros sin formación.....	381
8.6.2.3.4	Categorización de las respuestas de los maestros con formación de Tenerife.....	384
8.6.2.3.5	Categorización de las respuestas de los maestros con formación de Las Palmas.....	387
8.6.2.4	Conclusiones del análisis de contenido de las respuestas al cuestionario de opinión.....	391
8.7	Estudio interjueces.....	394
8.8	Discusión.....	398
 Capítulo IX. Estudio 3: Influencia de la formación en Educación Familiar en la práctica educativa.		
9.1	Objetivo.....	407
9.2	Hipótesis.....	407
9.3	Muestra.....	408
9.4	Diseño.....	408
9.5	Instrumento.....	408
9.6	Procedimiento.....	409
9.7	Resultados.....	410
9.7.1	Análisis estadístico.....	411
9.7.1.1	Frecuencias del cuestionario de práctica educativa.....	411
9.7.1.2	Análisis e interpretación de las frecuencias.....	412
9.7.1.3	<i>Crosstabs</i> . Análisis e interpretación.....	413
9.7.1.4	Cuadro de fiabilidad.....	418
9.7.2	Análisis de contenido.....	419
9.7.2.1	Categorización de las respuestas al cuestionario de práctica educativa.....	419
9.7.2.2	Conclusiones del análisis de contenido de las respuestas al cuestionario de práctica educativa.....	434

9.8	Discusión.	435
Capítulo X.	Estudio 4: Valoración del curso de Educación Familiar.	439
10.1	Objetivos.	441
10.2	Hipótesis.	441
10.3	Muestra.	442
10.4	Diseño.	443
10.5	Instrumento.	443
10.6	Procedimiento.	444
10.7	Resultados.	444
10.7.1	Análisis estadístico.	445
10.7.1.1	Tablas de frecuencias: Análisis e interpretación.	445
10.7.1.2	<i>Crosstab</i> profesores-alumnos: Análisis e interpretación.	452
10.7.1.3	Cuadro de fiabilidad.	458
10.7.2	Análisis de contenido.	459
10.7.2.1	Alumnos.	459
10.7.2.2	Maestros en ejercicio de Las Palmas.	462
10.7.2.3	Maestros en ejercicio de Tenerife.	465
10.7.2.4	Conclusiones.	467
10.8	Debate de evaluación.	468
10.8.1	Procedimiento.	468
10.8.2	Análisis de contenido. Factores.	470
10.8.3	Distribución de las frases por factores.	471
10.8.4	Conclusiones del debate de evaluación.	474
10.9	Discusión.	475
•	Discusión y Conclusiones Generales.	479
•	Bibliografía.	497
•	Anexos.	521
Anexo 1.	. . . . .	523
Anexo 2.	. . . . .	543
Anexo 3.	. . . . .	547
Anexo 4.	. . . . .	553
Anexo 5.	. . . . .	569

Anexo 6.	593
Anexo 7.	615
Anexo 8.	619
Anexo 9.	627

Índice de gráficos.

Gráfico 1. Requisitos para la participación.	31
Gráfico 2. Niveles de la participación.	33
Gráfico 3. Niveles de la participación.	34

Índice de cuadros.

Cuadro 1. Estructura general del trabajo.	8
Cuadro 2. Modelos de relación escuela-familia.	70
Cuadro 3. Tipos de maestros según su estilo de práctica.	87
Cuadro 4. Estructura del estudio empírico.	236
Cuadro 5. Distribución de la muestra.	238
Cuadro 6. Aspectos de la participación educativa.	268
Cuadro 7. Distribución de los ítems según los aspectos.	268
Cuadro 8. Total de ítems.	269
Cuadro 9. Distribución de las preguntas.	269
Cuadro 10. Definición de factores.	290
Cuadro 11. Muestra del cuestionario de valoración.	442

Índice de tablas.

Tabla 1. Evolución de la participación en las elecciones al Consejo Escolar.	144
Tabla 2. Evolución en porcentajes de participación por sector y nivel educativo.	145
Tabla 3. Datos de las elecciones a Consejos Escolares.	156
Tabla 4. Estudio previo: Maestros en formación.	248
Tabla 5. Factor I: Concepto de participación.	250
Tabla 6. Factor II: Importancia y utilidad.	251

Tabla 7. Factor III: Actitudes.....	251
Tabla 8. Factor IV: Inconvenientes.....	251
Tabla 9. Factor V: Actividades.....	252
Tabla 10. Coeficiente de consistencia interna.....	271
Tabla 11. Análisis factorial.....	275
Tabla 12. Ítems que componen cada factor.....	277
Tabla 13. Distribución de frecuencias por ítems.....	303
Tabla 14. Influencia del sexo en la opinión.....	306
Tabla 15. Influencia del tipo de sujeto en la opinión.....	310
Tabla 16. Influencia de la formación en la opinión.....	315
Tabla 17. Influencia de la formación en la opinión de los profesores.....	323
Tabla 18. Influencia de la formación en la opinión de los alumnos.....	325
Tabla 19. Influencia del nivel educativo en la opinión de los profesores.....	327
Tabla 20. Influencia del tipo de centro en la opinión de los profesores.....	329
Tabla 21. Influencia de la edad en la opinión de los profesores.....	333
Tabla 22. Influencia de la edad en la opinión de los profesores con formación.....	336
Tabla 23. Influencia de los años de experiencia en la opinión de los profesores.....	340
Tabla 24. Influencia de los años de experiencia en los profesores con formación.....	345
Tabla 25. Influencia de los cursos de reciclaje en la opinión de los profesores.....	347
Tabla 26. Influencia del sexo en los factores.....	349
Tabla 27. Influencia del tipo de sujeto en los factores.....	351
Tabla 28. Influencia de la formación en los factores.....	352
Tabla 29. Influencia de la formación de los profesores en los factores.....	355
Tabla 30. Influencia de la formación de los alumnos en los factores.....	356
Tabla 31. Influencia del nivel educativo en los factores.....	357
Tabla 32. Influencia del tipo de centro en los factores.....	358
Tabla 33. Influencia de los hijos en edad escolar en los factores.....	359
Tabla 34. Influencia de la edad de los profesores en los factores.....	361
Tabla 35. Influencia de la edad de los profesores con formación en los factores.....	362
Tabla 36. Influencia de los años de experiencia en los factores.....	364
Tabla 37. Alumnos sin formación. Pregunta nº1: Concepto de participación.....	375
Tabla 38. Alumnos sin formación. Pregunta nº2: Fin de la participación.....	375
Tabla 39. Alumnos sin formación. Pregunta nº3: Inconvenientes de la participación.....	376
Tabla 40. Alumnos sin formación. Pregunta nº4: Actividades.....	377
Tabla 41. Alumnos con formación. Pregunta nº1: Concepto de participación.....	378

Tabla 42. Alumnos con formación. Pregunta nº2: Fin de la participación.	379
Tabla 43. Alumnos con formación. Pregunta nº3: Inconvenientes de la participación.	380
Tabla 44. Alumnos con formación. Pregunta nº4: Actividades.	381
Tabla 45. Maestros sin formación. Pregunta nº1: Concepto de participación.....	382
Tabla 46. Maestros sin formación. Pregunta nº2: Fin de la participación	382
Tabla 47. Maestros sin formación. Pregunta nº3: Inconvenientes.....	383
Tabla 48. Maestros sin formación. Pregunta nº4: Actividades.	383
Tabla 49. Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº1: Concepto de participación.....	384
Tabla 50. Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº2: Fin de la participación.....	385
Tabla 51. Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº3: Inconvenientes.	386
Tabla 52. Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº4: Actividades.....	387
Tabla 53. Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº1: Concepto de participación.....	388
Tabla 54. Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº2: Fin de la participación.....	389
Tabla 55. Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº3: Inconvenientes.	390
Tabla 56. Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº4: Actividades.	391
Tabla 57. Frecuencias del cuestionario de práctica educativa.....	411
Tabla 58. Cambio en las relaciones.....	413
Tabla 59. Cambios en la relación. Ítem 1.	414
Tabla 60. Cambios en la relación. Ítem 2.	414
Tabla 61. Cambios en la relación. Ítem 7.....	415
Tabla 62. Cambios en la relación. Ítem 9.....	415
Tabla 63. Cambios en la práctica.	416
Tabla 64. Cambios en la práctica. Ítem 2.	416
Tabla 65. Cambios en la práctica. Ítem 7.....	417
Tabla 66. Cambios en la práctica. Ítem 9.....	417
Tabla 67. Coeficiente de consistencia interna.....	418
Tabla 68. Temas abordados.	421
Tabla 69. Iniciativas.	422
Tabla 70. Encuentros de padres más satisfactorios.	424
Tabla 71. Cambios en los padres.....	425
Tabla 72. Cambios en el maestro.	426
Tabla 73. Obstáculos.	427
Tabla 74. Superación de obstáculos.	428

Tabla 75. Técnicas aplicadas.	430
Tabla 76. Cambios en la práctica educativa.	431
Tabla 77. Temas de profundización.	432
Tabla 78. Opinión sobre la participación.....	434
Tabla 79. Valoración de la muestra total.	446
Tabla 80. Valoración de los profesores en ejercicio.	448
Tabla 81. Valoración de los maestros en formación.	450
Tabla 82. Valoración: Ítem 1.	452
Tabla 83 . Valoración: Ítem 2.	453
Tabla 84. Valoración: Ítem 3.	454
Tabla 85. Valoración: Ítem 5.	455
Tabla 86. Valoración: Ítem 6.	456
Tabla 87. Valoración: Ítem 7.	457
Tabla 88. Coeficiente de consistencia interna.	458

INTRODUCCIÓN

Escuela y familia participan de un mismo proceso educativo. Entre ambas existe un lazo poderoso y complejo que, sin embargo, trae aparejada una fuente de conflictos permanente.

Las dos instituciones constituyen los pilares sobre los que se construye la educación del niño y sus funciones son complementarias. Compartir las tareas educativas debe ser el principio de la relación entre la familia y la escuela.

Es necesario desarrollar una concepción de educación que tenga en cuenta el aporte del medio familiar y que precise los roles complementarios de padres y maestros con vistas a construir los cauces necesarios para una eficaz colaboración entre ambos.

Es importante que exista una división de responsabilidades y de acciones educativas entre las dos instituciones que comparten el tiempo del niño y sus posibilidades de aprendizaje. Esto implica un proceso de comunicación y negociación continuo.

La relación familia-escuela permite aumentar las posibilidades educativas de la familia, mejorar su nivel pedagógico mediante el contacto directo con profesionales de este campo, dar una continuidad al ambiente educativo de la casa y la escuela y elevar el nivel cultural de la comunidad.

Crear una comunicación eficaz y positiva entre padres y maestros es una estrategia necesaria para construir una buena relación entre el niño y la escuela y para mejorar sus posibilidades de aprendizaje.

Asistimos en la actualidad a una imbricación creciente de los territorios institucionales que hacen que la escuela no pueda afrontar sola los problemas y exigencias cada vez mayores que plantea la educación de los niños y jóvenes.

La escuela debe abrirse a otras instancias y mantener relaciones dinámicas con el mundo exterior, en especial con las familias. Es más, debe reencontrar su sentido dentro de la comunidad.

La toma de conciencia por parte de los maestros de la importancia del papel que juega la familia en el proceso educativo de sus hijos y el conocimiento de las teorías que sustentan y desarrollan la Educación Familiar permitirá el establecimiento de buenas relaciones entre ambas instituciones y esto redundará en una mejor adaptación de los niños, es por ello que la formación de los maestros en el campo de la Educación Familiar no puede quedar al margen de las nuevas exigencias sociales y relacionales que plantea la sociedad actual.

Los maestros deben tener la posibilidad de conocer los problemas de la Educación Familiar y reflexionar sobre ellos, analizar el papel de la familia en el desarrollo y la adaptación escolar del niño, conocer los medios para mejorar las relaciones familia-escuela, experimentar técnicas de trabajo que luego utilizarán con los alumnos y sus padres, es importante que aprendan a escuchar a estos padres, a entablar un diálogo con ellos, a comunicarse y negociar, es necesario prepararlos para que puedan analizar sus intervenciones con interlocutores que no sean sus alumnos y tener en cuenta que también los padres necesitan apoyo y atención, para ello hay que lograr que vean a los padres como personas que poseen recursos educativos y no como meros receptores pasivos.

En general, la formación de los maestros en este campo es bastante escasa, pero cada vez más se ve como una necesidad y son numerosos los que confiesan no saber cómo abordar a los padres ni qué hacer con ellos.

Sería conveniente que los maestros estuvieran capacitados para asumir el papel de dinamizadores, de mediadores socio-culturales entre el medio escolar y el familiar. Maestros y padres están llamados a encontrarse, a ponerse de acuerdo

y a definir sus roles y campos de acción mutua y recíprocamente.

Padres y maestros tienen una visión complementaria de la personalidad del niño y de la manera en la que vive su escolaridad. La creación de una dinámica positiva y compartida entre la escuela y la familia es un factor decisivo para la democratización escolar.

Estas consideraciones motivaron que emprendiera este trabajo de investigación que aquí presento y que se sustenta, no sólo en las lecturas y en el estudio empírico realizado para el mismo, sino en treinta años de experiencia en distintas instancias educativas propiciando de un modo u otro la relación familia-escuela.

Para el desarrollo del tema nos hemos centrado en dos cuestiones fundamentales:

* ¿Qué piensan los maestros que llevan años trabajando y aquéllos que están aún cursando sus estudios iniciales sobre la participación de los padres en la escuela?

* ¿Qué efecto tiene en ellos el recibir una formación sobre este tema?

Partiendo de estos interrogantes nos hemos propuesto la elaboración de un programa de formación en Educación Familiar que nos sirva de base para realizar el estudio, con la esperanza de que esta formación tenga una incidencia positiva en los maestros participantes y por ende, que redunde en una mejora de la relación entre padres y maestros. Este es el objetivo fundamental que va a guiar el presente trabajo.

Hemos podido constatar, con satisfacción, que el tema fue muy bien

acogido por los alumnos del Centro Superior de Formación del Profesorado, que se inscribieron en gran número en la asignatura optativa presentada y también por los maestros en ejercicio que cubrieron el cupo de participantes previstos para el curso "La participación de los padres en la escuela" de forma inmediata al abrirse la matrícula.

Nuestro programa de formación se sustenta y desarrolla a partir de las aportaciones de la Educación Familiar, rama reciente de las Ciencias de la Educación, que en los últimos años ha conocido un desarrollo inusitado que se manifiesta en la profusión de publicaciones sobre el tema.

Dentro de ella, la participación educativa y, más concretamente, la participación de los padres ocupa un lugar importante. Es por ello que iniciamos nuestro trabajo con una reflexión teórica sobre este tema que ocupará la primera parte del mismo.

La organización general de la investigación queda estructurada como se aprecia a continuación y en el cuadro nº 1.

* En la primera parte analizamos el tema de la participación educativa. La hemos dividido en tres capítulos. En ellos indagamos en los antecedentes, las teorías y modelos en que se sustenta y su proyección actual. Hacemos una revisión de los libros y artículos publicados y, dentro de la participación educativa, trabajamos más en profundidad la relación familia-escuela a partir de los materiales disponibles. Por último, un análisis de la realidad de la participación, con datos acerca de la situación de la misma en Europa, España y la Comunidad Autónoma Canaria y la exposición de algunas propuestas para mejorarla.

* La segunda parte está centrada en la formación del profesorado para la participación educativa. En ella abordamos los aspectos conceptuales de la formación del profesorado, algunos modelos de formación para la participación educativa y presentamos -nuestro modelo de formación para maestros en ejercicio y para maestros en formación inicial. La aplicación de este programa constituye la base del aspecto experimental de esta investigación.

* En la tercera parte presentamos el Estudio empírico realizado. En él nos planteamos la aplicación de varios instrumentos específicos a los participantes de la formación con el objetivo de recabar información acerca del efecto que ha tenido ésta en sus opiniones y su práctica educativa con respecto al tema propuesto. Lo hemos dividido en seis Capítulos que contienen: la descripción general del estudio experimental, y los cinco Estudios en los que se analizan los resultados obtenidos y se describen los instrumentos utilizados.

* En el Estudio 0 describimos la elaboración y validación del cuestionario de opinión, instrumento principal de nuestra investigación.

* En el Estudio 1 analizamos las opiniones previas al curso, de los asistentes, sobre la participación de los padres en la escuela.

* En el Estudio 2 abordamos el análisis de las opiniones de los participantes sobre el tema una vez recibida la formación.

* En el Estudio 3 comprobamos el efecto de la formación en la práctica educativa de los maestros en ejercicio.

* En el Estudio 4 recogemos las valoraciones que los participantes han expresado sobre el curso recibido.

Cuadro I Estructura general del trabajo

Reflexión teórica	1ª Parte	La participación educativa.	La participación educativa (Cap.1) Familia-Escuela (Cap.2) La realidad de la participación (Cap.3)
	2ª Parte	La formación del profesorado.	Conceptualización y Modelos (Cap.4)
Experimen- tación	3ª Parte	Estudio Empírico	Características generales (Cap.5) Estudio 0. Cuestionario de opinión (Cap.7) Estudio 1. Opiniones previas (Cap.6) Estudio 2. Efecto opinión (Cap.8) Estudio 3. Efecto práctica educativa (Cap.9) Estudio 4. Valoración (Cap.10)

Es nuestro deseo que la presentación del trabajo que a partir de este punto comenzamos a desarrollar suscite interés y promueva una preocupación por un tema que cada día más cobra relevancia en el ámbito escolar aunque todavía no podamos decir que sus resultados sean satisfactorios para ninguno de los estamentos implicados; padres y profesores.

MARCO TEÓRICO

1ª PARTE

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

En esta primera parte nos proponemos adentrarnos en los aspectos que componen el complejo entramado de la participación educativa.

La hemos dividido en tres capítulos que abordan distintas facetas de la misma.

En el **Capítulo 1** nos ocuparemos de su conceptualización, de sus antecedentes, principios, modelos y técnicas y también de los obstáculos y efectos, entre otros aspectos. Para ello consideraremos las opiniones de distintos autores que han trabajado este tema.

En el **Capítulo 2** concretaremos la participación educativa en el aspecto que constituye el objeto de este trabajo, la relación familia-escuela.

Para ello indagaremos en las investigaciones que se están desarrollando actualmente sobre este tema y sus antecedentes.

Describiremos la situación de la familia en nuestros días, sus nuevas necesidades y las actuaciones posibles para desarrollar su relación con la escuela.

En el **Capítulo 3** comprobaremos cómo se materializa la participación educativa en la realidad. Para ello hemos dividido este capítulo en cinco apartados que nos permitirán acercarnos a la participación en algunos países europeos, en España y finalmente en la región canaria. En el cuarto apartado trataremos sobre las dificultades y obstáculos que encontramos para la instauración de una efectiva participación de los padres en la escuela y, por último, adelantaremos algunas propuestas para la mejora de dicha participación.

CAPÍTULO 1

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

"La educación del niño compete a todo el poblado"

Proverbio africano

CAPÍTULO I: LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

1.1.- Concepto de participación

En estos últimos años, la participación como factor clave de la vida democrática se ha ido consolidando en todos los ámbitos de la sociedad y, por ende, también en el terreno de la educación.

Sin embargo, para que se dé una efectiva participación son necesarios unos presupuestos sociopedagógicos previos que, tanto a nivel macrosocial o del sistema educativo, como a nivel microsocia l o de institución educativa, deben constituirse como condicionamientos facilitadores de la participación en la gestión de la enseñanza. Estos presupuestos pasan por una configuración democrática y participativa de la sociedad, desburocratización del sistema educativo y redefinición y reestructuración de los roles, funciones, relaciones, etc. de todos los que intervienen en el proceso educativo (Sánchez de Horcajo, 1979, pág.12).

Son numerosos los autores que han trabajado últimamente el tema de la participación y que proponen distintas definiciones de la misma. Sin embargo existe coincidencia en cuanto a que participar implica intervenir en la toma de decisiones.

Gento Palacios entiende la participación como "la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos" y agrega: "participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo". (Gento Palacios, 1994, pág.11).

Franco Martínez apunta la noción de equipo y concreta algunos aspectos de la participación cuando dice "participar es tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tienen inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar unas metas. Supone que:

- * Algunas personas tienen unos intereses semejantes.
- * Se unen para conseguir unos objetivos.
- * Trabajan juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto.
- * Comparten un método de trabajo.
- * Aportan reflexión, creatividad y entusiasmo.
- * Deciden entre todos.
- * Evalúan lo que han hecho, con un afán constructivo".

(Franco Martínez, 1989, pág.17)

Para Santos Guerra "participar es una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación". Se refiere a actos deliberados y conscientes que nacen del derecho consustancial de los ciudadanos a construir libre y responsablemente, como protagonistas, la realidad que viven (Santos Guerra, 1997, pág.53).

Széll agrega nuevos datos: "la participación es un proceso permanente, que puede adoptar distintas formas y sólo puede ser eficaz si los miembros intervienen con conocimiento de causa sobre los asuntos que procedan. De ahí que la participación deba aprenderse" (Széll, 1997).

Autores ingleses (Macbeth, Kirk, Gallacher, Pugh,) y francófonos (Bouchard, Montandon, Comeau, Pourtois, Durning, Zay) diferencian entre participación y partenariado (partnership, partenariat). En nuestro idioma, este último, no es un vocablo que utilicemos con frecuencia, por eso distinguimos los niveles de participación.

Gallacher plantea la participación como la contribución a un esfuerzo o empeño común, pero esto puede significar una acción de un nivel tan bajo como ser un observador o votar a un representante. Partenariado, para este autor, implica mutualidad y rigurosas obligaciones (Gallacher, 1995).

Otro autor, Pugh, agrega algunas características a la concepción de partenariado. Para él es una relación de trabajo que se caracteriza por compartir un propósito, por el respeto mutuo y un deseo de negociar; implica compartir información, responsabilidad, objetivos y toma de decisiones (Pugh, 1989).

Para Bouchard la noción de partenariado comprende una relación de igualdad, un reconocimiento recíproco de experiencias y habilidades y el compartir las tomas de decisión por consenso entre los actores (Bouchard, 1995).

Podríamos agregar a estas ideas que una efectiva participación (en nuestra acepción), no sólo se refiere a la cooperación mutua, sino que cada parte tiene que tener claro qué va a sacar como fruto de esa relación y qué contribución puede hacer, teniendo en cuenta sus responsabilidades pero también sus derechos.

Si existe una participación real, cada uno de los participantes debería tener una cierta influencia y cierto grado de libertad de acción. Tiene que haber un grado de consenso, pero difícilmente habrá una verdadera participación si ésta se limita a seguir instrucciones de tipo autoritario.

Es importante aclarar estos conceptos porque, como veremos a lo largo del trabajo, con frecuencia los maestros tienen una concepción de la participación centrada en el seguimiento de sus instrucciones, lo que lleva al fracaso de la misma.

Según Kirk, la llave para una participación exitosa es que exista una clara identificación de los beneficios mutuos que derivan de la colaboración (Kirk, 1995, pág. 114).

1.1.1.- La participación en la educación

Entendemos la participación educativa como un derecho primordial de la persona. A este respecto dice Sánchez de Horcajo: "la participación educativa viene postulada desde la misma naturaleza de la persona y del acto educativo", "se trata de confiar en la capacidad de todos los hombres de realizar tareas responsables y de tomar parte activa en la gestión de su propia existencia" (Sánchez de Horcajo, 1979, pág.46).

La participación educativa tiene un enorme abanico de posibilidades y distintos grados o niveles como veremos más adelante.

En su estudio, no sólo interesa la asistencia a las reuniones sino la calidad y la cantidad de las intervenciones que se suscitan y el grado de compromiso de cada uno de los participantes y su nivel de implicación.

La naturaleza de la participación escolar tiene que situarse en el contexto institucional en el que se desarrolla (Santos Guerra, 1996, pág.51).

El proceso que nos ocupa es sumamente complejo ya que en él se dan cita diferentes estamentos con distintos *status*, que pueden tener objetivos, intereses y motivos distintos para querer participar.

En concreto, "la participación educativa de los padres supone una implicación mental y actitudinal, voluntaria y responsable de éstos en la determinación y tomas de decisión de los objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella la responsabilidad de su logro" (Medina Rubio, 1990, pág.62).

Santos Guerra agrega a esto que para mejorar la dinámica democrática no es suficiente transformar la estructura de la participación sino que deben modificarse el discurso que nos acerca a una comprensión diferente, las actitudes de los

protagonistas y las prácticas que éstos realizan. Ninguna de las tres vertientes, aisladamente conlleva un cambio en profundidad. (Santos Guerra, 1993).

Teniendo en cuenta las opiniones de los autores consultados podemos resumir nuestra idea de la participación educativa diciendo que participar significa "tomar parte", hacernos responsables de una tarea. Implica poder compartir con otros, emitir ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos.

A participar se aprende participando, ya que es un proceso dinámico en el que continuamente vamos buscando fórmulas y cauces para que sea más efectiva y beneficiosa para todas las partes involucradas. Esto es importante ya que ninguno de los participantes debe tener el sentimiento de ser "utilizado" sino de estar contribuyendo a una mejora del proceso educativo que es beneficioso para todos los implicados en él.

Participar en la gestión educativa requiere poder tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. Esto atañe a todos los que intervienen en ese proceso, incluidos los padres de los alumnos.

Se entiende entonces que los padres, como agentes del medio educativo, pueden tener un papel en las decisiones que conciernen a la gestión del centro, pueden colaborar en su ejecución y tomar parte en la evaluación y así sentirse significativos y no manipulados.

La participación de los padres en la escuela se justifica porque la educación no es un asunto puramente técnico, a manejar por expertos y profesionales, sino que es la delegación de una función social (Domingo Bugeda, 1994).

Por lo tanto, los padres tienen un derecho prioritario a participar en las

escuelas ya que es una prolongación del derecho que tienen los padres a la educación de sus hijos.

Lo que es innegable es que la participación está ligada al proceso de conquista y profundización de la democracia, por lo que podemos considerar que es relativamente reciente y que todavía hay mucho por construir y consolidar.

La participación de los padres en la escuela es en sí misma una práctica del juego democrático ya que comprende unas técnicas y valores que constituyen la esencia del sistema democrático como ser la libertad de expresión, el respeto hacia los demás, la tolerancia, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hacen posible una convivencia pacífica y enriquecedora.

Las vías de participación son numerosas, pero conseguir su apertura depende, en gran medida, de un buen entendimiento entre padres y maestros. Este tema lo desarrollaremos en profundidad en el 2º capítulo.

Otro aspecto importante que justifica la participación de los padres en la escuela es el que se refiere a la calidad educativa y que también menciona Domingo Bugada en el artículo citado. Los padres tienen derecho a exigir una calidad educativa y a intervenir para contribuir a su logro. Muchos programas educativos dependen de la implicación de los padres ya que los maestros necesitan de la colaboración de éstos para conocer las características de sus alumnos y poder influir en su proceso de adaptación escolar y aprendizaje.

El que los padres participen permite un acercamiento entre la cultura escolar y la cultura familiar.

En definitiva, la participación de los padres es un factor decisivo para la calidad de la educación, porque participar es un signo de libertad y madurez democrática, es

un medio para mejorar la gestión de los centros, es una forma de acercar la sociedad al hecho educativo, y es una cultura (Domingo Bugeda, 1994, pág. 11).

1.2.- Antecedentes de la participación

La idea de participación, tal como la concebimos en la actualidad, es relativamente reciente. Sin embargo, de distintas formas ha estado presente en la historia de la educación en concordancia con la mentalidad de cada época.

Sánchez de Horcajo (1979) menciona a Sócrates y su método dialogante, a Euclides discutiendo con sus discípulos, como un inicio de la participación.

Las discusiones entre maestros y alumnos que se daban en los siglos XVI, XVII y XVIII también podrían considerarse como una forma de participación.

De todos modos hay que esperar hasta las postrimerías del siglo pasado y comienzos del actual para que la participación de los padres, si bien no institucionalizada todavía, sí aparezca con frecuencia en algunos centros como la Escuela Nueva de Boulogne en Francia, la Escuela de Decroly en Bélgica, la Escuela de La Source también en Francia y la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas de Poveda y Manjón en España.

En los países nórdicos, Estados Unidos y Gran Bretaña existe una larga tradición en participación educativa y son numerosas las tentativas de la misma que se describen en la literatura al respecto.

En España, es a partir de los cambios políticos acaecidos en 1975 cuando se plantea la necesidad de la participación sobre todo para la democratización de la gestión de la enseñanza.

Fernández Enguita (1995) menciona algunos de los documentos que se publicaron en esa época, también conocidos como las "alternativas".

Entre ellos "Una alternativa para la enseñanza" del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid del año 1976 que, entre otras cosas, decía: "La marcha interna de los centros de enseñanza, en lo referente a la aplicación concreta de las normas generales, contratación y selección de personal, control de los fondos económicos, dirección pedagógica, etc. correrá a cargo de los profesores, alumnos y padres de una manera democrática".

En las 1ª Jornadas de Estudios sobre la enseñanza precisaron: "El órgano de gestión estará integrado por el Claustro (formado por docentes y no docentes), representación de la Asociación de Alumnos y de la Asociación de Padres.

(...) La línea educativa que comprende la fijación de objetivos generales, métodos, contenidos y programas, debe ser elaborada por el Órgano Gestor".

Otro documento importante es "Por una Nueva Escuela Pública" de la X Escola d'Estiu de Barcelona de 1975 que expresaba: "Los padres tienen que intervenir en el control de los resultados de la escuela, así como en la aplicación correcta de los fondos económicos asignados. En dicho control participarán también los alumnos, según su edad, y el personal no docente.

Para que los intereses personales que inevitablemente tiene el padre respecto a la escuela no parcialicen excesivamente su gestión de control, interesa arbitrar la participación de aquellas entidades representativas que están objetivamente interesadas en el funcionamiento de la escuela: sindicatos, asociaciones de vecinos, etc. ".

En la XI Escola d'Estiu de 1976 aparecía esta propuesta de forma más

concreta: "La gestión del centro debe recaer en un Consejo de Escuela formado por representantes de los maestros, del personal no docente, de la Asociación de Padres, de los alumnos -según su edad- y de las demás fuerzas sociales representativas del lugar en que radica el centro.

Las competencias de este organismo serán de tipo económico, organizativo y de definición de las líneas generales de la pedagogía del centro".

Sánchez de Horcajo hace mención de otros documentos de la época que hablan de la participación, emitidos por instituciones vinculadas con la Iglesia.

Entre ellos la *Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza*, de septiembre de 1976, el estudio presentado por la Conferencia Episcopal Tarraconense sobre *La escuela al servicio de la persona y de la sociedad*, de diciembre del mismo año, el documento *Libertad de enseñanza para todos*, de la Asociación de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Madrid también de diciembre de 1976 y un documento emitido por la Federación Española de Religiosos de Enseñanza después de su Asamblea de abril de 1976.

En todos estos documentos se habla de la participación de todos los sectores en la gestión de los centros pero salvaguardando el carácter religioso de la institución educativa y su proyecto.

Si leemos atentamente estas propuestas encontraremos muchas ideas que luego aparecerán en las leyes actuales que regulan la participación (LOECE, LODE) aunque no se especifique aún el peso que tendrá cada sector en ese Órgano Gestor y se hable de "intereses personales" de los padres para lo que es necesario un contrapeso de entidades ciudadanas.

A nuestro parecer estos documentos han constituido la fuente de inspiración de la legislación que rige en la actualidad sobre la participación y que, en lo sustancial, encontramos las mismas ideas, perfeccionadas y desarrolladas, que se emitieron en los albores de la democracia por sectores de distintas ideologías.

Esto nos lleva a pensar que la participación de todos los sectores implicados en el quehacer educativo era una necesidad sentida y compartida por todos después de tantos años de gestión autoritaria y vertical.

1.3.- Sistemas pedagógicos y participación

Si analizamos los distintos sistemas pedagógicos veremos que cada uno de ellos ofrece una visión de la participación y podemos constatar que existe una evolución hacia una mayor y más amplia concepción de la misma.

Sánchez de Horcajo, en su libro ya citado, hace una revisión del papel que se otorga a la participación en los distintos sistemas pedagógicos.

En la *pedagogía tradicional* la gestión educativa está centralizada en la dirección, la relación pedagógica es de tipo impositivo y de carácter vertical profesor-alumno. La participación se reduce a una cooperación de tipo práctico con las tareas escolares. Hay otras formas de participación, pero ninguna llega al nivel de la toma de decisiones. Puede haber consultas sobre distintos sujetos, demanda de colaboración, información, pero siempre de un modo controlado.

Lamentablemente, este tipo de participación no puede prosperar porque, como dijimos anteriormente, las personas participantes necesitan sentirse implicadas y significativas y no manipuladas.

Como comprobaremos a lo largo de este trabajo aún perduran muchos de los rasgos de la pedagogía tradicional que se traducen en numerosos obstáculos para una efectiva participación.

La *escuela nueva* introduce los métodos activos. El acto pedagógico está centrado sobre el alumno y el trabajo en equipo por lo que la participación es imprescindible. Los problemas se resuelven en común y existe un continuo *feed-back* entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre sí.

Sin embargo, los pioneros de la escuela nueva, Dewey, Ferrière, Freinet, no integraron a los padres en ella aunque mencionaron la necesidad de contactos regulares con la familia y de interesar a los padres por las actividades de la escuela.

En las *pedagogías no directivas* la participación es un principio básico. Está centrada en el alumno y propone redefinir las relaciones y roles en el proceso educativo con vistas a una desjerarquización del poder y a la participación de todos de manera activa y paritaria. Carl Rogers propone la creación de un ambiente de aprendizaje libre, autodirigido y creativo para que sea el propio estudiante quien formule y construya su programa de aprendizaje y sea así autónomo y responsable.

La *pedagogía institucional* va un poco más allá y plantea la autogestión pedagógica que requiere de cada uno de los participantes un compromiso personal, iniciativa, acción y continuidad. La escuela debe ser un lugar de actividad y de intercambio y suprimir las trabas burocráticas. Vasquez y Oury, Lobrot, Hess son los representantes de esta corriente pedagógica que floreció en los años 70. Está centrada en la participación total del alumno y tampoco plantea la integración de los padres en el proceso educativo.

Otra de las teorías pedagógicas que surgió en los años 70 fue la *pedagogía de la desescolarización* de Iván Illich. Su planteamiento es la supresión de las instituciones o estructuras.

Para él, la participación permite el desarrollo personal de cada individuo y se da con la abolición de la escolaridad obligatoria y la tiranía de los diplomas. Concibe el aprendizaje como el efecto de una participación sin presiones, de la relación con un medio que tenga un sentido.

El pensamiento de I. Illich resultó ser muy radical y no exento de contradicciones por lo que no ha tenido mayor repercusión. Sin embargo nos interesa en cuanto a la importancia que concede a la participación.

En la pedagogía que promovió Paulo Freire llamada *pedagogía de la liberación* la participación aparece como uno de sus principios de base. A medida que el hombre tome conciencia de sí mismo participará en su propia liberación. Plantea la educación como un proceso dialéctico, la acción pedagógica es en sí un proceso de participación y también la gestión de la enseñanza.

Uno de los enunciados más populares de esta pedagogía es: "Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo".

Otra clasificación de la participación que podemos hacer es en función del tipo de escuela. Comeau y Salomon (1994) proponen cuatro tipos de escuela que incluyen cuatro maneras de integrar a los padres en ella.

La *escuela jerárquica*, autoritaria y liberal, ofrece posibilidades mínimas de participación. Esta escuela refuerza la autoridad del maestro como transmisor de conocimientos. La colaboración de los padres se acepta para facilitar la tarea del maestro pero se rechaza su participación en el proceso educativo. Permite algunas consultas para tomar decisiones de tipo menor y solicitan su colaboración para las actividades de la escuela.

En el modelo de *escuela participativa* ocurre lo contrario; los padres son considerados como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo. El maestro se sitúa al lado de los padres y ambos favorecen el aprendizaje de los alumnos.

La *escuela comunitaria* deja un espacio importante para la participación de los padres y de las instituciones del entorno pero menos para los alumnos y la *escuela autonomista* procede a la inversa, el alumno tiene un papel muy activo en su propio proceso de aprendizaje en tanto que los padres y la comunidad participan poco.

A partir de estas someras descripciones de los sistemas pedagógicos y los tipos de escuela en relación con la participación educativa podemos constatar que la misma está presente en todos ellos pero con niveles diferentes y que las posibilidades son muy amplias y variadas.

Una vez aclarado el concepto de participación y comprobada su presencia a lo largo de la historia y en todos los sistemas pedagógicos analizaremos detenidamente sus características.

1.4.- Condiciones para la participación

Para que se dé una participación efectiva es necesario que se cumplan determinados requisitos y que existan unas condiciones que han sido descritas por numerosos autores que han trabajado este tema.

Para Franco Martínez (1989) una condición necesaria es la formación en temas participativos de los protagonistas.

Para poder asumir con más seguridad los retos que imponen las tareas de gestión educativa es importante, entre otras características, " tener una visión de

conjunto, tener creatividad para participar en las innovaciones, ser capaz de trabajar en equipo, tener capacidad de motivación, poseer una mente estructurada que le permita analizar, criticar y tomar las mejores decisiones, dominar las estrategias más eficaces para resolver los conflictos" (Franco Martínez, 1989, pág.7).

Otra condición imprescindible es la existencia de un grupo y de una cultura grupal.

Para este autor la cultura grupal significa que los miembros de un grupo tienen:

- * Una forma de percibir los asuntos educativos.
- * Una forma semejante de entenderlos.
- * Una forma semejante de sentirlos.

Foisy (1980) habla de la información como llave de la participación, ya que al conocer las actividades que se realizan en la escuela aumenta el interés de los padres por la cuestión escolar. Este autor señala la falta de información como explicación a la escasa participación de los padres y plantea como un medio eficaz para mejorarla el establecimiento de sólidas líneas de comunicación escuela-familia.

Pourtois (1991) agrega como condición de la participación que el profesional se integre en el medio en el que trabaja, que aprenda a conocer a los participantes en su contexto cotidiano para que la confianza se establezca progresivamente.

Santos Guerra (1995) opina que trabajar con los padres en una comunidad educativa exige un tiempo y una actitud con los que no siempre cuentan los profesionales y que si no se dan estas dos condiciones difícilmente pueda abordarse la tarea de la participación.

Para introducir la participación educativa en los centros hace falta, no sólo dedicarle un tiempo y un cambio de actitud del profesorado sino un cambio de actitudes de toda la comunidad educativa para transformar sus prácticas habituales además de un cambio de discurso político y estructural.

Sólo existirá participación si se unen el deseo o la voluntad de la misma, una actitud favorable de todos los participantes y la creación de estructuras, mecanismos y cauces que la faciliten.

El tiempo es un requisito indispensable para poder establecer la participación. Curiosamente, como veremos más adelante, es uno de los inconvenientes que con más frecuencia mencionan los maestros ya que piensan que el tiempo que dedican a los padres no debe ser un tiempo extraordinario sino que debería incluirse en su horario habitual.

Esto constituye un muro difícil de derribar ya que dedicar tiempo para favorecer la participación implica flexibilizar horarios, romper la rutina, programar las actividades con horarios que favorezcan la participación de todos, dar tiempo a todos los sectores para que puedan preparar propuestas para presentar en los foros pertinentes y luego para informar a los representados y evaluar los resultados.

Gil Villa (1995) ha realizado un estudio sobre los horarios en los que se convocan los Consejos Escolares que demuestra cómo pueden convertirse en un obstáculo para la participación. Lo comentaremos más adelante cuando tratemos los obstáculos para una efectiva participación.

No hay participación sin comunicación porque no hay vida social sin comunicación. La comunicación va más allá de la información. Decíamos que la información era la clave de la participación porque actuaba como motivación, para despertar el interés; pero si no existe una buena comunicación ese interés se pierde y

se frustra el proceso participativo.

La comunicación es un proceso de doble dirección, emisor- receptor y viceversa, y para que sea efectiva debe darse en todos los sentidos, vertical, horizontal y también diagonal.

Algo a tener en cuenta es que en todas las instituciones, además de la comunicación oficial o formal existe una comunicación informal que en el caso de la escuela adquiere una importancia particular ya que se da de forma permanente y a veces es mucho más efectiva que la comunicación formal.

Para que se cree un ambiente en el que se facilite la comunicación es necesario que quien se responsabilice del funcionamiento del grupo adopte una actitud abierta hacia todos sus miembros, se preocupe de resolver los conflictos que puedan surgir y trate de mantener la cohesión.

Otra condición o requisito para la participación que no siempre es tenida en cuenta ni se le asigna la debida importancia es la adecuación de las estructuras materiales y edilicias para que pueda tener lugar. Para ello se hace necesaria una concepción y una distribución de los locales escolares adaptada a las necesidades de cada uno de los centros.

La falta de lugares adecuados dificulta la participación y constituye un obstáculo natural.

Gento Palacios hace una clasificación de los requisitos necesarios para que exista una verdadera participación atendiendo a los siguientes items:

- * Que el grupo esté formado por individuos que tienen intereses comunes.
- * Que estos individuos estén dispuestos a lograr conjuntamente unos

determinados objetivos.

- * Que la consecución de esos objetivos se integre en un proyecto común.
- * Que la actitud de los individuos comprometidos en tal proyecto común asuma los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas (cultura participativa).
- * Que se produzca un reparto de tareas para lograr tales objetivos.
- * Que las decisiones se lleven a cabo con la colaboración de todos los miembros del grupo.
- * Que exista un marco de gratificación individualizada que recompense los esfuerzos individuales y que permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo.

Gráficamente lo plasma en el siguiente cuadro: (Gento Palacios, 1994, pág.12)

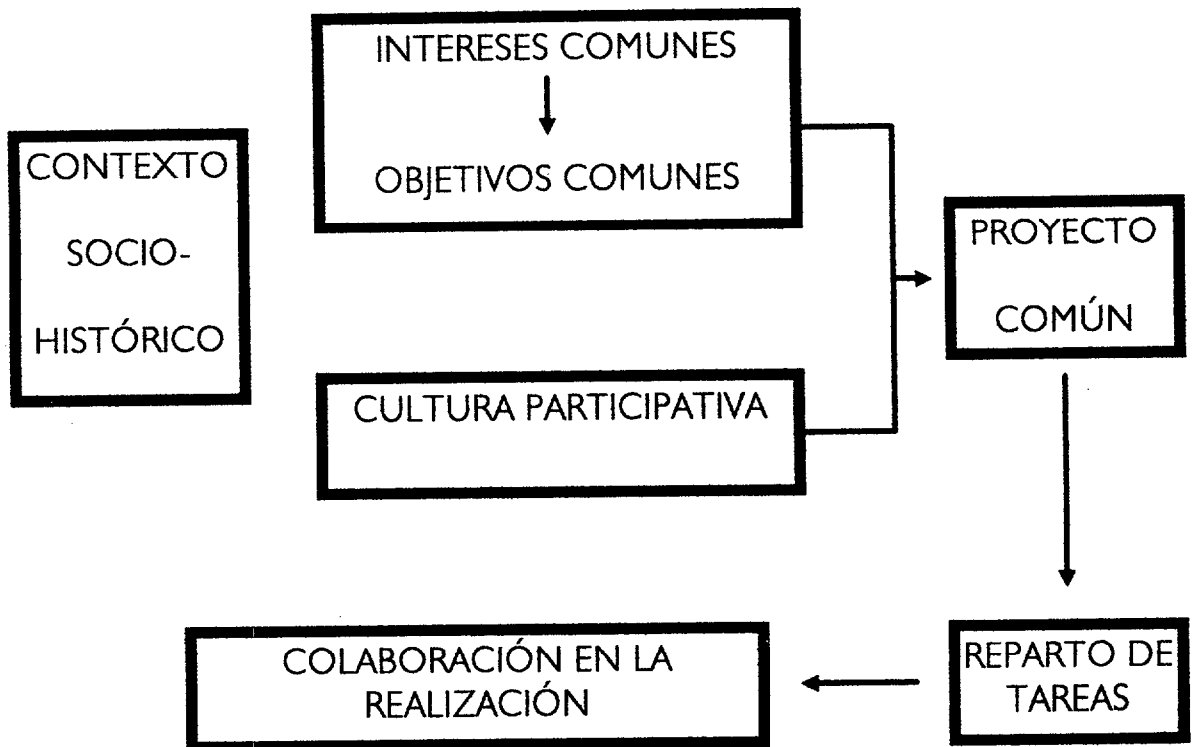


Gráfico nº1 Requisitos para la participación

Finalmente Hernández Hernández (1994), señala cuatro condiciones para que se dé una participación:

- * cultura participante
- * expectativas de significación
- * respeto interpersonal
- * posibilidades de implicación

Como hemos visto en el tratamiento del tema los distintos autores plantean requisitos y condiciones para que exista una participación eficaz. De todas estas posturas podemos concluir que hay coincidencia en la necesidad de una cultura participativa común y unos objetivos compartidos. De todos modos la condición inicial es que exista un verdadero deseo por parte de toda la comunidad educativa de establecer y construir la participación.

1.5.- Niveles de participación

La participación en los centros educativos puede tener distintos grados de intensidad según la implicación de los participantes y el peso de la autoridad de la dirección institucional.

Podemos hablar de una **escala de participación**. Sánchez de Horcajo clasifica la participación en cuatro niveles según las decisiones que tomen los participantes:

- 1.- Determinación de objetivos, elaboración de políticas y economía escolar.
- 2.- Elaboración de programas y preparación de proyectos.
- 3.- Ejecución o desarrollo de los programas y proyectos educativos.
- 4.- Control de los resultados.

La participación presenta un abanico muy amplio de posibilidades que van desde la simple información hasta la autogestión, pasando por otros niveles de distinta intensidad.

Sánchez de Horcajo primero y Gento Palacios unos años más tarde elaboraron sendas escalas que describen los grados de la participación y que son coincidentes en varios de sus aspectos.

El primer autor hace una clasificación en seis niveles según la influencia de administradores y administrados en la toma de decisiones y el segundo plantea siete niveles según el peso que tiene la dirección del centro sobre los participantes. A continuación podemos observar los gráficos con los que han ilustrado ambos autores su planteamiento:

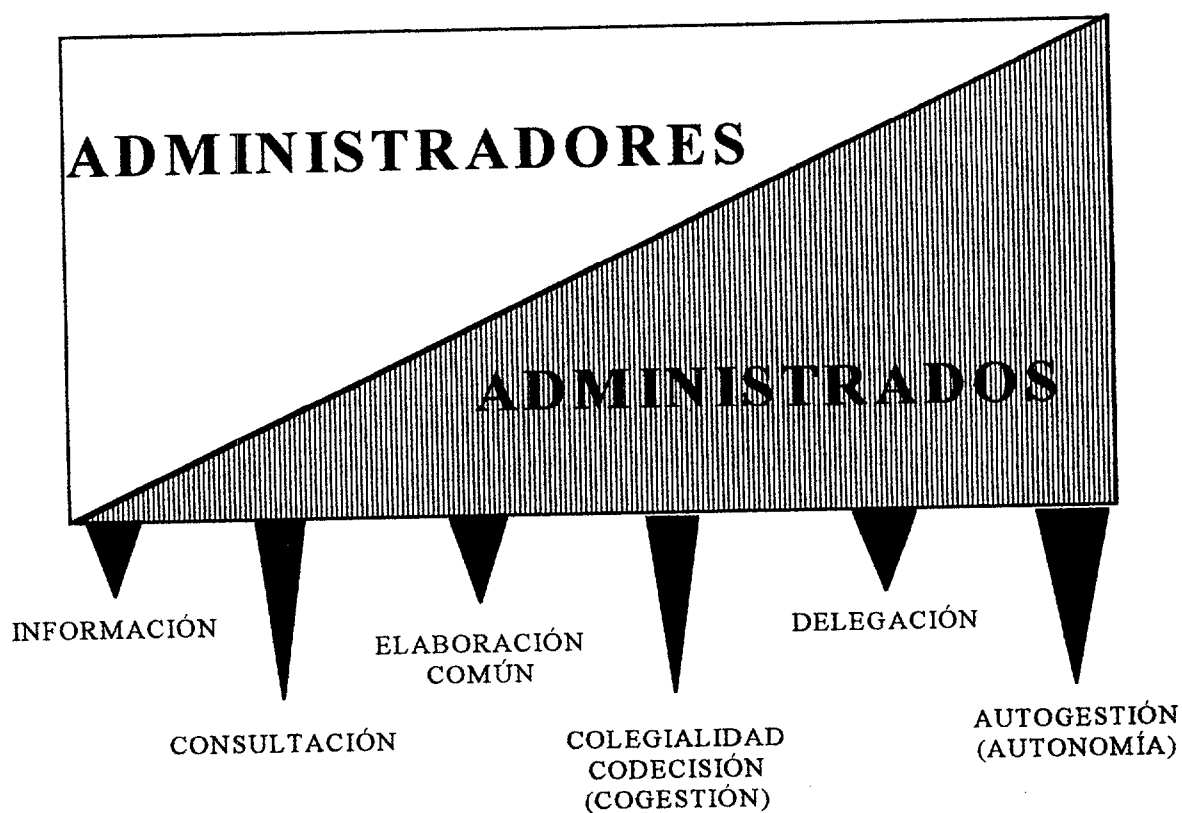


Gráfico nº 2 Niveles de la participación.

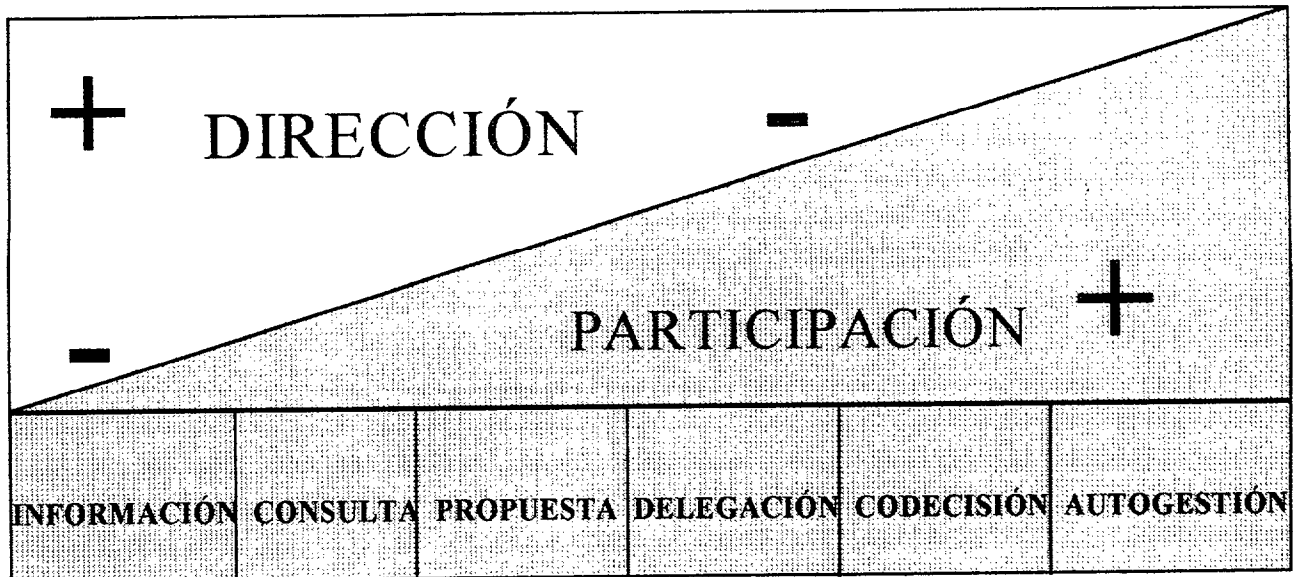


Gráfico nº 3 Niveles de la participación.

Para ambos autores la descripción de los niveles es similar:

Información: Los participantes son informados de una decisión tomada por la dirección sin que haya habido consulta.

Consulta: Se solicita la opinión de los participantes aunque la decisión final queda en manos de la dirección. Sánchez de Horcajo distingue entre consultación facultativa y obligatoria según sea ocasional o si los afectados tienen derecho durante un período fijado a emitir sus opiniones.

Elaboración de propuestas: Los participantes toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de opciones, argumentando a favor o en contra pero es la dirección quien decide aprobando, modificando o rechazando las propuestas formuladas.

Delegación o poder delegado: Existe una delegación de atribuciones. La persona delegada tiene completa autonomía, puede tomar sus propias decisiones, si bien la autoridad definitiva recae en el delegante.

Codecisión: La decisión es tomada por todos los participantes por lo que hay una influencia directa en la elección o rechazo de los proyectos propuestos.

Cogestión: La participación se da no sólo en la toma de decisiones sino también en la puesta en práctica de las mismas.

Autogestión: No hay autoridad externa, los participantes actúan con total autonomía eligiendo las opciones, los medios y controles que decidan.

Como veremos en la investigación estos últimos niveles difícilmente se alcanzan. Los maestros son bastante reacios a compartir la gestión educativa con los padres y es muy difícil que acepten que éstos se constituyan en una instancia autónoma.

En general, comprobamos que la participación de los padres, cuando existe, se limita a los niveles más bajos. Esto no excluye que existan experiencias en las que aparezca la cogestión e incluso la autogestión en algunos aspectos, aunque son aisladas y totalmente minoritarias.

De todos modos es importante dejar sentado que todos los niveles de participación son positivos y aunque sean los más bajos, de tipo informativo, siempre es mejor que la imposibilidad de los padres a acceder al centro educativo.

1.6.- Principios de la participación

La participación de los distintos sectores involucrados en el proceso educativo se apoya en unos principios que hoy son aceptados por todos.

Fernández Enguita (1992) plantea que la escuela es un **servicio público** y como tal debe estar abierta a los usuarios.

Sin embargo existen otros servicios públicos que no lo están, como la sanidad o los transportes, porque se supone que los usuarios no están capacitados para intervenir. Lo que ocurre con la escuela es paradójico ya que se reconoce a los padres la competencia para educar a sus hijos, el derecho a elegir el tipo de educación que quieren para ellos y su posibilidad de colaborar e intervenir en el proceso educativo pero esta situación es fuente de continuos conflictos.

Otro principio importante es que la escuela debe abrirse a la **comunidad** que la rodea. Ya es inaceptable la idea de una escuela cerrada en sí misma, sin vinculación con el medio en el que está inserta. Permitir la participación de la comunidad es estar en disponibilidad de escuchar las demandas del medio social circundante.

En tercer término es común hablar de una **gestión descentralizada**. No existe ya la imposición de una estructura centralista por lo que la escuela debe adecuarse a las necesidades sociales mediante la participación de los agentes sociales que rodean a cada centro.

Otro factor reconocido por la sociedad es el de la **formación**. Se supone que la escuela forma para la convivencia democrática, para el ejercicio de las funciones ciudadanas, para conocer los derechos y deberes de cada individuo, etc. En ese caso se espera que la escuela sea un centro de participación que es el principio que subyace en todas las premisas citadas.

La formación de alumnos y padres en una cultura participativa permitirá la socialización de los valores compartidos por la comunidad educativa y dará sentido a la práctica cotidiana de la participación.

Sánchez de Horcajo (1979) menciona algunas ideas que pueden considerarse como principios de la participación:

- Pocas intervenciones desde "lo alto".
- Desarrollo de las iniciativas a partir de la base.
- El mínimo de reglamentos y el máximo de verdaderos proyectos.
- Supresión de la autoridad unilateral y de las formas de dominación, en provecho del espíritu de integración social.
- Reducción de las prestaciones aisladas unilaterales en provecho de un compromiso de la personalidad total por el bien de la comunidad educativa.

A modo de resumen podemos decir que el principio fundamental de toda participación es el desarrollo de un espíritu comunitario que conlleva un cambio de mentalidad de todos los participantes que vaya reemplazando la hostilidad y la desconfianza por un sentimiento de solidaridad y colaboración en una tarea común y compartida.

1.7.- Ventajas y efectos de la participación

La participación de todos los sectores implicados en el proceso educativo genera una serie de ventajas y efectos positivos que han sido estudiados por numerosos autores. Comentaremos las opiniones de algunos de ellos.

Bogdanowicz (1994) observa una serie de ventajas para los centros y el

sistema educativo. Entre ellas cita:

- Una mejor adecuación a las necesidades.
- Una motivación creciente de los usuarios.
- Una satisfacción creciente de los usuarios.
- Una mejor aceptación de la organización en sí, de sus objetivos y de su evolución.
- Un reequilibrio de los poderes.
- Una reducción de conflictos.
- Una reducción de la resistencia al cambio.
- Una responsabilidad compartida.
- Un aumento de la productividad.

Estas ventajas sólo se hacen efectivas cuando se aplican los procedimientos y dispositivos adecuados.

Este autor agrega que la implicación de los usuarios, sea cual sea su forma, no es una panacea y lleva consigo muchas dificultades específicas.

Epstein (1987) en una de sus investigaciones ha encontrado que maestros y padres se abordan unos a otros más fácilmente y de forma más positiva cuando el maestro realiza con frecuencia actividades en las que los padres participen. Otro de sus hallazgos es que estos padres que participan ayudan mucho más a sus hijos en las tareas escolares de casa.

Domingo Bugeda (1994) piensa que la implicación de los padres afecta positivamente al rendimiento, tanto en áreas cognitivas (lectura, escritura y cálculo) como en áreas no cognitivas (asistencia regular a clase, motivación hacia las tareas escolares, participación activa en el aula, etc.). Por el contrario, la inhibición de los padres influye decisivamente en el fracaso escolar.

Martínez González (1996) en su estudio sobre la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, comenta que la relación familia-centro escolar no sólo eleva el nivel de rendimiento escolar de los alumnos sino que ayuda a desarrollar actitudes y comportamientos positivos que enriquecen la personalidad.

Esta relación es eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar no sólo por el apoyo que los niños reciben de sus padres sino por la continuidad de los objetivos educativos propuestos en ambos medios, escolar y familiar.

Otra consecuencia importante del aumento en el rendimiento escolar de los alumnos es que el centro mejora su calidad educativa. Martínez González menciona algunos estudios que demuestran que el efecto de la implicación de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos parece notarse no sólo a corto plazo, sino en un espacio largo de tiempo.

Becher (1986) encontró que la participación de los padres estaba relacionada con variables de proceso familiar que afectaban al rendimiento escolar. Los padres de los niños con un rendimiento escolar alto, por lo general, tenían interacciones frecuentes con sus hijos, reforzaban sus aprendizajes, les ayudaban en sus tareas y tenían un nivel de aspiraciones alto con respecto a sus estudios.

Entre otros efectos positivos de la participación cita el que los padres desarrollen actitudes positivas hacia ellos mismos, que aumenten su autoestima y que, a menudo, se integren en programas para incrementar su desarrollo personal. También que tienen una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores que los padres que no se implican y que comienzan a participar activamente en otros programas de la comunidad.

Becher menciona también efectos positivos en los profesores como

consecuencia de la implicación de los padres ya que se encuentran más motivados, dedican más tiempo y trabajan más con los alumnos individualmente.

Medina Rubio (1990) habla de beneficios para el niño y para los padres. Los niños se sienten más motivados y seguros cuando advierten que sus padres demuestran atención e interés por lo que hacen y valoran sus actividades. Los padres traban conocimiento con los problemas educativos concretos y tienen la oportunidad de formarse pedagógica y humanamente.

Gento Palacios (1994) menciona las siguientes ventajas de la participación educativa:

- El enriquecimiento mutuo de los participantes.
- La reducción de conflictos.
- El estímulo a la solidaridad y responsabilidad.
- La mejora en la calidad del trabajo realizado.
- La aceleración en la formulación de planes.
- El impulso a la dedicación a objetivos comunes.

Franco Martínez plantea que " gracias a la participación, padres, profesores, alumnos y personal no docente tienen la gran oportunidad de practicar los más prestigiosos valores de la persona humana tales como: comunicación, motivación grupal, tolerancia, ayuda mutua, crítica constructiva, etc." y agrega "no pocos podrían descubrir una nueva dimensión para sus vidas" (Franco Martínez, 1989, pág.9).

Parecería que existe coincidencia en los autores citados con respecto a los beneficios que dimanarían de la participación en el proceso educativo para todos los sectores implicados.

Una cosa queda clara; las personas que tienen la oportunidad de integrar un

grupo alrededor de la escuela experimentan un gran enriquecimiento personal al entrar en contacto con otras personas que aportan ideas e iniciativas acerca de un tema común: la educación de sus hijos.

El mero hecho de ser integrante de un grupo, de sentir que lo toman en cuenta, que valoran sus opiniones, que lo aceptan, hace que aumente la confianza en sí mismo y permite lograr la satisfacción de sus propias necesidades como persona.

Es importante constatar que el trabajo conjunto desemboca en cambios que mejoran la actividad educativa del centro y por consecuencia influye positivamente en la educación de sus hijos.

Además, constituye un entrenamiento para desarrollar actividades de gestión y dirección que les servirá en cualquier actividad que desarrollen en el futuro, amén de descubrir sus propias potencialidades y desarrollar aspectos de su personalidad que se mantenían latentes.

En definitiva, el participar de un proyecto educativo genera satisfacción, seguridad en sí mismo y puede ayudar a la autorrealización.

No obstante, hemos mencionado anteriormente que no todo son ventajas. A pesar de los claros beneficios que se desprenden de la participación educativa, ésta resulta de difícil ejecución y genera multitud de obstáculos que analizaremos a continuación.

1.8.- Inconvenientes y obstáculos para la participación

Como toda relación humana en la que interviene un grupo de personas de distinto nivel, status y formación, la participación en la educación no está exenta de

dificultades que generan multitud de conflictos que es necesario superar, teniendo en cuenta que existe un interés y objetivo común como es mejorar la calidad educativa de la escuela con el concurso de todos los sectores implicados y que no existen razones objetivas que impidan el establecimiento de unas relaciones adecuadas para lograr esa meta.

Tropezamos entonces con una serie de obstáculos e inconvenientes que dificultan y, a veces, impiden que exista una efectiva participación. Analizaremos algunos de ellos comentando la opinión de distintos autores que los han tratado.

Santos Guerra (1996) habla de factores condicionantes de la democracia escolar. Entre otros menciona:

- El poder: condiciona el ejercicio de la democracia cuando se ejerce de forma autoritaria.
- La edad: es un condicionante que va unido a la experiencia.
- El papel que desempeñan los participantes: normalmente la opinión de un profesor tiene más peso que la de un alumno.
- Fractura entre representantes y representados: el vínculo de la representación se rompe en el momento mismo de la elección. Alumnos y padres no constituyen un grupo propiamente dicho.
- La falta de información: la ausencia de canales rápidos, fidedignos, frecuentes, hace difícil una participación plena.

De la Guardia (1994) ha investigado una serie de variables que mediatizan la participación educativa y pueden convertirse en obstáculos de la misma. Son las siguientes:

A) En el **ámbito social**:

- Tradición de cultura participativa.
- Nivel de importancia social de la educación.
- Relación educación-sociedad.
- Nivel socioeconómico y cultural de los participantes.

B) En el **ámbito educativo-pedagógico**:

- Nivel de formación para la participación.
- Teoría que sobre la educación tienen los individuos.
- Funcionamiento de los cauces de participación.
- El estilo de dirección.
- Predisposición al trabajo en equipo.

C) En el **ámbito personal e interpersonal**:

- Sentimiento de pertenencia al centro escolar.
- Rol asumido en la relación profesores-padres.
- Actitud en la relación profesores-padres.
- Resistencias al cambio.
- Percepción que tiene cada sector de cómo los otros llevan a cabo su función educativa.
- Autopercepción que tiene cada sector de cómo cree que lleva a cabo su función educativa.
- Expectativas hacia la participación.
- Grado de motivación de los individuos hacia la participación.

D) En el **ámbito de la política educativa**:

- Cobertura legislativa y normativa sobre participación.
- Gestión y organización para la participación.

Es ésta una exhaustiva descripción de las variables que deben ser tenidas en

cuenta a la hora de plantearse el establecimiento de la participación educativa en un centro ya que todas ellas, en mayor o menor grado, van a condicionar la buena marcha de la misma.

Lo que deducimos de esta enumeración es que los grupos interesados en poner en marcha la participación educativa deberían realizar previamente un diagnóstico de la situación en la que se encuentra el centro con el fin de tratar de controlar estas variables que pueden dificultarla.

Széll (1997) advierte del peligro de la falsa participación a través del control que excluye del proceso de participación las decisiones reales y más trascendentes de la organización. Esto puede llevar a una frustración, a una desmotivación y puede acabar con la esencia de la participación democrática.

Franco Martínez (1989) también hace una aportación en esa línea enunciando el riesgo de caer en la *seudoparticipación* donde el que dirige hace creer a los demás que sus opiniones y decisiones son tomadas en cuenta pero en realidad hace y decide partiendo únicamente de sus criterios. Esto lleva al fracaso de la participación por el abandono de los integrantes al ir dándose cuenta de la realidad.

Otro riesgo que menciona este autor es el de la *participación desenfrenada*; según ésta se comienza con demasiados bríos y los participantes se agotan de entrada abandonando al poco tiempo.

Gento Palacios (1994) menciona como inconvenientes que la toma de decisiones lleva más tiempo, que este tiempo que dedican los trabajadores a estas tareas de discusión y programación tienen un costo adicional y que existe un riesgo real de que se produzcan desviaciones por la utilización de estrategias impositivas o falta de cultura participativa.

Gil Villa (1995) ha estudiado algunos factores que obstaculizan la participación como es el horario en el que se convocan las reuniones del Consejo Escolar. En su investigación ha encontrado que durante el curso 86-87 tan sólo un 8,5% de las reuniones tuvieron lugar después de las ocho de la tarde.

Es evidente que esto no facilita la asistencia de los padres que son miembros del Consejo.

Junto a la limitación del horario señala otra más general: la ubicación geográfica del centro y de los hogares. Esto se agudiza cuando se trata de un centro rural al que acuden alumnos de pueblos cercanos.

Gil Villa agrega también como factor obstaculizante el carácter del centro, privado, concertado o público por el diferente funcionamiento de sus órganos directivos.

Pourtois (1991) apunta como un factor a tener en cuenta el abandono de la participación por parte de los padres por causas económicas o de otros órdenes y la importancia de conocer las características de las familias afectadas que puedan condicionar su participación. Señala también la necesidad de revisar el interés que pueden suscitar las actividades para esos padres.

Otros autores como Becher (1986), Macbeth (1995), Bogdanowicz (1994) o Greenwood y Hickman (1991) han estudiado en forma más específica las barreras que existen para que los padres participen en el centro escolar de sus hijos.

Un factor interesante es la vivencia que los padres han tenido de su propia escolaridad y su nivel cultural. Muchos padres piensan que no poseen los conocimientos necesarios para poder aportar ideas e intervenir en las discusiones. En investigaciones realizadas por los autores citados se ha descubierto que los padres en

pero eran más reacios a participar en la escuela. Resultados de encuestas muestran que la mayoría de los representantes de padres pertenecen a categorías sociales superiores o medias. Según Bogdanowicz esto refuerza los mecanismos habituales de exclusión y la reproducción de la estratificación social.

Otro factor decisivo es la actitud de los maestros y la dirección de la escuela. Muchos de ellos no creen en los efectos positivos de la integración de los padres y no la promueven o la dificultan. Otros no saben cómo desarrollarla y siguen manteniendo su rol de expertos lo que aleja a los padres.

También les resulta difícil compaginar su dedicación a los alumnos y a los padres por el tiempo y energías que insumen.

Por otro lado, los padres se quejan de la pesada burocracia de los centros que provoca su inhibición.

Macbeth introduce como factor condicionante el prurito de los profesores a intervenir en el seno familiar y su temor al intrusismo destacando que el partenariatado no significa vigilancia o supervisión. Agrega como idea que la relación entre padres y maestros requiere el establecimiento de mecanismos específicos como parte del sistema.

La participación no garantiza la ausencia de conflictos, sino que promueve la capacidad de asumirlos y la búsqueda de soluciones (Sánchez de Horcajo, 1979, pág.45).

La presencia de conflictos no tiene por qué constituir un obstáculo, los conflictos surgen normalmente cuando hay que conjugar distintas opiniones y aportan dinamismo si se resuelven convenientemente. Con frecuencia parece que los sectores implicados tienen intereses opuestos como consecuencia de los discursos distintos. Sin

embargo, como ya hemos comentado, los intereses son comunes y sólo hay que trazar el camino que lleve al logro de los objetivos planteados.

Como veremos más adelante, cuando tratemos la realidad de la participación, son los profesores los más reacios a fomentarla porque piensan que los padres, más que ayudar a resolver problemas, contribuyen a crearlos.

Como colofón, no podemos dejar de plantear el gran obstáculo de la comunicación que está condicionada por la situación social de los participantes y por las relaciones estructurales en las que se sitúan.

Relacionado con ésta aparece el problema del lenguaje. Muchos padres se muestran reacios a participar porque no llegan a comprender el vocabulario empleado por los docentes y temen no poder expresarse correctamente. Éste es un obstáculo real con el que con frecuencia nos encontramos sobre todo en las poblaciones más desfavorecidas.

La actitud de los participantes, especialmente de los profesores, favorecerá o no la existencia de la comunicación, base de la participación. Unido a ésta se encuentran todos los condicionantes de tipo psicológico: la imagen que nos formamos de los demás, los sentimientos que desarrollamos, los prejuicios con los que iniciamos la relación, el grado de aceptación o de rechazo que experimentamos, la madurez del grupo, etc.

Son numerosos los condicionantes, inconvenientes, obstáculos y conflictos con los que tenemos que enfrentarnos si nos interesa abrir cauces para la participación de todos los sectores afectados en el proceso educativo. Aquí hemos mencionado algunos, completaremos el panorama en los siguientes capítulos, pero sí queremos destacar que ninguno de ellos es insuperable ni es excusa para impedir la intervención de todos los interesados en la actividad educativa.



1.9.- Modelos y tipos de participación

Como hemos podido apreciar, la participación educativa puede presentar múltiples facetas y posibilidades y construirse y desarrollarse de distintas maneras.

Algunos autores la clasifican en modelos según distintos parámetros. Analizaremos algunos de ellos.

Cunningham y Davis (1988) distinguen tres modelos de relación participativa según la postura del profesional que la promueve. Éstos son el modelo de experto, el modelo de transplante y el modelo de usuario. Antes de describirlos puntualizan que cada profesional interpreta el modelo de un modo personal y que, normalmente, no utilizan ninguno de forma constante.

En el primero, modelo de experto, el profesional asume el control y toma las decisiones, selecciona la información que cree importante para los participantes y solicita de éstos lo que considera necesario. En el segundo, modelo de transplante, el docente reconoce que, parte de su experiencia puede ser "transplantada" al campo de los padres pero conservan el control sobre la toma de decisiones. Sin embargo se considera que los padres son importantes y pueden ayudar a sus hijos. En este modelo se hace necesario que los profesores instruyan a los padres por lo que deben mantener una relación continuada y positiva con ellos. En el último, modelo de usuario, el profesor respeta a los padres y reconoce su competencia. La toma de decisiones se halla bajo el control de los padres quienes seleccionan lo que consideran oportuno.

Esta clasificación ha sido pensada por los autores para el trabajo con padres de niños con problemáticas especiales pero puede adecuarse perfectamente a la relación que se establece en un centro escolar entre profesores y padres.

En la literatura anglosajona encontramos numerosas clasificaciones según distintos puntos de vista.

Wolfendale (1983) hace una clasificación de los padres de acuerdo con la postura que asuman en una relación participativa. Distingue entre padre cliente y padre partner:

Padre cliente

- Es dependiente de la opinión de los expertos.
- Es pasivo respecto a lo que le oferta la escuela.
- Es periférico respecto a los procesos de toma de decisiones.
- Es percibido como inadecuado respecto al cuidado y educación de sus hijos.

Padre partner

- Comparte la responsabilidad de la intervención que compete a él o a su familia.
- Puede contribuir a redefinir la oferta de la escuela, en una situación de reciprocidad.
- Es activo en la toma de decisiones y en su realización.
- Es percibido como el más competente respecto al cuidado de sus hijos, como el que conoce mejor sus intereses y necesidades.

Anteriormente, Gordon (1976) había descrito los roles posibles que adoptaban los padres con respecto a la participación en la escuela de sus hijos en un modelo de tipo circular donde todos los niveles son importantes y se da por supuesto que no todos los padres tienen los mismos intereses y que cada padre tiene que tener la oportunidad de participar según sus competencias y recursos:

- * padre observador
- * padre autoeducado
- * padre educador en casa
- * padre voluntario en la clase
- * padre participante de las decisiones y elecciones educativas.

Greenwood y Hickman (1991) siguen una línea similar describiendo también la postura de los padres pero dentro de un modelo jerárquico que implica una gradación por etapas para alcanzar los niveles superiores:

- * padres como audiencia
- * padres como voluntarios o paraprofesionales
- * padres como maestros de su propio niño
- * padres que se preparan ellos mismos
- * padres que toman decisiones.

Epstein (1987) toma como punto de vista los tipos de implicación que pueden tener los padres en la escuela y los clasifica en cuatro apartados también dentro de un modelo jerárquico:

- A.- Obligaciones básicas de los padres.
- B.- Comunicación hogar- escuela.
 - Información sobre la escuela.
 - Información sobre los niños.
- C.- Implicación en la escuela.
 - Colaboración en actividades de clase.
 - Colaboración en actividades extraescolares.
 - Colaboración con grupos organizados de padres.
 - Asistencia a asambleas, eventos deportivos, etc.
 - Asistencia a sesiones de entrenamiento para padres.

D.- Implicación en actividades de aprendizaje en casa.

Paterman (1970) habla de tres tipos de participación: *plena*, en la que se comparte el poder, *parcial*, en la que se influye en las decisiones pero no se toman y *seudoparticipación*, en la que las cuestiones en las que se participa ya han sido decididas previamente.

Macbeth (1984) diferencia tres formas de participar en el sistema educativo: *la toma de decisiones* que supone el ejercicio del poder, *el control* sobre la manera en que otros ejercen el poder y *la comunicación* o las explicaciones que dan quienes detentan el poder.

Bastiani (1987) hace una clasificación escalonada de acuerdo con el grado de intervención de la escuela:

- * **Compensación:** la escuela debe corregir las desigualdades y las deficiencias.
- * **Comunicación:** los profesores deben informar sobre sus objetivos a toda la comunidad.
- * **Rendición de cuentas:** los profesores deben responder ante la comunidad de los resultados que obtienen los alumnos.
- * **Participación:** todos los sectores comparten las decisiones y la responsabilidad.

No podemos olvidar que la participación responde a unas necesidades del ser humano, como las de seguridad, pertenencia, autoestima, conocer y comprender su entorno, etc. y que en la medida en que el individuo sienta que las satisface su integración será efectiva y constante.

Como hemos visto esta participación adopta numerosas formas; otra clasificación posible es la de participación formal o institucionalizada o participación

informal, independiente de los órganos establecidos para ello. En la escuela, normalmente a nivel de clase, son más numerosas y quizás más productivas las ocasiones en las que nos encontramos con participación de tipo informal. También se puede hablar de participación directa o indirecta si se da a través de los representantes elegidos. De igual forma que en la denominación anterior la relación directa es más frecuente, fluida y fácil que la indirecta y la obtenemos a diario en la dinámica normal de una clase.

Gil Villa (1995) plantea tres contextos, político, académico y comunitario, en los que se desarrollan distintos tipos de participación: en el gobierno del centro, en las actividades académicas y en las actividades extraescolares.

Para concluir este punto podemos observar que las posibilidades son muchas y están abiertas. Esto hace que se puedan realizar clasificaciones, construir modelos y describir tipos de participación según diferentes puntos de vista. Sin embargo, como demostraremos más adelante, la realidad presenta numerosas dificultades con cualquier modelo que adoptemos. Por tanto, adelantando una conclusión, no podemos dejar de mencionar que lo verdaderamente importante es realizar un diagnóstico de la situación con la que nos enfrentamos, analizar las variables que intervienen y adoptar el modelo de participación que convenga para ese caso concreto teniendo en cuenta las características específicas del centro, sus profesores, alumnos, padres, personal no docente y del medio en el que está inserto, con la inclusión de las instituciones que lo rodean.

1.10.- Técnicas y estrategias para la participación

En este último apartado comentaremos algunas técnicas utilizadas en el ejercicio de la participación educativa. Este tema se verá completado al tratar las actividades en la relación familia-escuela y en el programa de intervención realizado.

Como punto de partida coincidimos con Széll (1997) cuando dice que la enseñanza de la participación debe impartirse de un modo participativo.

Hemos visto con anterioridad la cantidad de condicionantes que influyen en la efectividad de la participación.

Para reducir los problemas que puedan presentarse es necesario escoger las estrategias adecuadas para obtener la fluidez necesaria en el proceso de participación.

Una de las estrategias más comúnmente utilizadas es la creación de comisiones, equipos y grupos de trabajo que permitan distribuir las tareas de los miembros participantes.

Dice Gento Palacios (1994) que para que su trabajo resulte eficaz estos equipos deben reunir los siguientes requisitos:

- Estar investidos de autoridad (por delegación atribuida) en la gestión encomendada.
- Representar todos los intereses en torno al tema o los temas a tratar.
- Estar dotados de capacidad técnica sobre el tema lo que supone un adecuado conocimiento del mismo.

Existen numerosas técnicas que permiten el ejercicio adecuado de la participación. Mencionaremos algunas de ellas sin desarrollarlas. Varios autores las describen en sus trabajos, Merino (1985), Monnier y Pourtois (1987), Montandon y Perrenoud (1987) Macbeth (1989), Gento Palacios (1994) y otros.

- * Entrevistas
- * Reuniones
- * Debates

- * Tertulias
- * Actividades de creatividad
- * Método de incidentes críticos
- * Encuestas participantes
- * Actividades para ayudar al desarrollo del niño
- * Juegos de rol
- * Exposiciones de trabajos
- * Mesas redondas, paneles de expertos, etc.

Éstas y otras técnicas y estrategias para desarrollar la participación serán tratadas con más detalle al abordar la temática de las actividades con los padres en la relación familia-escuela.

CAPÍTULO 2

LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

“No hay familias desinteresadas o indiferentes en relación con la escuela sino formas de interés diferentes por la escolaridad de sus hijos”

J. M. de Queiroz (1982)

CAPÍTULO 2: LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

2.1.- Familia-escuela-sociedad

La relación entre la familia y la escuela se sitúa en un contexto histórico e institucional. Se ubica en la articulación de dos tipos de instituciones con poderes asimétricos así como en un contexto social y político más amplio donde se da un aparente antagonismo y un eventual conflicto entre los intereses privados y los intereses colectivos (Montandon y Perrenoud, 1987).

El niño vive y crece entre ambas instituciones que tienen un objetivo común: su desarrollo. Sin embargo, a pesar de tener un mismo objetivo, la relación entre ellas se presenta con un alto índice de conflictualidad y muy problemática en su gestión (Pourtois y Desmet, 1992).

¿Por qué sucede esto? Cuáles son los motivos que empujan a las dos instancias que intervienen en la búsqueda del bienestar y el desarrollo de las potencialidades del niño a competir entre ellas, a crear obstáculos y a generar relaciones hostiles?

Analizaremos cada una de las variables implicadas para intentar responder a estos interrogantes partiendo de la premisa expuesta por Montandon: "Entre la familia y la escuela no existe ninguna razón para que no se establezcan relaciones serenas de una vez por todas" (Montandon, 1987, pág. 13).

Para que estas relaciones serenas o fluidas se establezcan es necesario dejar claras las bases en las que se sustentan y los principios que las sostienen.

El niño no avanza, cuando los distintos elementos que integran y determinan la situación educativa, especialmente los más significativos y relevantes, actúan sin

concordar y coordinar sus objetivos y expectativas respecto a la educación (Machargo, 1997).

No existen familias en las que podamos explicar sus conductas en relación a la escuela como desinteresadas o indiferentes. Existen formas de interés diferentes por la escolaridad de sus hijos (J. M. de Queiroz, 1982).

Hay que descartar la idea de que los padres están desinteresados por la escuela; su inhibición y absentismo generalmente constituyen la expresión del temor, el desconocimiento, la falta de información y comunicación y una clara desorientación acerca de sus posibles actuaciones.

En todos los medios sociales, los padres, contrariamente a lo que puedan pensar algunos maestros, están fuertemente preocupados por la escolaridad de sus hijos. Esta preocupación se ve confirmada por numerosos estudios sobre la familia y adquiere formas distintas en relación a los niños o a los maestros (Durning, 1995).

Padres y maestros quieren en principio el bien del niño. Pero no tienen siempre la misma imagen (Perrenoud, 1987).

Pero no basta que las dos partes, escuela y familia, estén sensibilizadas para llegar a una buena relación. Hay que añadir a esto el propio planteamiento de la cuestión desde el sistema educativo que se traduce en cómo contempla la legislación esta realidad. La familia y la escuela son los dos pilares fundamentales sobre los que se construye el proceso educativo y sus funciones son complementarias. Por ello es importante que trabajen juntas.

Dentro de un enfoque sistémico, tanto la familia como la escuela se perciben como sistemas abiertos que necesitan mantener un estado de equilibrio dentro de un entorno cambiante. Cada sistema está expuesto a reacciones homeostáticas ante las

demandas de cambio, que pueden ser funcionales o disfuncionales; y cada uno mantiene una frontera más o menos permeable, a través de la cual tiene lugar un intercambio de información con el entorno y entre sí. Si este proceso fuera inadecuado o erróneo, el niño, como eje entre los dos sistemas podría convertirse en una víctima. Es limitado observar a la familia y al sistema escolar como entidades separadas, ya que el niño tiene que funcionar en ambos. No existe una frontera impermeable entre los dos sistemas y se produce un flujo recíproco de influencias durante largos períodos de tiempo en el desarrollo del niño (Dowling y Osborne, 1996).

La falta de comunicación y comprensión entre el hogar y la escuela es a menudo la razón fundamental de una mala adaptación y un escaso rendimiento. Existen numerosos cauces para establecerlos, pero, conseguir su apertura depende, en gran medida, de un buen entendimiento y un clima propicio entre padres y maestros.

Machargo menciona algunas de las causas que propician el deficiente funcionamiento de las relaciones que se establecen en el contexto educativo:

1ª.- La discrepancia en los objetivos y expectativas de padres y profesores y la falta de discusión y análisis de los mismos, la complejidad de la educación y la variedad de intereses que confluyen en ella hacen difícil el encuentro y la concordancia.

2ª.- La ausencia de modelos que canalicen eficazmente todos los esfuerzos por mejorar la acción educativa y que impulsen y organicen la participación y colaboración de los distintos estamentos, fijando las correspondientes competencias.

3ª.- Las actitudes de intransigencia por ambas partes, celo excesivo en la defensa del propio territorio, suspicacia y sensibilidad exageradas, ausencia del

espíritu de autocrítica, afán por hacer responsable a la otra parte de las deficiencias y fracasos educativos, ciertos protagonismos, han dificultado seriamente el acercamiento entre padres y profesores (Machargo, 1997).

Los unos y los otros se atribuyen la responsabilidad de los problemas y una incompreensión mutua está presente con frecuencia (Bastiani, 1987).

Chauveau y Rogovas-Chauveau (1992) hablan de malos entendidos pedagógicos que perturban las relaciones entre padres y maestros. Esto incluye una mala percepción del otro y falsas interpretaciones y agregan que para superar estos obstáculos los maestros deben emplear una estrategia de construcción de convergencia escuela-familia, centrada en la explicación y la transparencia.

La escuela debe construir una relación diferente con las familias, compensando el déficit de comunicación social que la separa de las familias más desfavorecidas y despojarse de lo que cada vez más se ve como un auténtico "malentendido pedagógico".

Acercar la escuela a la familia consiste, sobre todo, en realizar un verdadero esfuerzo de comunicación para que los objetivos pedagógicos de la escuela sean "legibles y visibles" y para explicar y poner en común las expectativas recíprocas de padres y maestros. Se trata de fabricar la convergencia, de crear la convicción compartida, de instaurar una connivencia indispensable entre el medio familiar y el medio escolar que constituye una de las claves fundamentales del éxito.

El éxito de los niños en la escuela se ha convertido, para la mayoría de los padres en una meta importante. Por eso, cada vez más, quieren hacerse oír, tomar parte, emitir sus opiniones con respecto a la tarea educativa. De una forma o de otra, satisfactoria o angustiante, dependiendo de los resultados del niño, la escuela forma parte de la vida cotidiana de cada familia, como lo señala Montandon.

Se constata que la percepción que los padres tengan de la institución escolar va a influir en la adaptación del niño a la misma.

La escuela no puede ignorar la opinión de los padres, necesita obtener su acuerdo para que exista un buen funcionamiento y llegar a un consenso acerca de las concepciones fundamentales de la vida escolar como la disciplina, las evaluaciones, la dinámica de clase, etc.

Compartir las tareas educativas es el principio que debe regir la relación familia-escuela. Para ello se hace imprescindible que exista un proceso de negociación y comunicación permanente para poder dividir las responsabilidades y las acciones educativas.

Padres y maestros deben encontrarse, ponerse de acuerdo y definir sus respectivos roles. L. Katz (1982) describe siete dimensiones en los roles de padres y maestros y concluye que la resolución del conflicto entre ambos reside en determinar la especificidad de cada uno y la complementariedad de los dos polos del complejo familia-escuela.

Ante todos estos datos la escuela reacciona de diversas maneras, según las condiciones en las que se encuentre y las variables que entren en juego. En muchas ocasiones se abre, atenta a los deseos de los padres, brindando vías que permitan su integración pero otras veces se coloca en una postura defensiva, replegándose sobre sí misma y cerrando la puerta al diálogo.

No hay que olvidar que son los maestros quienes tienen la llave de la puerta hacia la participación de los padres y que si ellos no la desean ni promueven, es muy difícil que los padres puedan introducirse en el ámbito escolar.

El diálogo es difícil, desigual y frágil como apuntan Montandon y Perrenoud (1987).

Sin embargo, a pesar de todas las dificultades, existe y debe ser tenido en cuenta.

La actitud de los profesores suele ser ambivalente con respecto a la participación de los padres; por un lado, la ven como una injerencia o intrusión en su campo profesional, por el otro reconocen que el factor familiar es importante para la consecución de los objetivos académicos planteados.

La presencia de los padres en el centro constituye una de las pocas vías que posibilitan su apertura a la comunidad en la que se encuentra, contribuyendo así a una mayor dinamización del tejido social (Gil Villa, 1995).

Sin embargo, por lo general, son los padres que ya están sensibilizados por los problemas educativos quienes participan de la vida escolar; los padres con dificultades no lo hacen tanto, por lo que podemos decir que la escuela sensibiliza a los que ya son sensibles (Testoni, 1995).

Montandon (1987) abunda en esta idea, su planteamiento es que la apertura de la escuela es más ventajosa para las familias de las clases medias y superiores y es desfavorable para las clases populares. Si los padres de clase media, más cercanos a la cultura escolar, se sienten normalmente cómodos cuando entran en la escuela y están en condiciones de acompañar a sus hijos en su recorrido escolar, a los padres de clases populares, más distanciados de la cultura escolar, les resulta a menudo embarazoso y se sienten desconfiados por lo que están en peores condiciones de ayudar a sus hijos y programar su futuro escolar.

La conveniencia de esta participación parte de los presupuestos democráticos de la sociedad, como hemos señalado anteriormente, y ha sido puesta de manifiesto por diversos investigadores. Macbeth (1989) indica la necesidad de que se establezca una interacción entre los padres y el centro alrededor de cinco aspectos fundamentales:

1.- *Los padres son responsables de la educación de sus hijos ante la ley* y, en este sentido, deben ser considerados como clientes legales de los centros escolares.

2.- Si la mayor parte del proceso educativo tiene lugar fuera de la escuela, especialmente en la familia, y si los profesores son coeducadores de los hijos junto a sus padres a partir de una cierta edad, entonces debe pensarse en compatibilizar el aprendizaje que tiene lugar en la escuela con el que tiene lugar en la familia; en este sentido, *los profesores deberían tomar como punto de referencia este aprendizaje familiar para fomentar desde él el aprendizaje escolar.*

3.- La investigación indica que el aprendizaje de base familiar influye en el rendimiento escolar de los alumnos, y es un factor significativo entre la complejidad de factores *asociados a la desigualdad de oportunidades en educación.*

4.- Los profesores, además de efectuar un servicio profesional a los padres, son, hasta cierto punto, representantes de la autoridad educativa y del estado y, por ello, *tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus obligaciones escolares* y compensar, en la medida de lo posible, las deficiencias derivadas de la actuación de padres negligentes o no competentes en la educación de sus hijos.

5.- Parece razonable desde una perspectiva democrática que aquellas personas que tienen una relación con el centro participen en las decisiones que se toman en él. Los padres son los responsables de sus hijos y, por ello, *deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes* (citado por Martínez González, 1994).

Testoni esgrime dos motivos por los que la escuela siente la exigencia de convertirse en lugar de encuentro entre padres y maestros, el primero guarda

relación con la *prospectiva futura* al desear hacer frente a los *riesgos sociales* que derivan de una *educación ineficaz*. El segundo está ligado al *presente* y se relaciona con las actitudes comunes entre padres y maestros que sienten el reclamo de la necesidad de la prevención (Testoni, 1995).

Con respecto a estos riesgos sociales agrega que es muy *útil* crear momentos de encuentro que permitan afrontar los problemas psicológicos o psicopedagógicos comunes a padres y maestros.

Estos *últimos* deberían poder recibir de los padres todas las informaciones *útiles* acerca de las características psicológicas del *niño*, sus experiencias pasadas, las oportunidades culturales que puede tener su familia, sus intereses, el modo en el que vivencia, día tras día, las actividades que le propone la escuela, etc.

Por el otro lado, los padres, deberían poder obtener de los maestros elementos *útiles* para conocer más a fondo a su hijo e indicaciones frecuentes acerca de su progreso en la escuela y su desarrollo psicológico (Testoni, 1995).

Macbeth (1995) *añade* algunas características a la relación familia-escuela diciendo que la información, las responsabilidades y los objetivos de las dos partes no tienen porqué ser los mismos; lo que interesa es reunir las diferencias y complementar las contribuciones. Agrega a esto que los padres y los maestros no sólo difieren en sus conocimientos y objetivos sino también en status por tanto coincide con Pugh cuando habla de respeto mutuo en lugar de igualdad. Esta relación de *partenariado* es una mezcla de interdependencia y autonomía y nunca puede ser *estática*, su naturaleza y contenido van cambiando a medida que los *niños* van creciendo.

En su inmensa mayoría, los padres no tratan en pie de igualdad con los maestros (Montandon, 1987).

Un dato a tener en cuenta en el tema de la relación familia-escuela es que, en la actualidad, en la mayoría de los países desarrollados existen decretos gubernamentales que contemplan la participación de los padres en la gestión escolar.

Sin embargo, la voluntad macrosocial no tiene siempre el mismo ritmo que la realidad microsocia. En otras palabras, la ideología política y cultural de la sociedad actual no coincide siempre con la de la realidad. Existe un gran riesgo de que los Consejos Escolares degeneren y no jueguen el rol para el que fueron concebidos. Hay aquí un conflicto a nivel sistémico (Pourtois y Desmet, 1994).

En el siguiente capítulo veremos algunos ejemplos que confirman estos temores pero podemos adelantar que una cuestión fundamental para su funcionamiento es la preparación de los actores que van a intervenir y el diagnóstico de cada situación.

Lo que está cada vez más claro es la enorme influencia que la familia ejerce sobre la adaptación escolar de los niños. Así lo han demostrado Desmet y Pourtois (1993) que han encontrado que se puede predecir la trayectoria escolar de un sujeto partiendo de variables personales y familiares medidas en la infancia. Esto les lleva a afirmar que la escuela no hace más que traducir en resultados escolares lo que la familia ha construido durante los primeros años de la vida del niño. La realidad familiar es la portadora del futuro.

Esta constatación es reconocida en la actualidad por los maestros que estiman que los alumnos pueden aprovechar mejor su escolaridad si la comunicación entre la escuela y la familia es satisfactoria (Epstein 1983).

Existen claros indicios del esfuerzo que hacen la mayoría de los maestros por informar mejor a los padres e incluso por implicarlos en la escolaridad de sus hijos y en la vida de la escuela.

Otro factor a analizar para interpretar la relación entre la escuela y la familia es la pluralidad y la diversidad culturales. La escuela actual, accesible a todos, testimonia los distintos modos de ver las cosas y la diversidad de formas de vida presentes en la sociedad de hoy. Esto ha contribuido a romper la continuidad que existía entre la escuela tradicional y la familia tradicional (Conseil Supérieur d'Education du Quebec, 1994).

Muchos padres y maestros echan de menos esa escuela tradicional menos burocratizada y compleja que la actual.

Sin embargo, las expectativas de los padres están ahora mucho más diversificadas, en función de sus diferentes realidades familiares, como veremos más adelante. Pero también la escuela ha ampliado sus propias expectativas con respecto a la actuación de los padres y su implicación en ella y sus demandas son mucho más exigentes, a menudo sin tener en cuenta las nuevas problemáticas familiares.

Esta incompatibilidad de las expectativas recíprocas, el desconocimiento de los problemas del otro y esa nostalgia del pasado hace que la complementariedad entre la escuela y la familia sea deficiente, tanto en el plano funcional (servicios) como en el plano ideológico (valores). Se dan numerosas incoherencias y contradicciones en el discurso y la acción de ambas instituciones.

La escuela tiene, a menudo, un doble discurso con respecto a los padres; les pide ayuda en la tarea educativa y responsabilidad en el éxito de sus hijos pero al mismo tiempo les hace ver su incompetencia (Glasman, 1992).

Los padres, por su parte, también tienen contradicciones ya que evalúan más los resultados académicos a pesar de que expresan su deseo de un desarrollo integral.

A pesar de esto familia y escuela presentan lazos de continuidad, ambas

aportan una respuesta a las necesidades fundamentales del niño, ambas contribuyen al desarrollo de su identidad y a su socialización. Pero cada una debe hacerlo desde la toma de conciencia de sus roles específicos y complementarios.

La familia y la escuela deben asociarse para dar al niño una educación lo más completa posible (Pourtois y Desmet, 1992).

Si existe un trabajo de colaboración adecuado se enriquece la personalidad de las personas implicadas, se mejora la calidad de las relaciones interpersonales, se desarrolla la responsabilidad social y se previene el fracaso escolar.

2.1.1.- Modelos de relación familia-escuela

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) enfatiza la importancia del contexto en la configuración y desarrollo de conductas, y la posibilidad de modificar éstas variando las condiciones contextuales.

Partiendo de este modelo se han desarrollado los denominados programas de intervención centrados en la comunidad, que plantean como objetivo incluir cambios en la comunidad para que también puedan observarse cambios en las conductas individuales. Por esta razón se puede considerar a este modelo dentro del paradigma de investigación orientado al cambio.

De acuerdo con estas características, este modelo parece adecuado para ser tomado como *referente teórico-conceptual* del proceso de diagnóstico de la cooperación entre familia y centro escolar, desde el que se puede entender esta cooperación como un *medio de intervención comunitaria orientada a promover el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional del personal del centro, así como el enriquecimiento personal de profesores, padres y*

alumnos (Martínez González, 1992, pág. 67).

Esta autora agrega que a partir de los aspectos teórico-conceptuales del modelo ecológico se han desarrollado modelos de evaluación de programas educativos. Para realizar un diagnóstico de la cooperación entre la familia y el centro escolar parece adecuado el modelo respondiente de R. Stake.

La cooperación entre estas dos instancias no surge sola, sino que precisa de una acción sistemática que comienza con un análisis de necesidades y desemboca en la planificación de un programa de acción que se pone en práctica para fomentar la cooperación y dar respuesta a las necesidades planteadas (Martínez González, 1992, pág.68).

Atkin y Bastiani con Goode (1988) desarrollan un concepto de partenariado y experiencia complementaria examinando el *desarrollo natural* de los elementos de la relación familia-escuela. Ellos demuestran cómo van cambiando la familia y la escuela a través del tiempo. Cada una de ellas tiene un *ciclo de vida* y el punto de este ciclo al que cada participante llegue va a influir en lo que cada uno busca, espera y es capaz de ofrecer en su relación con el otro. Enfatizan el rol del niño como un mediador activo en la relación.

Comentaremos ahora otros modelos de relación entre la escuela y la familia propuestos por Wise y Thornburg (1978).

Los autores describen seis modelos de tipo bidimensional (Cuadro nº 2).

El modelo I presenta a la familia como la *única* fuente de educación. Corresponde al estereotipo del hogar del pasado, una unidad autogestionaria en la que las diferentes funciones de la familia se llevan a cabo con diligencia y efectividad.

El modelo II ve al hogar como la fuente primaria de educación pero reconoce la necesidad de ayuda suplementaria por parte de la escuela. A pesar del surgimiento y expansión de la educación formal, el hogar mantuvo la responsabilidad primaria. Las primeras escuelas unitarias se controlaban fácilmente por pequeños grupos a los cuales servían.

En este modelo se espera que la escuela funcione como un agente de servicio y no se reconoce del todo como una influencia socializadora legislativa e independiente. Algunas personas siguen creyendo que este es el único modelo representativo de una sociedad democrática pero cualquier intento que lleven a cabo los movimientos contemporáneos de reforma educativa para devolver la responsabilidad educativa al hogar, tendrá que tener en cuenta la naturaleza cambiante de la familia y la sociedad como un todo (Bronfenbrenner, 1979).

El modelo III, de partenariado, reconoce a ambas instancias, familia y escuela, como influencias socializantes legítimas. Además sugiere una relación de trabajo cooperativa.

Wise y Thornburg transcriben un párrafo de las resoluciones del Congreso Nacional de Padres y Profesores de los años 60-61 en EEUU que ya en esa época planteaban: "El nuevo ideal del sistema de escuela democrática implica que los ciudadanos de una comunidad tienen no sólo la responsabilidad de financiar las escuelas sino participar en la determinación de los objetivos educativos y en la construcción de currícula que satisfagan realmente las necesidades de los niños y los jóvenes. Es función de la comunidad, la escuela y el hogar abordar tales cuestiones juntos".

En el modelo IV la escuela es el agente primario, toma el papel de mayor responsabilidad en la educación.

Cuadro nº 2 Modelos de relación escuela-familia			
Modelo	Dinámica del modelo	Toma de decisión	Implementador
I. Familia como agente exclusivo.	Familia	Familia	Familia
II. Familia como agente primario, escuela agente secundario.	Familia → escuela	Familia	Escuela
III. Partenariado familia-escuela.	Familia ↔ escuela	Ambos	Ambos
IV. Escuela como agente primario.	Familia ← escuela	Escuela	Escuela
V. Escuela como agente exclusivo.	Escuela	Escuela	Escuela
VI. Otro agente.	Familia-escuela ← otro agente o fuerza dominante	Otro	Escuela

El hogar no participa de forma significativa en la determinación de los objetivos educativos, ni en los currícula, ni tampoco se lo ve como una fuente de educación seria. Las decisiones importantes relativas a la educación están en manos de la escuela. Este modelo tiende a desarrollarse en las ciudades grandes en las que los sistemas escolares son masivos.

En el V modelo la escuela actúa como agente exclusivo, es la única fuente

responsable de la educación formal. El personal docente determina y lleva a cabo todos los objetivos, metas, líneas de actuación y los currícula dejando a los padres solamente la decisión de aceptar o no lo que ofrece la escuela.

En el VI y último modelo interviene otra fuerza dominante. Tanto el hogar como la escuela están sujetos a la influencia de una fuerza exterior que domina el proceso educativo. Ésta puede verse desde un punto de vista positivo o negativo. Es negativo si menoscaba el proceso educativo en función de sus intereses no educativos; por ejemplo la "politización" en un sentido negativo, de los grupos de padres o del mismo estado con sus intereses doctrinales que somete a la escuela.

Un ejemplo de la postura positiva sería el control comunitario que intenta ampliar la integración de los ciudadanos en la escuela.

Los modelos II, III y IV parecen ser los más adecuados para la sociedad actual. Para que un modelo de asociacionismo sea eficaz debe implicar respeto mutuo y buena voluntad, delinear las funciones, el tiempo y la atención, programar un procedimiento ordenado para tomar decisiones y para renegociar periódicamente las condiciones de la relación.

Después de considerar las opciones de que se dispone y de realizar un diagnóstico de la situación concreta en la que se encuentra un sistema escolar puede empezar a desarrollar una filosofía de relaciones familia-escuela, formular guías y pautas de actuación y establecer estructuras para que esta relación pueda funcionar.

2.1.2.- Los roles de padres y maestros

Desde que el niño llega a la edad escolar, la familia y la escuela se dividen la tarea de educarlo, de socializarlo.

Algunos autores defienden la hipótesis de que, históricamente, las familias han perdido una gran parte de sus funciones educativas que son asumidas por el sistema escolar y otras instancias. Otros sostienen que el rol educativo de la familia no se ha visto recortado en beneficio de la escuela sino que ambas han visto su misión educativa extenderse y diversificarse (Montandon, 1991).

Las opiniones sobre la especialización de los roles de ambas instituciones son divergentes. Algunos autores han tratado este tema sobre el que existen distintos puntos de vista.

En una encuesta llevada a cabo entre los maestros de escuela primaria de Ginebra (Favre y Montandon, 1989) se encontró que un 55% pensaba que su rol no se limitaba a la instrucción de los niños, sino que incluía tareas educativas más amplias mientras que un 42% consideraba su rol específico y restringido frente al de los padres, mucho más amplio.

Otra encuesta realizada a los padres (Montandon, 1991) dio como resultado que éstos consideraban que la escuela y la familia debían librar el mismo combate. Para ver en qué medida los padres distinguían sus roles educativos de los de los maestros se les pidió que clasificaran por orden de importancia, para los maestros y para ellos mismos, 9 objetivos referidos a la educación de sus hijos. Uno de los resultados es el que se expone a continuación:

Esenciales para los maestros

- * Respeto a los demás 57%
- * Felicidad del niño 56%
- * Sentido de responsab. 52%
- * Autonomía 44%
- * Éxito en la escuela 38%
- * Sent. de cooperación 38%
- * Sent. del esfuerzo 38%
- * Espíritu crítico 36%
- * Disciplina 34%

Esenciales para los padres

- * Felicidad del niño 71%
- * Respeto a los demás 58%
- * Sentido de responsab. 51%
- * Listeza 50%
- * Sentido solidario 46%
- * Autonomía 41%
- * Espíritu crítico 37%
- * Éxito en la escuela 35%
- * Disciplina 30%

Algunos de estos objetivos varían según el status social de las familias. Si éste es elevado le dan más importancia al desarrollo de la autonomía que al éxito en la escuela o la disciplina.

Stacey (1991) opina que el rol de los maestros es mucho más complejo ahora de lo que era hace 20 o 30 años porque la sociedad en sí misma también lo es. Los maestros son parte de una red de influencias y cambios que les afectan a ellos y también a los niños a quienes enseñan. La educación es dinámica y el rol del maestro va evolucionando, sin embargo la razón de la enseñanza siguen siendo los niños.

Perrenoud (1987) analiza las características del rol de "padre de alumno" diciendo que ser "padre de alumno" es sobre todo cumplir con las demandas de la escuela, "hacer sus deberes".

Esto incluye darle una buena educación, inculcarle el respeto de ciertas normas, prepararlo para su entrada en la escuela y que se comporte correctamente,

supervisar su trabajo, su atuendo, sus horarios, su material escolar.

A las demandas de la escuela se añaden las que tienen los propios niños y los demás adultos que le rodean.

El niño espera que le ayuden en sus tareas escolares, que lo feliciten, que lo consuelen, que intercedan por él, que asistan a las reuniones, que redacten notas de excusa, etc.

La familia, los amigos, los vecinos, también pueden juzgar la manera en la que los padres educan a sus hijos y su comportamiento con relación a la escuela.

Estas demandas no tienen la misma fuerza ni legitimidad pero, en su conjunto, otorgan a los padres un rol de "padre de alumno".

Este rol se vive de distintas maneras. Algunos padres se sienten cómodos en la escuela, tienen relaciones de confianza con los maestros y su niño progresa adecuadamente; otros, por el contrario, se acercan a la escuela con angustia, no saben qué hacer ni qué decir, tienen problemas con el rendimiento de sus hijos y tratan de marcharse lo antes posible.

El rol de "padre de alumno" es un rol social, no sólo porque está social y jurídicamente definido, sino porque obliga a los padres a afrontar situaciones de interacción que a algunos de ellos les resultan embarazosas y poco satisfactorias.

Cuando los maestros analizan la participación de los padres en la escuela no se detienen a pensar en el coste emocional y relacional que ésta tiene para algunos de ellos. No todos los maestros facilitan las cosas. Incluso, podemos afirmar que muchos maestros también tienen sentimientos de angustia e inhibición delante de un grupo de padres y lo que éstos pueden interpretar como una actitud arrogante y cerrada

esconde muchas veces esos temores.

El Consejo de Padres de Alumnos de Bélgica, organismo asesor del Ministerio de Educación, ha elaborado una circular dirigida a los centros escolares donde orienta acerca de los roles específicos de los padres y la escuela.

Con respecto a los primeros expresa:

- Los padres son los primeros responsables de la educación y de la formación de sus hijos a quienes transmiten los valores.
- Los padres tienen una influencia determinante en la construcción de los valores en función del clima que se viva en el hogar.
- Los padres deben hacer valer sus puntos de vista. Para ello deben participar en las asociaciones de padres.

En cuanto a los roles de la escuela los dividen en:

Cognitivos

- El aprendizaje escolar es metódico y colectivo.
- La escuela es un lugar donde se operan principalmente los aprendizajes cognitivos en los que el componente afectivo es menos preponderante.

Pedagógicos

- Los maestros son los responsables de la elección de los métodos pedagógicos. Esta elección debe ser concertada en el seno de la escuela y luego explicitada a los padres para establecer una coherencia entre la familia y la escuela.

Evaluativos

- Los sistemas de evaluación deben ser comunicados a los padres desde un

principio. Los padres deben tener la posibilidad de obtener todas las informaciones relativas a la evaluación de sus hijos.

Compensatorios

- Los profesores deben hacerse responsables si existe fracaso escolar y aceptar un rol preponderante para su superación.

L. Katz (1983) describe siete diferencias entre los roles de padres y maestros:

<u>Padres</u>	<u>Educadores</u>
<p>1. Alcance de las funciones</p> <p>Vasto abanico de funciones.</p>	<p>Competencias específicas.</p>
<p>2. Intensidad del afecto</p> <p>Influencia afectiva importante. Ansiedad y tensión en la situación de aprendizaje.</p>	<p>Influencia afectiva menos íntima, más artificial, menos permanente. Comportamiento más paciente y comprensivo en la situación de aprendizaje.</p>
<p>3. Apego</p> <p>Incondicional.</p>	<p>Desapego óptimo. Ni demasiado ni poco.</p>
<p>4. Racionalidad</p> <p>Irracionalidad óptima.</p>	<p>Racionalidad óptima.</p>
<p>5. Espontaneidad</p> <p>Espontaneidad óptima.</p>	<p>Actividades predeterminadas</p>
<p>6. Parcialidad</p> <p>Defensores de las necesidades de sus hijos. Particularismo.</p>	<p>Niño miembro de un grupo. Universalismo.</p>
<p>7. Alcance de la responsabilidad</p> <p>Búsqueda del bienestar de un soloníño.</p>	<p>Búsqueda del bienestar de todos. Mantener la unidad del grupo.</p>

Para concluir este punto referido a los roles que deben adoptar padres y maestros para que se dé una efectiva participación podemos decir que, a tenor de las opiniones examinadas, existen distintos puntos de vista, distintas formas de interpretación y distintas maneras de ejecutarlos.

Estamos convencidos de que lo importante es intentar definirlos en cada situación concreta, al realizar el diagnóstico de la misma y al programar las posibilidades de cada institución, estableciendo un consenso entre las dos instancias sobre el papel que le tocará jugar a cada una.

El hecho de que padres y maestros intervengan en la demarcación de sus respectivos roles dará paso a una implicación más fluida y satisfactoria para ambos.

2.1.3.- El punto de vista de la escuela

¿Qué pueden hacer las escuelas para facilitar el acceso y la integración de los padres?.

En primer lugar, motivar a los niños y jóvenes que reciben su educación en ella, brindarles la posibilidad de tener éxito en sus estudios y de sentirse orgullosos de su trabajo. Si esto ocurre son los mismos alumnos quienes atraerán a sus padres.

Luego, la institución y su personal deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres. Para ello deben desplegar todas las estrategias y poner en marcha las técnicas adecuadas para comunicarse con los padres y verificar que el material que se publique tenga un estilo claro y sencillo para que los padres puedan captar los mensajes sin dificultad.

Es importante que manifiesten claramente su deseo de establecer relaciones

de partenariado con ellos. Esto se demuestra de muchas maneras: con una imagen calurosa y no hostil, con una acogida cordial, en horarios convenientes para los padres, promoviendo su organización en asociaciones de padres, visitando a las familias, realizando actividades especiales para ellos, etc.

Las "community schools" o escuelas abiertas son un claro ejemplo de esto ya que se encuentran totalmente integradas en su entorno y establecen numerosos contactos formales e informales con los adultos de la colectividad local. Estas escuelas que prestan su edificio para la realización de actividades locales como actividades de ocio, deportivas, biblioteca, guardería, cursos para adultos, etc. tienen menos dificultades para interesar a los padres en el trabajo escolar ya que naturalmente utilizan el centro.

Un elemento a tener en cuenta es la previsión de espacios confortables para recibir a los padres donde puedan sentirse a gusto y en igualdad de condiciones que los maestros. Es útil preparar una exposición de trabajos de los alumnos para que puedan sentir la atmósfera del centro.

Esta atmósfera dependerá principalmente de las actitudes y el comportamiento del personal del centro en su conjunto.

Epstein (1987) plantea que la escuela debe programar seis áreas de cooperación con los padres:

- * El centro escolar como fuente de ayuda a la familia para que los padres puedan cumplir sus obligaciones básicas con respecto a sus hijos.
- * La familia como fuente de ayuda al centro, para que éste pueda cumplir sus obligaciones básicas con respecto a los alumnos y sus familias.

- * Colaboración de los padres en el centro.
- * Implicación de los padres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa.
- * Participación de los padres en los órganos de gestión y decisorios del centro.
- * Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.

Si la escuela tiene en cuenta estas seis grandes áreas de actividades podrá promover y afianzar la participación de los padres en su conjunto abarcando todas las posibilidades.

2.1.4. El punto de vista de los niños

Padres y maestros se relacionan con el objetivo fundamental de lograr el bienestar del niño y contribuir a su desarrollo integral. Sin embargo, rara vez se cuestionan cuáles pueden ser las repercusiones que esa relación puede tener sobre los niños.

El punto de vista de los niños pocas veces es tenido en cuenta (Montandon, 1991).

Lo que sí podemos afirmar es que unas relaciones tensas, contradictorias, hostiles, sólo pueden perjudicar el desarrollo del niño que al tener una doble pertenencia, a la familia y a la escuela, sufre esas situaciones.

Pero lo que puede ser más perjudicial para él es que la escuela y la familia no

logren hablar tranquilamente de sus diferencias.

Montandon se pregunta qué es peor para los niños, que haya desacuerdos entre sus padres y sus maestros o que presenten constantemente un frente unido. Es esta una cuestión para profundizar, pero mientras tanto plantea que en el campo de las relaciones familia-escuela, más que pretender alcanzar el bien del niño sería más fructífero lograr el bien del conjunto de las personas implicadas, maestros, padres y niños.

Perrenoud (1987) ha hecho un estudio interesante sobre el lugar que ocupa el niño en la relación de sus padres con el centro escolar. Su planteamiento es que esta relación se efectúa *a través* del niño. Lo ve como un *actor consciente* que, si puede, intenta controlar la comunicación entre su familia y la escuela a su conveniencia. Incluso lo llama "go-between" haciendo referencia a la película de Losey "El mensajero".

El niño es un *mensajero* entre la escuela y la familia, maestros y padres se envían mensajes a través de él. Es frecuente también que cuenten en clase sus vivencias familiares y a la inversa. Sólo esto es suficiente para que se establezca una comunicación indirecta entre padres y maestros que pueden sentirse evaluados y juzgados por esos comentarios aunque no pueden saber con exactitud lo que el niño ha contado.

El niño es también él mismo un *mensaje* ya que, de algún modo, con su actitud y su comportamiento muestra su ambiente familiar en clase y su educación escolar en casa, va y viene entre dos mundos interviniendo de forma *activa y selectiva* en la comunicación entre padres y maestros.

Desde otro ángulo la escuela afecta día tras día el humor y las actitudes de los niños, creando tensiones o brindando satisfacciones que la familia debe asumir.

Podemos decir que la escuela forma parte de la familia.

Por otro lado, la escuela tiene la responsabilidad de formar a los alumnos para que puedan participar en la toma de decisiones que les conciernen en el ámbito escolar.

El grupo de alumnos, puesto que es el elemento capital del equipo educativo, actúa y tiene su peso específico en las concepciones, en las decisiones y en las realizaciones del centro escolar (Sánchez de Horcajo, 1979, pág. 116).

La participación de los alumnos debe ser potenciada desde los primeros niveles y es en la dinámica de la clase donde mejor podemos formarlos para ello.

Coincidimos con Sánchez de Horcajo cuando afirma que los niños y jóvenes son sensibles al diálogo, al intercambio de puntos de vista, a la acogida personal, a ser escuchados, a que se les reconozca el derecho a ejercer su capacidad de participación, sus posibilidades y deseos de colaboración en la comunidad.

2.1.5.- El punto de vista de los padres

La importancia de los padres va más allá de la responsabilidad o el soporte. Los padres influyen en las actitudes de los niños hacia el aprendizaje por lo que desempeñan un rol educativo básico lo quieran o no. No hay duda de que existe una confusión de roles cuando los padres se preguntan si son considerados como dirigentes o soportes pasivos, aprendices o maestros en casa, ayudantes del maestro o participantes en la política educativa. La confusión reside en que los padres desempeñan todos esos roles al mismo tiempo (Cullingford, 1985).

La implicación de los padres se basa en las siguientes premisas:

- * Los padres son expertos en sus propios niños.
- * Sus objetivos complementan los objetivos de los maestros.
- * Los padres pueden brindar información vital y hacer observaciones fundamentadas.
- * Los padres tienen derecho de implicarse.
- * Los padres deberían contribuir a la toma de decisiones.
- * Los padres pueden ser maestros efectivos de sus propios niños (Wolfendale, 1986, pág.33).

Como hemos visto anteriormente, todos los padres, en distintas medidas, se interesan por la escolaridad de sus hijos.

La escolaridad es un valor social fundamental y todos los padres desean que sus hijos obtengan un título académico que les permita progresar y desenvolverse satisfactoriamente en la vida.

Sin embargo, no todos los padres perciben a la escuela del mismo modo. Hay muchas variables a tener en cuenta.

Montandon y Perrenoud (1987) describen distintas situaciones: hay padres que evitan la relación con la escuela por distintas razones, falta de tiempo, indiferencia, timidez, sentimientos de inferioridad, etc., otros que se contentan con una entrevista personal con el maestro de sus hijos para seguir de cerca su evolución, otros que prefieren relacionarse con la escuela a través de la asociación de padres, algunos contactan con los maestros en las reuniones de padres, de forma colectiva o también

hay quienes disfrutan de los espectáculos y acontecimientos que organiza la escuela. Algunos padres tratan de actuar sobre la escuela a través de sus hijos intentando que evolucione o por el contrario impidiendo que cambie.

Finalmente encontramos padres que están convencidos de la necesidad de que exista una relación sistemática entre la escuela y la familia.

García Checa (1991) describe también distintos perfiles de los padres en su contacto con los profesores:

- * colaborador en la tarea educativa
- * exculpatorio, protector
- * juez del proceso educativo
- * ansioso por los resultados del hijo
- * indiferente al centro escolar
- * como profesor particular
- * demandante de apoyo especial
- * desorientados y angustiados

Estos perfiles dependen en gran medida de las expectativas que los padres tengan acerca de sus hijos . Lo deseable sería que los padres ayudasen a sus hijos en sus relaciones con los profesores y en su evolución escolar.

García Checa plantea algunas vías para su realización:

- * tratar de analizar los problemas al margen de ideas estereotipadas.
- * reconocer las carencias de los hijos y buscar formas de remediarlas.
- * hacer un seguimiento del trabajo en casa, adecuar un lugar para el estudio, respetar el silencio, pactar un tiempo para ello.
- * contribuir a que los niños valoren los estudios.

* mostrar respeto hacia la figura del profesor.

Los padres de medios desfavorecidos no se sienten capaces de intervenir eficazmente en el juego escolar ya que se ven poco aptos para establecer un diálogo igualitario con la escuela (Pourtois y Desmet, 1992).

Estos padres no comprenden, en general, las innovaciones y prefieren los métodos antiguos que les son más conocidos. Suelen pensar que los maestros se ocupan más del juego, de la expresión libre, de las actividades socioeducativas, en detrimento de los conocimientos (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992).

Otras investigaciones inglesas citadas por Cohen (1988) muestran que a los padres les gustaría tener una información más directa y específica sobre *su hijo*, qué hace en la escuela, cómo progresa, qué posibilidades tiene, etc. Estas mismas investigaciones sugieren que los padres confían en la experiencia y competencia de los maestros de sus hijos.

Los padres pueden actuar muchas veces como *personas-recursos* para la escuela debido a sus contactos con el medio local, a sus posibilidades de conseguir recursos que faciliten la labor escolar y a sus conocimientos prácticos, profesionales y técnicos.

La escuela espera de los padres que respondan a determinadas características, que asuman distintos roles como planteaba Cullingford, que supervisen el trabajo del niño, que lo apoyen, que se comuniquen con el maestro, que demuestren su autoridad pero que sean flexibles, que conserven las tradiciones pero también tengan un espíritu de progreso, que muestren un interés particular por su hijo pero otro colectivo por la escuela. Al mismo tiempo la escuela impone sus condiciones a la familia: horarios, calendario estricto con un tiempo predeterminado para las vacaciones familiares, exigencia de un material que hay que comprar, etc.

Sin embargo, cada vez más, los padres van siendo conscientes de su rol educativo y son cada vez más los que desean mejorar sus habilidades y su relación con los hijos.

Resulta indispensable que los padres apoyen escolarmente a sus hijos, para estimularlos y para ayudarlos a elaborar su proyecto personal y profesional. Esto hace necesario que la escuela prepare de algún modo a los padres y les informe sobre sus objetivos, su filosofía y sus posibilidades (Pourtois y Desmet, 1992).

En algunos países, como Dinamarca, la participación de los padres en la gestión de la escuela es obligatoria y tienen amplias responsabilidades en la misma.

Evidentemente, para llegar a ese estadio, necesitamos un cambio de mentalidad en todos los sectores y una formación específica de padres y maestros. Tendremos ocasión de retomar este tema que consideramos de vital importancia si nos interesa preparar el terreno para que exista una verdadera participación al más alto nivel.

2.1.6.- El punto de vista de los maestros

Los maestros tienen una tarea compleja en la actualidad. No sólo se requiere de ellos que enseñen unos conocimientos determinados a sus alumnos sino que se les demanda brindar una educación integral amplia, insertarse en el entorno en el que dan clase y atender a las necesidades y requerimientos de los padres de sus alumnos. A muchos de ellos este conjunto de tareas educativas les sobrepasa y no se sienten preparados para llevarlas a cabo.

Con respecto a la relación familia-escuela, a menudo se sienten inquietos por la injerencia de los padres en su trabajo lo que les conduce a poner en práctica

estrategias que les permitan delimitar su territorio y definir los roles que corresponden a cada uno (Pourtois y Desmet, 1992).

Una encuesta realizada por Montandon (1994) muestra que, con frecuencia, los maestros tienen una imagen negativa del rol educativo de los padres.

Piensen que sus limitaciones impiden a los padres ayudar a sus hijos (Chauveau y Rogovas-Chauveau, 1992).

Muchos de ellos les reprochan el poco interés que demuestran por lo que se hace en la escuela y que sólo se preocupan por el progreso de su propio niño.

Montandon ha encontrado que, en general, los maestros son reticentes a una apertura más grande de la escuela y reclaman unas fronteras más definidas entre la casa y el centro escolar.

Para ellos el que no haya conflictos es el signo de que "todo va bien", que el maestro ha hecho bien su trabajo, que los padres han interiorizado los valores de la escuela. Sin embargo, es normal que existan conflictos en la relación entre la familia y la escuela. Si todos compartieran los mismos objetivos y tuvieran las mismas prioridades, ¿para qué servirían los intercambios, la negociación, la concertación o el partenariado? (Montandon, 1994).

En otra investigación esta autora clasifica a los maestros en cuatro grupos según sean los contactos que mantienen con las familias (Montandon, 1989):

1. **Minimalistas:** como su nombre lo indica se atienen a un mínimo estricto, una entrevista individual en caso de dificultad del niño, una reunión de padres. Un 25% de los maestros encuestados forma parte de este grupo.

2. Polivalentes: poseen un vasto repertorio de encuentros, formales y/o informales, individuales y/o colectivos para enriquecer su relación con las familias de sus alumnos. Constituyen un poco menos de la mitad de los maestros encuestados (47%).

3. Individualistas: prefieren los encuentros individuales y no conceden importancia a las actividades colectivas. Un 16% se ubica en este grupo.

4. Informales: este grupo comprende a los maestros que tienen contactos con los padres pero de carácter informal, fiestas, salidas, etc. Ven a los padres con frecuencia pero sin fijar entrevistas. Un 12% de los encuestados se encuentra aquí.

El cuadro siguiente nos da una imagen sintética de los cuatro tipos de maestros catalogados por Montandon:

Cuadro nº 3 Tipos de maestros según su estilo de práctica		
	Funciones distintas	Func. compartidas
Apertura restringida	Minimalistas Delegación 25%	Informales Sustitución 12%
Apertura amplia	Individualistas Coordinación 16%	Polivalentes Colaboración 47%

Más adelante podremos confrontar estos datos con los de nuestra propia investigación.

Estamos convencidos de que también es tarea del maestro facilitar a los padres su integración activa en la escuela para lo cual es importante aprovechar todas las ocasiones posibles de contacto, formales o informales.

Evidentemente, esto requiere un cambio de actitud que conlleva un cambio de mentalidad y una formación adecuada a este respecto como hemos expresado en distintas ocasiones.

2.2.- Perspectiva histórica

La evolución de la relación entre la escuela y la familia reconoce cuatro momentos diferentes.

Primero, con la instauración de la educación pública, se han constituido como dos medios totalmente separados, el Estado tenía la responsabilidad de la transmisión de los conocimientos y los maestros detentaban el monopolio de la instrucción. No existía relación con la familia.

Seguidamente, la escuela se abrió a los padres pero sólo en circunstancias muy precisas: fiestas escolares, entrega de premios, notas, etc. Este modelo clásico históricamente construido ha perdurado en el tiempo y establece una división de tareas entre la institución escolar y la institución familiar.

La escuela se encargaba de la instrucción y la familia de la educación. La familia transmitía los valores de una generación a otra. Es por eso que la enseñanza de las niñas comenzó más tarde. Los varones eran los productores, el porvenir de las niñas era ser madres y amas de casa (Mariet, 1981).

Progresivamente la colaboración se fue instalando entre ellas y vieron la luz las primeras asociaciones de padres. En los años 60 la escuela demanda a los padres su

contribución: ayuda en las clases, actividades comunes, información que permita su ayuda en casa, etc. En esta perspectiva la escuela mantiene el poder sobre los padres que se someten a las directivas de la institución (Pourtois y Desmet, 1992).

En los años 60 el énfasis se puso en la intervención mientras que en los 70 se volcó hacia la información (Stacey, 1991).

En la actualidad los padres intervienen en muchas decisiones e incluso existen leyes y decretos que apoyan esta participación.

Estamos en presencia de una ideología participativa, se enfatiza una cooperación real de trabajo entre las dos partes.

Esta evolución es el reflejo de:

- la consideración de la importancia de la colaboración familia-escuela sobre todo por su correlación con el éxito escolar;
- la toma progresiva de conciencia acerca de la inadecuación de la Escuela con respecto a la evolución de la Sociedad;
- el aumento del nivel cultural de los padres.

Todos los promotores de las diversas formas de la escuela nueva, Cousinet, Dewey, Decroly, Freinet, Wallon, Montessori, insistieron en la necesidad de relaciones regulares entre la familia y la escuela como un elemento para hacer de ella una expresión de la vida. Se esforzaron por reducir el rol de instrucción de la escuela en beneficio de su función integral. Sin embargo, en esos momentos, los padres no llegaron realmente a asociarse a la vida de la escuela (Sánchez de Horcajo, 1979).

En Inglaterra, la necesidad de establecer relaciones entre los padres y el centro escolar ya se contemplaba en el Plowden Report (1967) que planteaba:

- que los padres visitaran el centro cuando su hijo iniciara la escolaridad,
- que este contacto se mantuviera al menos dos veces al año a través de entrevistas,
- que los padres participaran en las fiestas del colegio,
- que el centro enviara informes escritos a los padres sobre los progresos de sus hijos,
- que el personal del centro visitara alguna vez a los padres en sus domicilios particulares (citado por Martínez González, 1994).

Con respecto a Francia, Glasman (1992) expresa, citando a diversos autores de la época, que la escuela estaba investida de una misión global de progreso. El niño se convertía en educador de sus padres. Glasman reproduce una frase de F. Buisson que ilustra esta afirmación: "Ve, pequeño misionero de las ideas modernas, pequeño alumno de escuela primaria. Al salir de la escuela, muestra a tus padres todo lo que les aportas".

En un escrito de 1889, O. Gréard decía: "la escuela pública no puede tener éxito a menos que la familia la prepare. la sostenga y la complete".

P. Kergomard cuando crea la escuela maternal en 1886 expresa lo siguiente:

"Mi objetivo inicial era hacer entrar en la escuela los procedimientos educativos de la familia. Hoy, que conozco mejor a las familias, sueño con introducir los procedimientos de la escuela en la familia más que hacer invadir la familia por la escuela" (citado por Durning, 1995).

En otros textos de la época se lee: "La familia desarrolla el espíritu de tradición, la escuela el espíritu de progreso, al método autoritario en vigor en la familia

la escuela lo sustituye por el libre examen, mientras que la familia persigue el interés del individuo la escuela subordina este interés al interés de todos".

Glasman concluye diciendo que, en el fondo, la preocupación que se expresa en esos textos es ver a los padres de los alumnos jugar un rol al lado de la escuela, sobrepasar la singularidad familiar para acompañar eficazmente al niño en su recorrido escolar. Se les demanda, de alguna forma, transformarse en "padres de alumnos" (Glasman, 1992, pág.41).

En el pasado, los padres tenían derecho a "vigilar" el funcionamiento de las escuelas a través del cumplimiento de normas implícitas concernientes a la moralidad de los maestros y a la disciplina de los alumnos (Van Zanten, 1988). Este control ha desaparecido en la actualidad.

Los cambios en el modo de vida de las familias, en la institución escolar y, de una manera más general, en las mentalidades han permitido la evolución de las relaciones entre la escuela y la familia y el surgimiento de un nuevo discurso al respecto (Montandon, 1987).

2.3.- Investigaciones actuales

Numerosos investigadores han trabajado sobre el tema de la relación entre la familia y la escuela. Comentaremos aquí algunas de estas investigaciones que fueron ya citadas en ciertos casos.

Gordon (1978) ha puesto de manifiesto que no es tanto el tipo de actividad que los padres realizan en el centro lo que da lugar a efectos positivos tanto en el rendimiento escolar de los hijos como en la eficacia de la escuela, sino que lo más importante es la planificación de la actividad, que ésta tenga una finalidad educativa, su

duración (al menos un año) y que se realice de un modo adecuado (citado por Martínez González, 1996).

Epstein (1986,1987) analiza los efectos que tiene la relación familia-escuela sobre la conducta de padres e hijos, sobre las actitudes de los niños y su rendimiento escolar.

Los resultados de esos estudios indican que los niños cuyos padres se mantienen en contacto frecuente con el centro escolar son más independientes, muestran un mayor nivel de iniciativa y alcanzan un mayor nivel de rendimiento escolar que aquellos otros cuyas familias y profesores no tienen contactos frecuentes (Martínez González, 1996).

Machargo (1997) en una investigación centrada en los padres llega a la conclusión de que valoran más positivamente una educación que fomente la iniciativa y la creatividad y que procure unas condiciones idóneas para la adaptación personal y social de los alumnos. Del profesor valoran especialmente que sea un profesional entusiasta, que le guste su trabajo y que se preocupe por los alumnos, que sea capaz de motivarlos, que sea justo y respetuoso. Otros aspectos, como los didácticos y organizativos quedan en segundo lugar.

En otro trabajo, con una muestra de 210 profesores de educación infantil y primaria, encontró que el 46% consideraba que la principal causa de los problemas de conducta y adaptación reside en la familia mientras que sólo un 7% de los encuestados pensaba que podía estar en la propia clase. El 60% opinaba que los padres hacen poco por solucionar esos problemas.

Santos Guerra (1997) cita tres investigaciones sobre consejos escolares que se han desarrollado en nuestro país: la de C. Elejabeitia (1987) que analiza el cambio del poder sistémico de los centros escolares producido por la participación de los distintos

estamentos como consecuencia del proceso de democratización, la de M. Fernández Enguita (1993) que realiza una exploración *in situ* en nueve centros de Madrid a través de entrevistas y observaciones, centrándose en las relaciones entre profesionalización y participación y otras.

Finalmente comenta la investigación de F. Gil Villa (1995) que plantea el problema de la participación desde tres contextos diferentes: el político, el académico y el comunitario.

Algunas de las conclusiones de esta investigación muestran una clara tendencia a la disminución en la participación de padres y alumnos en las elecciones a Consejos Escolares. Sin embargo el profesorado participa en gran medida (90%).

Los padres visitan muy poco el centro donde estudian sus hijos y los profesores suelen atribuir esto a una falta de interés (Gil Villa, 1995).

Bronfrenbrenner (1986) considera que los estudios que relacionan familia y centro escolar se centran en analizar la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los niños y en su comportamiento social en la escuela pero no se detienen a examinar la influencia que el centro ejerce sobre la conducta de padres e hijos en la familia.

Comeau y Salomon (1994) realizaron un estudio en Quebec en el que encuestaron a 1365 maestros y 2897 padres para recoger sus opiniones y percepciones sobre la participación. Algunos de los resultados muestran que la convicción de los padres en cuanto a los beneficios de la participación es mucho más acusada que la de los maestros. Éstos plantean dudas en cuanto a los beneficios que puede aportar la participación de los padres.

I. Testoni (1995) de la U. de Padua ha encuestado a 170 maestros y 650

padres sobre la relación entre la familia y la escuela. Algunos de los resultados muestran una actitud positiva de ambos grupos hacia la relación familia-escuela, la encuentran útil o necesaria y con posibilidad de ser mejorada. Otra conclusión es que la escuela no puede proponer una sola actividad con la garantía de interesar a todos los padres. Los temas de tipo psicológico y educativo interesan a una buena parte de ellos pero no a todos.

Anteriormente, Lynch y Pimlott (1979) realizaron un estudio piloto en Inglaterra sobre los tipos de cooperación entre padres y profesores, cómo mejorarlos así como los factores que influyen en ellos. Sus hallazgos indican que la mayoría de los profesores con experiencia confirman el papel vital jugado por el hogar en una educación satisfactoria del niño pero, a veces, no son capaces de reconocer el papel altamente influyente que ellos mismos pueden tener en la modificación de la actitud de los padres hacia la educación de sus hijos.

Montandon (1991) llevó a cabo una investigación en Ginebra para determinar las relaciones que tienen los padres con los maestros y las escuelas de sus hijos. Uno de los propósitos era describir la frecuencia y la especificidad de los diferentes encuentros, individuales o colectivos, directos o indirectos, formales o informales. Para ello entrevistó a 872 familias con niños en edad escolar. Entre las conclusiones encontramos que las familias otorgan una importancia capital a la escuela para el futuro de sus hijos y que la mayoría de los padres desean una verdadera coordinación de las tareas educativas de la familia y la escuela.

Pourtois y Desmet (1988) reseñan algunas investigaciones llevadas por autores francófonos. Mencionan una encuesta sobre las tareas escolares realizada por Pietrons y Cambier (1986), otra de Bataille (1987) sobre la apertura de la escuela hacia su entorno, Eveqoz (1986) que propone un marco teórico sistémico de las relaciones familia-escuela y el trabajo de Monnier y Pourtois (1987) que tendremos ocasión de retomar.

Martínez González (1994) ha investigado cómo viven las familias la educación formal de sus hijos, qué importancia le conceden, qué necesidades les crea, hasta qué punto condiciona su comportamiento y cómo influye en el proceso de interacción entre padres e hijos. Los resultados muestran que tanto los padres como los hijos de los distintos estratos sociales conceden un gran valor a la educación formal, lo que lleva a los padres a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a los hijos a demandar esta implicación.

Favre y Montandon (1989) realizaron un estudio con 800 maestros de Ginebra para conocer no sólo el tipo de relaciones que tenían con las familias sino su actitud hacia ellas. Entre las conclusiones encontramos que, en conjunto, los maestros tienen una imagen negativa del rol educativo de los padres. Esto, evidentemente, no favorece las buenas relaciones.

Hemos comentado algunos trabajos realizados en distintos países sobre este tema. En nuestro país todavía son pocos los investigadores interesados en él. No obstante, cada vez con mayor frecuencia se escucha en los discursos educativos hablar de la participación de los padres en la escuela. Estamos seguros que esto motivará a más personas y que en los próximos años podremos ver los frutos.

2.4.- La familia en la actualidad

En los últimos veinte años hemos asistido a unos cambios en el seno de la familia de una amplitud como jamás se habían vivido con anterioridad en los países industrializados.

En 1987 sólo un 4% de las familias americanas correspondía al modelo "dominante". El nº de personas divorciadas o no casadas superaba el nº de personas casadas y el nº de parejas sin niños era mayor que el nº de parejas con niños (datos

de Connecticut Association for Supervision and Curriculum Development citados por el Conseil Supérieur d'Éducation de Quebec, 1994).

Epstein (1987) en una de sus investigaciones comprobó la existencia de un 24% de niños de escuela primaria provenientes de hogares monoparentales.

Estos y otros cambios han planteado la necesidad de redefinir la noción de familia (Pourtois y Desmet, 1992).

2.4.1.- La mutación de la familia

La imagen de la familia nuclear - padre, madre e hijos viviendo bajo el mismo techo - si bien sigue siendo dominante no constituye un modelo prioritario.

Conyugalidad y parentalidad son hoy dos elecciones distintas y no van necesariamente a la par.

Los valores que caracterizaban la institución del matrimonio: estabilidad, fidelidad, exclusividad, procreación, ya no tienen la misma importancia. Los modos de vida íntima se han modificado profundamente, el afecto se impone como un valor esencial (Pourtois y Desmet, 1989).

Observamos una fragilización creciente de los lazos padre-niño, los niños de padres separados tienen entre 6 y 7 posibilidades sobre 10 de perder el contacto con su padre. Cada vez más, los niños crecen sin tener la presencia cotidiana o regular del padre. El lazo madre-hijo es el núcleo alrededor del que se operan las rotaciones familiares, el padre pasa a un segundo plano, no es indispensable para el niño.

Sin embargo, una característica de nuestros días es que los padres se

impliquen en el cuidado de los niños pequeños y compartan esa tarea con la madre respondiendo a sus necesidades de igual forma.

Existe una reducción del tamaño de la familia. Cada vez hay más familias con hijo único.

- En 1961 25% de familias con hijo único
- En 1991 45,5% " " (fuente citada)

Esto conduce a la progresiva desaparición de los hermanos y a la emergencia de otro tipo de relación fraternal con los hijos de las nuevas parejas de sus padres.

La actividad profesional de las mujeres es la mutación que más ha influido sobre los modos de vida familiares durante los veinte últimos años (Pourtois y Desmet, 1992).

La actividad laboral de la madre es cada vez más frecuente y tiene como consecuencia un aumento en la relación entre abuelos y nietos.

La madre debe conciliar su vida laboral con su vida familiar ya que la organización del hogar sigue estando más sobre sus hombros.

La articulación entre la vida familiar y la vida profesional resulta problemática porque requiere comprimir el tiempo libre, el tiempo profesional, el tiempo destinado a la educación de los niños y el tiempo doméstico (de Singly, 1991).

El nivel medio de escolaridad de los padres ha aumentado sobre todo en lo que concierne a la mujer. Las mujeres universitarias se casan menos, más tarde y tienen menos hijos que las que no tienen estudios. La maternidad se ha convertido en una parte de sus vidas, algo deseado entre otras cosas.

Encontramos también más variación del nivel de vida, un distanciamiento entre familias pobres y familias ricas.

Las relaciones entre padres e hijos también han variado. Los roles parentales están hoy en plena redefinición, son más intercambiables que antes de los 70. Podemos decir que hay más diálogo y comunicación.

Si bien la autoridad no ha desaparecido completamente se empieza a tomar conciencia de que la permisividad, la laxitud y la falta de autoridad tienen también malos efectos sobre los niños.

Cada vez más se necesita una preparación para ser padres. En la actualidad, casi todos los niños son "planeados" y ocupan un lugar relativo en la vida de sus padres. La natalidad desciende continuamente.

La religión tiene menos influencia sobre el modo de vida de las familias y aparecen nuevas creencias.

Aumenta la influencia de los expertos y de los medios de comunicación, sobre todo la televisión, sobre los comportamientos parentales y familiares.

Los valores que priman están ligados al consumo, a la promoción individual y a la gratificación inmediata.

Es frecuente pensar en el niño en términos de coste, como carga en el presupuesto familiar.

La relación con la escuela va a diferir según el medio sociocultural. Los valores de cada familia determinarán lo que esperan de la escuela: disciplina, exigencia, colaboración con los padres, etc.

Estamos asistiendo a una verdadera metamorfosis de la familia en la que se conjugan tres aspectos: **mutación, diversidad y continuidad**.

Los fenómenos intrafamiliares parecen irreversibles, ya no hay un sólo modelo de familia, sin embargo existe una dimensión de permanencia. La familia sigue siendo el lugar principal de las relaciones de afecto entre niños y adultos, de transmisión de valores y herencia humana, de educación y de construcción de la identidad.

En este contexto, la escuela no puede elegir; debe ponerse de acuerdo con esta familia, estos padres y estos niños de hoy.

Esto fuerza a la escuela a revisar su discurso y algunas de sus prácticas, a adaptarlas a las distintas situaciones familiares teniendo en cuenta que todos los padres, casados o no, viviendo o no con su cónyuge, están interesados en ayudar a sus hijos (Epstein, 1987).

Los adultos pueden elegir fundar o no una familia sin saber lo que va a durar. También pueden elegir tener un hijo aunque esto implica más riesgos.

En caso de separación, es posible que tengan que asumir solos su cuidado o compartirlo con su ex-pareja o perder su custodia o procurar que el niño acepte una nueva pareja. Todo ello constituye un freno a la paternidad.

Algo a tener en cuenta es que el riesgo es mayor para las mujeres desde todo punto de vista. Esto mantiene la dependencia de la mujer a la pareja y perpetúa una estructura desigual entre hombres y mujeres.

Los niños también han experimentado cambios en el papel que desempeñan dentro de la familia. Las familias han adquirido una independencia creciente en su vida cotidiana, los lazos entre padres e hijos son más íntimos. Algunos autores hablan de

una *sentimentalización* de esta relación. Hay una inversión *afectiva* pero también una función *instrumental* (Montandon y Perrenoud, 1987).

No obstante, la función afectiva y simbólica es preponderante, el niño aporta una gratificación afectiva a la pareja y contribuye a una *socialización recíproca*, del adulto hacia el niño pero también del niño hacia el adulto (Pourtois y Desmet, 1992).

Muchos temen decepcionar a sus padres que han concentrado sus esperanzas en ellos. Deben adaptarse a muchas situaciones diferentes, sufren discontinuidades relacionales. Esto podría generar en ellos una mayor capacidad para hacer y deshacer relaciones y para elaborar duelos.

Se les pide una gran capacidad de adaptación cuando hay reorganizaciones familiares; pueden perder completamente el contacto con uno de sus padres o integrar a otros adultos en los roles paternos y, a veces, compartir su territorio con otros niños de las nuevas parejas de sus padres. Estas situaciones exigen una madurez afectiva.

Muchos niños se educan sin modelo masculino lo que nos lleva a cuestionar su actuación como futuro padre.

Los niños están también más solos que antes. Conocen menos la solidaridad entre hermanos, el apoyo de una gran familia y los intercambios entre generaciones. Su *visibilidad social* se ha reducido, es frecuente que su nacimiento sólo afecte a sus padres.

La amistad cobra más importancia y se crean nuevas redes de solidaridad entre amigos.

Estos problemas se manifiestan en el ámbito escolar que tiene que adaptarse a

las nuevas situaciones y brindar ayuda para superar los momentos de dificultad y perturbaciones afectivas.

Encontramos otras opiniones sobre estos cambios, Mariet (1981) expone que asistimos hoy a un retorno, a un período retro en el que aparecen en la familia comportamientos del pasado.

Los jóvenes reclaman una educación menos permisiva, más responsable, demandan a sus padres conductas de padres. Se observa un repliegue sobre posiciones anteriores que se consideran preferibles a las novedades que han fracasado, y agrega, es posible que entremos en una época educativamente conservadora. La familia está retomando ciertas funciones que había abandonado y la escuela su lugar institucional de instrucción.

Las observaciones de Mariet parecen contradictorias con lo expuesto anteriormente. Sin embargo, es válido tenerlas en cuenta ya que están presentes en varios sectores de la población.

Hemos mencionado anteriormente que hay sectores de padres que no comprenden las innovaciones y exigen a la escuela que cumpla su papel instructivo.

Por otro lado, con los cambios mencionados, cambian también los roles de cada miembro de la familia. También la concepción que los jóvenes tienen del matrimonio. Son cada vez más numerosas las parejas que conviven sin casarse y que, al ser estables, tienen descendencia.

Un factor que también ha influido considerablemente en los cambios en los modos de vida familiar es la situación de **paro laboral**; la ausencia de una actividad profesional remunerada de los padres modifica la dinámica familiar, cambian sus valores, sus actitudes y comportamientos lo que puede condicionar el futuro afectivo,

escolar y profesional del niño (Houx y Pourtois en Pourtois, 1989).

Los problemas económicos pueden generar también situaciones de violencia intrafamiliar y maltrato infantil, aspectos muy estudiados en nuestros días aunque no nuevos en el panorama familiar.

Sampaio (1995) describe la familia moderna como desinstitucionalizada, incierta, indefinida pero como un importante soporte afectivo, un espacio emocional, un reducto de privacidad e interacciones intensas así como fuente de decepciones y riesgos cotidianos. Asistimos a una revalorización de la familia como espacio afectivo. Es necesario reinventar la familia, buscar nuevas respuestas a las nuevas necesidades.

2.4.2.- Las nuevas necesidades

En la actualidad podemos decir que tenemos un concepto distinto de la función de los padres. Se reconoce que la educación de un hijo es una tarea compleja y no exenta de dificultades.

Admitimos que los padres son tan vulnerables como sus hijos y también tienen necesidad de amor y atención, de apoyo y seguridad, de aprobación y reconocimiento (Pourtois y Desmet, 1992).

Los padres que se "sacrifican" por sus hijos y hacen girar sus vidas alrededor de ellos no garantizan su bienestar.

Muchos padres tienen aspiraciones elevadas para sus hijos, por eso son exigentes con la escuela y aplican programas de estimulación precoz cuando son pequeños.

Quieren conciliar sus responsabilidades profesionales y familiares pero tienen

dificultades para hacerlo, disponen de menos tiempo para dedicar a sus hijos y menos posibilidades de acompañarlos en su trayectoria escolar y educativa.

El aumento del nivel escolar de los padres y de sus expectativas con respecto a sus hijos hace que los niños tengan más posibilidad de defraudarlos desde el punto de vista escolar.

Es la primera vez que una generación de niños corre el riesgo de no superar el nivel escolar o el status social de sus padres.

Esto lleva a que muchos niños estén muy estimulados pero otros se vean excluidos por la desigualdad económica y menos estimulados que antes.

La escuela tiene que hacer frente a las nuevas necesidades, padres más instruidos y más críticos, que esperan más pero que apoyan menos. Debe aprender a transigir con "nuevos" padres.

Los padres tienen que inventar relaciones con sus hijos para las que no tienen modelos en la sociedad actual. Antes los padres tenían varios hijos, ahora los hijos tienen varios padres por lo que su identidad es más difícil de construir. Tienen experiencias diferentes de las distintas relaciones.

Los padres son ahora más libres pero se encuentran más solos, reciben menos ayuda de sus propios padres.

A los niños les faltan puntos de referencia. Viven en el mundo de lo instantáneo, les resulta difícil diferir las cosas.

Sin embargo la escuela sigue transmitiendo valores que tienen menos vigencia como el esfuerzo personal, la reflexión, el rigor intelectual, etc.

La escuela debe comprender mejor la población a la que sirve, aprender a

gestionar las diferencias y responder a las nuevas necesidades.

2.4.3.- La responsabilidad de los padres

La ley indica que los padres son jurídicamente responsables de la educación de sus hijos por lo que tienen derechos frente a la escuela y ésta debe proporcionarles oportunidades para ejercerlos.

La mejor forma es hacerlos partícipes de un proyecto común en el que pueden desempeñar multitud de roles, desde el simple apoyo al niño desde casa hasta la cogestión escolar.

La responsabilidad hacia las relaciones padres-profesores y de una buena comunicación la tienen los padres también. Son responsables hacia su hijo, el profesor y hacia ellos mismos de ser receptivos y desarrollar una relación que les beneficie mutuamente (Law y Berry, 1983). Estas autoras proponen una serie de sugerencias que facilitan el ejercicio de esta responsabilidad.

Es responsabilidad de los padres aprovechar al máximo las ocasiones de contacto con el personal escolar ofertadas por la escuela preparándolas de antemano según sus intereses.

Tratar de conectar con otros padres y de crear lazos formales e informales que respondan a sus necesidades.

Tomar conciencia de la importancia de su implicación para el logro del éxito educativo de sus hijos.

Ejercer el poder que les es reconocido por la ley de participación en las

diversas estructuras existentes.

Es hora de que la escuela conciba de otro modo su relación con ellos teniendo en cuenta los cambios producidos en el seno de la familia y la diversidad que presentan.

Que tome la iniciativa de buscar la disponibilidad de los padres y de apoyarlos en el ejercicio de sus responsabilidades.

2.5.- Cultura familiar-cultura escolar

La escuela, por una parte y la familia por la otra, poseen una cultura específica y tienen roles diferentes.

Como hemos dicho, ambas tienen un objetivo común: el desarrollo del niño. Para lograrlo deben movilizar las energías y las posibilidades de cada una.

Familia y escuela crean cada una un proyecto pedagógico, sin duda diferente uno del otro. Lo importante es construir en conjunto un proyecto común (Pourtois y Desmet, 1992).

Desde la perspectiva de la educación parece cada vez más necesario establecer conexiones entre los "mundos" en los que se produce el desarrollo humano. Familia y escuela ocupan un lugar prioritario entre ellos y la falta de entendimiento entre ellos provoca dificultades, tal como ilustran los resultados de la investigación educativa reciente (Ridao, 1993).

Las investigaciones psicológicas y educativas (Pourtois, 1979, Bronfenbrenner, 1979, Epstein, 1987, Martínez González, 1996) relacionan ciertos aspectos de los

ambientes familiares con el rendimiento de los hijos, con el desarrollo de actitudes, con la adquisición de la autonomía personal, etc. y ponen de manifiesto la importancia para el desarrollo del niño de las circunstancias educativas por las que atraviesa desde su nacimiento.

El ambiente familiar es el primer referente para el inicio de la vida psíquica del niño por lo que resulta insustituible para la formación de los sentimientos, actitudes y valores (Ridao, 1993).

J. Palacios y otros (1995) han clasificado tres tipos fundamentales de culturas familiares:

- * Tradicional: valoración elevada de la obediencia y el control, diferenciación de actitudes y valores en función del sexo del niño, suelen tener un nivel educativo y cultural bajo.

- * Moderna: los padres se atribuyen a sí mismos un alto poder para influir sobre el desarrollo de sus hijos, valoran el control no autoritario de la conducta, tratan de fomentar la autonomía más que la dependencia, no marcan rígidas distinciones en función del género, etc. Tienen un nivel educativo más elevado y estilos de relación más estimulantes.

- * Paradójicos: familias sumidas en un apreciable nivel de confusión en el que coexisten elementos tradicionales y modernos, dándose frecuentes paradojas. Suelen tener un nivel bajo o medio.

Una de las vías para alentar cambios en la conducta es a través de la modificación de las ideas. La cultura escolar puede hacerlo con constancia, convicción y claridad en sus mensajes.

Cultura familiar y cultura escolar no son realidades estancas en las que sólo cabe la coincidencia o la discrepancia, hay sitio también para la influencia mutua.

Es urgente establecer canales de comunicación entre ambas.

Podemos observar que las estructuras escolares van avanzando, aunque lentamente, hacia la proyección de planteamientos de continuidad y sintonía entre los ambientes familiares y escolares (Ridao, 1993).

La escuela tiene una capacidad transformadora cuya potencialidad no es suficientemente valorada. No sólo con la actuación directa sobre los niños sino con la influencia que puede ejercer sobre la cultura familiar. Esta influencia puede ir desde las modificaciones en las ideas, creencias, valores y expectativas de los padres en relación con sus hijos a los cambios en las pautas de conducta y formas de relación con ellos.

Este movimiento debe ser recíproco, la escuela debe abrirse a la integración de las culturas familiares que tienen muchos elementos que ofrecer para el enriquecimiento de la educación de los niños.

Hay aspectos que corresponden casi exclusivamente a la familia y otros a la escuela pero hay muchas zonas del desarrollo que no es posible potenciar si no existe un trasvase entre ambas culturas y un trabajo conjunto.

2.6.- Acciones familia-escuela

Es éste un tema muy amplio y son numerosos los autores que se han ocupado de su desarrollo. Es la expresión práctica de todos los aspectos teóricos que hemos tratado anteriormente.

- ¿Qué hacer con los padres en la escuela?
- ¿Cómo llevar a la práctica los deseos de una relación efectiva familia-escuela?
- ¿Cómo promover la participación?
- ¿Cómo motivar a los padres?
- ¿Qué acciones proponer?.

Las prácticas que llevan a la implantación de las relaciones familia-escuela pueden ser de muy variadas características y todo maestro puede imaginar formas nuevas y creativas.

Existen distintas clasificaciones planteadas por los autores para abordar este tema que constituye la clave del éxito de la participación.

Comentaremos algunas de ellas: Macbeth (1989) señala un programa mínimo de actividades de participación de los padres que incluye los siguientes puntos:

1.- El centro escolar debe estar dispuesto a *recibir a los padres* en cualquier momento. En términos organizativos esto significa que recibirán la atención necesaria y con la mayor diligencia.

2.- El centro debe realizar *informes escritos* de cada niño, que se presentarán a los padres al menos dos veces al año, en los que figuren las opiniones de los profesores sobre su nivel de logro, de esfuerzo y conducta y en los que quede espacio para que los padres puedan verter sus comentarios.

3.- Deben realizarse *entrevistas privadas* entre profesores y padres al menos dos veces al año, en las que se tomará como punto de partida los informes previos elaborados por los profesores y se planificará el nivel de aprendizaje que el niño habrá de alcanzar.

4.- Al menos una vez al año, que coincidirá con el final de curso, el centro

deberá celebrar *reuniones con los padres* en las que se les informará de las actividades curriculares del curso siguiente y cómo pueden reforzarlas en casa.

5.- En el centro deberá existir una *Asociación de Padres de Alumnos* abierta a cualquier padre o madre, que funcionará sin la participación del profesorado. Sus objetivos fundamentales deberían ser educativos y de mantenimiento de la relación padres-profesores y sus funciones consultivas e informativas. El edificio escolar y sus recursos deberán estar disponibles para la Asociación.

6.- En cada centro deberá existir un *grupo de supervisión* que se encargará de velar por el cumplimiento de las actividades educativas y de padres y profesores.

7.- El centro deberá realizar *publicaciones* para mantener informados a los padres en colaboración con la Asociación de Padres.

8.- Los padres tendrán derecho a *acceder a los informes oficiales realizados sobre sus hijos*.

9.- Los padres tendrán derecho a *elegir el tipo de centro y de educación* que reciban sus hijos.

10.- Un sistema de *visitas a domicilio* deberá funcionar en el centro para casos excepcionales.

11.- Los profesores deberán considerar en todo momento que su labor es tanto *de servicio* como de *compañerismo* con respecto a los padres, dado que gran parte de los aspectos educativos que cubren los padres son complementarios a los suyos.

12.- Los profesores deben dejar claro ante los padres que son *profesionales al*

servicio de las autoridades educativas. Esto significa que los padres deberán adaptarse a las circunstancias profesionales de los profesores, del mismo modo que éstos tratarán de adaptarse a las de los padres (citado por Martínez González, 1994).

Montandon (1989) hace una clasificación de los encuentros con los padres:

Individuales:

- * Encuentros informales u ocasionales en la escuela o fuera de ella.
- * Encuentros formales por iniciativa del maestro.
- * Encuentros formales por iniciativa de los padres.

Colectivos:

- * Reuniones de padres.
- * Clases abiertas.
- * Fiestas, espectáculos, exposiciones, salidas, etc.

Pourtois y Desmet (1991, 1992) proponen algunas técnicas de intervención para la relación con los padres y también para su formación que ellos utilizan en el desarrollo de los trabajos que llevan a cabo en la Universidad de Mons.

Estas prácticas tienen un amplio espectro de acción en el sentido de que son susceptibles de dinamizar niveles de intervención múltiples, de responder a distintas necesidades del niño y de activar diversas categorías de actitudes en los adultos. Algunas requieren una formación apropiada.

Comentaremos algunas de ellas:

- * Talleres creativos: padres y maestros colaboran en una realización común

(montar una obra de teatro, redactar un periódico, construir juguetes, crear marionetas, etc.).

* **Técnica de los incidentes críticos:** puede ser utilizada por el maestro en una reunión de padres. Consiste en la proyección de diapositivas que representan una situación crítica o una situación susceptible de desencadenar un problema o una práctica familiar positiva o negativa. La diapositiva constituye un estímulo que permite a los padres reflexionar y expresar sus ideas y sentimientos. Esta técnica se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales.

* **Juego de rol:** técnica creada por Moreno que permite a los participantes jugar distintos roles colocándolos en situaciones determinadas. Esto lleva al aprendizaje de nuevos comportamientos y hace variar las percepciones y los puntos de vista.

* **Actividades para el desarrollo del niño:** tienen por objetivo intensificar las habilidades cognitivas, lingüísticas y relacionales del niño. Se propone a los padres la realización de actividades educativas, lúdicas y didácticas con sus hijos y, en un segundo momento, la creación de nuevas actividades para realizar en casa.

Estas actividades constituyen un ejemplo de las numerosas técnicas que estos autores ponen en práctica en sus intervenciones en el campo de la investigación y la acción en Educación Familiar.

Law y Berry (1983) aportan una lista de sugerencias para el trabajo con los padres:

- * Ofrecer oportunidades para que los padres observen al profesor trabajando con los niños.
- * Tener contacto con los padres para darles "buenas noticias".

- * Realizar visitas a los hogares.
- * Valorar a los padres tanto a nivel privado como en público por sus esfuerzos y cooperación.
- * Facilitar oportunidades a los padres para compartir sus destrezas y experiencias.
- * Brindar ocasiones a los padres de conocer al profesor a nivel individual.
- * Ayudar a los padres a desarrollar sus propias habilidades y destrezas.

Otros autores (Stacey, 1991, Hester, 1989, Epstein, 1987) también han aportado ideas para la realización de acciones escuela-familia como la organización de conferencias a horarios apropiados para que puedan asistir todos los padres, contestar cuestionarios sobre el funcionamiento de la escuela y el progreso de sus hijos que sirva de "feed-back" a los profesores, llamar periódicamente por teléfono a los padres para mantener el contacto, atender especialmente a los padres con hijos con riesgo de fracaso escolar, proporcionarles material de aprendizaje, etc.

Dentro de las actividades de formación de padres cobra importancia la Escuela de Padres que ha sido descrita por varios autores (Brunet y Negro, Moratinos, Velázquez y Loscertales, García Checa).

En Francia, la Inspection Académique des Bouches du Rhône, ha elaborado un folleto en 1994 dirigido a los maestros que se titula "100 acciones padres-escuela" donde describe actividades posibles de llevar a cabo. Las divide en cuatro categorías:

- * Colaboración
- * Comunicación
- * Formación
- * Dispositivos intermediarios

En cada una de ellas integra numerosas actividades como: ludotecas, talleres de lectura, red de acompañantes, charlas sobre temas fijados, espectáculos, formación

de madres, etc.

Son infinitas las posibilidades de participación, lo que importa es que cada escuela sea capaz, a partir de los intereses de las familias de las que se nutre, de encontrar los canales adecuados que permitan compartir un proyecto común, contrastar creencias, valores y prácticas educativas.

Finalmente aportamos una clasificación que engloba y resume las ideas anteriormente descritas:

a) Actividades de colaboración en el aula

- Talleres para los niños
- Teatro - Títeres - Marionetas
- Teatro de sombras - Mímica
- Música (canciones, instrumentos, etc.)
- Danza (bailes regionales, corros, etc.)
- Cuentos
- Huerta - jardinería
- Actividades relacionadas con las profesiones

b) Actividades extraescolares

- Visitas educativas
- Excursiones
- Acampadas
- Torneos deportivos
- Fiestas
- Convivencias

c) Actividades de colaboración fuera del aula

- Talleres de madres y padres
 - elaboración de material didáctico
 - mantenimiento y decoración del centro
 - construcciones para los niños
 - confección de disfraces, etc.
- Taller literario
 - elaboración de cuentos y poesías para los niños.
- Taller de teatro
 - elaboración y puesta en escena de obras de teatro para los niños

d) Reuniones

- Individuales
- Grupales
 - inicial
 - de evaluación
 - temas de discusión
 - problemas del aula

e) Actividades en casa

- Cuaderno viajero
- Elaboración de fichas
- Trabajos manuales
- Seguimiento del alumno

f) Actividades para la formación de los padres

- Escuelas de Padres
- Charlas educativas
- Cine - forum
- Actividades culturales
 - exposiciones
 - espectáculos
 - conferencias

g) Actividades de gestión

- Participación en el Consejo Escolar
- Participación en el A.P.A.
- Delegado de clase
- Participación en Comisiones de clase
 - económica
 - fiestas
 - organización de excursiones, etc.
- Participación en reuniones de programación con el maestro
- Discusión de los objetivos propuestos por el maestro
- Evaluación de los niños junto con el maestro

Esta es una pequeña muestra de las múltiples actividades que se pueden organizar con los padres en un centro escolar.

El único requisito es un buen entendimiento entre maestros y padres y la firme convicción de que la participación es posible si existe una actitud de colaboración, escucha y confianza por ambas partes.

2.7.- Rendimiento escolar y familia

Como hemos visto anteriormente, la familia influye con sus actitudes en el rendimiento escolar del niño.

Ser consciente de cómo influye facilita la comprensión de muchos aspectos positivos o negativos en relación con los objetos de conocimiento escolares (Martínez, 1988).

Existen abundantes investigaciones al respecto y no es el objetivo de este trabajo profundizar en este tema. Sin embargo no hemos querido dejar de mencionarlo por su gran importancia y, sobre todo, en lo que respecta a la participación de los padres en el centro y su influencia en el rendimiento escolar de los alumnos.

En el capítulo anterior, al hablar de los efectos de la participación, adelantábamos algunas reflexiones que completaremos seguidamente.

Pourtois y Desmet (1989) hacen un exhaustivo recorrido por los factores que influyen en la adaptación escolar del niño.

En primer término mencionan el medio social; la pertenencia de la familia a uno u otro medio social será determinante para la adaptación escolar.

Con respecto a esto comentan dos teorías, la del **déficit sociocultural** que aparece en los años 60 y plantea que las causas del fracaso escolar son exteriores a la institución escolar y se deben exclusivamente al entorno familiar y la de la **herencia cultural** que pone el acento sobre los privilegios culturales y lingüísticos de las clases favorecidas que son reproducidos por la escuela (Bourdieu y Passeron).

Para estas dos corrientes, la relación entre adaptación escolar y medio social aparece como lineal. Otros investigadores han encontrado que el estilo educativo y las representaciones de los padres pueden ser variables intermedias entre la clase social y la adaptación escolar del niño (Pourtois, 1979).

E. Palacio-Quintín (1988) ha estudiado el entorno familiar que favorece y que inhibe el éxito escolar. Descubrió que los niños que rendían mejor procedían de un medio familiar que:

- * permitía la exploración
- * proponía tareas
- * evaluaba las consecuencias de las acciones
- * planteaba preguntas
- * daba informaciones

Mientras que los que tenían dificultades tenían un entorno familiar que:

- * era más directivo
- * tendían a hacer las cosas por el niño
- * se expresaban en forma imperativa
- * daban las soluciones a los problemas
- * proponían pocas tareas

K. Marjoribanks (1979) ha analizado las variables del entorno que favorecen los buenos resultados escolares:

- * las actitudes positivas de los padres con respecto a la escuela
- * las esperanzas de los padres acerca del éxito escolar de sus hijos
- * las aspiraciones intelectuales y profesionales de los padres en relación a sus hijos

- * los deseos y aspiraciones de los padres para sí mismos
- * la frecuencia y efectividad de las relaciones padres-escuela
- * la disponibilidad e implicación de los padres en el trabajo escolar
- * la posibilidad y variedad de las discusiones familiares
- * la calidad y variedad de juegos y actividades de ocio
- * la participación en actividades familiares
- * la calidad del lenguaje de los padres
- * las ocasiones de reflexión, de aprendizaje y de imaginación
- * la incitación a la independencia y la exploración del entorno
- * la disposición de los padres a reaccionar verbalmente
- * el grado de estructura y organización en la gestión del trabajo familiar
- * el recurrir poco al castigo y la coerción

Existen otras corrientes que completan el estudio de los factores familiares que intervienen en la adaptación escolar del niño y que la explican desde otros puntos de vista como la ecológica, sistémica, comprensiva, psicosocial, estructuralista.

Dentro de los determinantes familiares del rendimiento escolar ocupa un lugar destacado la historia familiar. El peso de las generaciones anteriores es considerable. También influye la percepción que tengan los padres de la escuela y el interés que demuestren por los estudios de sus hijos. Evidentemente esto está relacionado con su propia experiencia y con sus expectativas, como hemos visto con anterioridad, lo que llevará a motivar en mayor o menor grado a los niños por la escuela..

De todo lo dicho podemos deducir que los niños con un ambiente carenciado o sea, de las familias de niveles socioeconómicos más bajos permanecen "penalizados" por los contenidos, los presupuestos implícitos, los requisitos, el lenguaje, el sistema de valores, el sistema de relaciones sociales de la institución escolar que

estadísticamente favorece a los niños que pertenecen a medios socioeconómicos más elevados (Glasman, 1992).

El Consejo de Padres de Alumnos de Bélgica elaboró un folleto para los centros escolares en 1992 con proposiciones para facilitar el éxito escolar, entre las que podemos encontrar varias que hacen referencia a la intervención de la familia y a la formación de los maestros en Educación Familiar.

La implicación de los padres en el centro repercute positivamente en la calidad de la enseñanza, al considerarse dicha participación como uno de los factores determinantes de la eficacia de los centros escolares; como tal contribuye a la reducción del fracaso escolar, a posibilitar la igualdad de oportunidades educativas para niños social y escolarmente marginados (minorías étnicas y niños con dificultades de aprendizaje, respectivamente) y a la mejora del ambiente familiar y del comportamiento social (Martínez González, 1990).

El éxito o fracaso de los niños en la escuela dependen de un entramado complejo de factores, del medio en el que se desarrolla, de la institución escolar, del propio niño, pero no cabe duda que la familia ocupa un lugar destacado y que su relación positiva con el medio escolar va a beneficiar al niño en su desarrollo y su adaptación.

2.8.- Límites y riesgos de desviación en las acciones familia-escuela

La relación familia-escuela, como hemos visto hasta aquí, no está exenta de dificultades, ambigüedades y derivaciones.

Hemos analizado los obstáculos que se presentan a la hora de plantear la participación de los padres en la escuela y más adelante comentaremos cuál es la

realidad de la misma pero creemos necesario puntualizar, para concluir este capítulo, algunos de los riesgos y limitaciones con los que nos encontramos al poner en funcionamiento la relación familia-escuela.

Entre las limitaciones que encontramos podemos citar:

- El horario de los padres no es siempre compatible con el horario escolar.
- Muchos padres, debido a sus ocupaciones dentro y fuera del hogar, no disponen de tiempo para dedicar a la escuela.
- Algunos padres se sienten incómodos en el centro y prefieren no acudir.
- Otros sienten temor a no saber cómo relacionarse con el profesorado.
- Hay un porcentaje de profesores que piensa que no tienen obligación de organizar actividades con los padres.
- Incluso algunos profesores tienen actitudes negativas hacia la participación.
- En muchos casos no se cuenta con recursos suficientes ni adecuados, tanto personales como materiales, para hacer realidad la participación (Martínez González, 1994).

Un riesgo importante que se corre al integrar a los padres al ambiente escolar es acrecentar en ellos el sentimiento de incompetencia frente a la presencia de profesionales de la educación. Por ello es tan necesario que exista una formación de los maestros para abordar esta tarea.

Igualmente, su relación con la escuela puede llevar a algunos padres a plantearse muchas dudas e incertidumbres sobre la educación de sus hijos que, en caso de no resolverse positivamente pueden ocasionar estados de angustia y desequilibrio.

Por otro lado es de vital importancia que los maestros se planteen claramente sus objetivos antes de emprender esta tarea ya que ésta no puede pretender que los

padres cambien sus actitudes, opiniones y conductas educativas porque no tenemos ningún derecho a hacerlo.

Este cambio debería producirse, si ha lugar, después de un proceso de reflexión y discusión, por los propios padres si están convencidos de su necesidad y efectos positivos en su hijo.

Kirk (1995) plantea un riesgo de la relación con los padres al utilizarla como paliativo de las deficiencias del sistema educativo para no aplicar medidas radicales que lo mejoren.

Glasman (1992) describe algunas ambigüedades y desviaciones:

- Olvidar la diversidad de las familias que se acercan a la escuela y expresar un discurso homogéneo.
- No ser conscientes de que la forma de acercarse, las expectativas y las actitudes de los padres con respecto a la escolarización de sus hijos son distintas.
- Algunos padres no se interesan por la escuela como institución pero sí por la escolaridad de sus hijos.
- Creer que si los niños fracasan es porque los padres no se implican en la escuela.
- Tener claro si la intención es ayudar a los padres a integrarse y acercarse a la escuela o transformarlos imponiendo una "culturización forzada".
- Imponer un modelo de familia.
- Transformar a los padres en escolares o infantilizarlos.
- Con la intención de cualificar a los padres colocarlos en situaciones que los descalifiquen.
- Preguntarse si con algunas actuaciones no estamos "minorizando" a los padres de menos recursos.

- Recordar que la escuela está hecha para los niños, no para los padres.
- Tener en cuenta que no siempre los padres que acuden son los que esperábamos.
- Prestar atención al papel que juegan los padres representantes o delegados, ya que pueden transformarse en "controladores" de los demás padres.
- Los maestros pueden asumir el papel de trabajadores sociales.
- Los maestros pueden imponer sus criterios educativos.

Consideramos importante tener en cuenta estas limitaciones, ambigüedades y riesgos de desviaciones en el momento de programar las acciones familia-escuela a fin de garantizar su efectividad y no caer en situaciones que, lejos de permitir un verdadero trabajo conjunto, nos lleve a desvirtuar una relación imponiendo unos objetivos, unos valores y unas prácticas, en definitiva, una cultura, que no es la de las personas a quienes nos dirigimos.

La finalidad última de la relación entre la escuela y la familia es el aporte de ambas instituciones al desarrollo integral del niño, desde la diversidad que enriquece el proceso y a las personas que intervienen en él.

CAPÍTULO 3

LA REALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

***“Sustituir la palabra fracaso por el término éxito.
Luchar por el éxito escolar en lugar de luchar contra el fracaso.
Propiciar el éxito en vez de prevenir el fracaso”***

**Consejo de Padres de Alumnos de la
Comunidad Francesa.
Bruselas, febrero 1992**

CAPÍTULO 3: LA REALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

3.1.- La participación educativa en Europa

Todos los países europeos han desarrollado formalmente una política de implicación de los padres a nivel de los establecimientos escolares y, a menudo, a otros niveles de la estructura administrativa del sistema educativo.

Algunos países la están concretando actualmente pero la mayoría estableció las bases legislativas entre las décadas de los 70 y 80.

La implicación de los padres tiene un cuerpo legislativo propio en cada uno de los países.

Por implicación de los padres se entiende "gestión participativa en el sistema educativo" que se concreta, en general, en la participación en los órganos consultivos a nivel nacional e intermedio de la administración y decisorios (con matices según los países) a nivel de establecimientos.

La evolución legislativa de los años 90 sobre la gestión participativa acompaña a aquella relativa al establecimiento de la autonomía de los centros en la que los padres tienen su lugar. Sin embargo, las experiencias de implicación de los padres con carácter explícitamente pedagógico o educativo, no están recogidas en políticas públicas programadas.

Incluso en algunos casos, los dispositivos de gestión participativa que incluyen a los padres, aparecen como obstáculos potenciales para la relación familia-escuela ya que promueven objetivos o medios que pueden diferir u oponerse a los deseados por los participantes (Bogdanowicz, 1994).

Todos los países de la UE disponen de Consejos Escolares, aunque éstos reciben diferentes denominaciones: consejos de participación, consejos de centro, comisiones escolares, comité de la comunidad escolar, consejos para la enseñanza, etc.

Estos órganos se diferencian en su función, si bien la mayoría asume la gestión del funcionamiento administrativo, financiero o didáctico del centro.

En España y Portugal, los Consejos son los responsables de la elección del director. En Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte, reclutan al personal docente y son responsables de su evaluación, nominación y cese.

En Alemania organiza horarios, espacios, cuestiones de disciplina, equipamiento, material y dirige las líneas pedagógicas generales: deberes para la casa, experiencias, etc.

En Dinamarca organiza materias optativas, el reparto de alumnos, la distribución de asignaturas entre los profesores, la colaboración de los padres, aprueba los presupuestos y hace propuestas del currículo para someter al consejo municipal.

En Italia organiza y planifica las actividades escolares no educativas.

En los Países Bajos promueve iniciativas pedagógicas y hace sugerencias a la autoridad competente.

En los demás países son consultivos y se encargan de las relaciones familia-escuela (Álvarez Martín y Plaza del Río, 1996).

En Alemania, leyes, reglamentos y decretos regulan desde hace tiempo la

responsabilidad de los poderes organizadores, directores de centros y enseñantes, los derechos de colaboración de los padres y la representación de los alumnos. En 1973, el Consejo Alemán de Educación adoptó diversas recomendaciones para favorecer la participación en los distintos niveles.

En Bélgica, a nivel nacional, las diferentes ramas de la enseñanza participan en la elaboración de la política nacional de educación. Las circulares ministeriales regulan la "gestión asociativa" en las escuelas del Estado.

La enseñanza católica tiene, por su parte, establecida y regulada la participación en los niveles nacional, diocesano y local.

En Francia una ley regula el funcionamiento de los Consejos de establecimiento en la enseñanza.

En Irlanda el Ministerio de Educación estableció un plan en 1975 para implicar más a los padres en la gestión de la escuela local con la intención de confiar la dirección de la escuela a un comité de seis miembros, dos de ellos padres de alumnos.

En Italia, el Consejo del Instituto de Enseñanza es elegido democráticamente y un padre puede presidirlo.

En los Países Bajos existen estructuras de planificación participativa a nivel nacional. Desde 1920 son obligatorias las asociaciones de padres de alumnos de la enseñanza pública primaria y la formación de comités de gestión (Sánchez de Horcajo, 1979).

La Ley Escolar Básica Danesa de 1991 indica: "La tarea de la escuela básica es, en cooperación con los padres, mejorar la adquisición de conocimientos, destrezas,

métodos de trabajo y formas de expresión de los alumnos que contribuyan al desarrollo integral de cada uno" (citado por Macbeth, 1995).

La participación de los padres está casi generalizada; su representación es minoritaria aunque permite asegurar la coherencia educativa y el enriquecimiento cultural.

A los padres de todos los países se les reconoce el derecho a elegir libremente el tipo de escuela para sus hijos, sea pública o privada. Esta práctica se ha desarrollado a partir de 1970 aunque no se ha llevado a cabo de manera simultánea y uniforme.

Las reformas educativas de los decenios 80 y 90 tienden a reforzar el papel que desempeñan los padres y madres en los establecimientos escolares. Son mayoría en los consejos escolares de Dinamarca y Escocia y los eligen sus propias asociaciones, aunque a veces el nombramiento es atribución de alguna autoridad pública o privada, como en Luxemburgo o Finlandia (Álvarez Martín y Plaza del Río, 1996).

Las asociaciones de padres de alumnos, como órgano representativo de los mismos, tiene una serie de cometidos.

Se espera de ellos:

- que informen a todos los padres sobre la asociación y las actividades que desarrolla;
- que hagan participar al mayor número posible de padres en las actividades de la asociación con el fin de reflejar los intereses, las preocupaciones y las necesidades de los diferentes grupos y personas que constituyen el entorno de la escuela;

- que ayuden a la escuela en la preparación y la publicación de material informativo para los padres;
- que establezcan relaciones cordiales con las autoridades educativas locales.

La evolución legislativa de los años 90 demuestra que la política de gestión participativa tiende a desarrollarse y reforzarse cada vez más en todos los estados miembros.

En algunos países, Reino Unido, Dinamarca, Países Bajos, Comunidad Flamenca de Bélgica, existe una "Carta de los Padres" difundida por las autoridades públicas, que estructura un cuerpo legislativo con los derechos individuales de los padres frente a la enseñanza dispensada a sus hijos.

Curiosamente, es raro que los padres creen establecimientos autónomos subvencionados, gestionados completamente por ellos, en los países que brindan esa oportunidad (Dinamarca, Países Bajos) debido a la gran cantidad de disposiciones reglamentarias que exigen cumplimentar.

Los modos de implicación de los padres son similares en todos los países. Lo que varía de un país al otro son las disposiciones para ponerla en práctica que dependen de distintos factores estructurales.

Bogdanowicz ha establecido una tipología de la situación de los distintos países europeos en relación a la participación de los padres en los sistemas educativos según los siguientes criterios:

- disposiciones de gestión participativa integradas en un corpus coherente de textos legislativos;

- antigüedad de esas disposiciones;
- evaluación interna y adaptación legislativa de las disposiciones;
- aplicación efectiva de las disposiciones;
- desarrollo estructurado de los derechos individuales.

La clasificación resultante intenta reunir los sistemas que presentan rasgos comunes en lo que concierne a la gestión participativa. Consta de cuatro grupos:

Grupo A: Dinamarca, Países Bajos, Francia.

Grupo B: Reino Unido, Alemania.

Grupo C: España, Irlanda, Italia.

Grupo D: Grecia, Bélgica, Luxemburgo, Portugal.

El análisis de los factores que generan la diversidad de las disposiciones de cada país indica que hay algunos que favorecen y otros que frenan la participación de los padres.

La consistencia del cuerpo legislativo es un factor esencial entendiendo por consistencia un conjunto de cualidades como la unificación de los textos, su carácter prescriptivo, la simplicidad de las disposiciones, la identificación de roles y status, la legibilidad, la publicidad dada a los textos, etc.

Si no hay consistencia, los participantes pueden pretextar desconocimiento, complejidad en las formas, contradicciones internas o distintas interpretaciones para frenar el diálogo.

Otro factor importante que condiciona el desarrollo del proceso de

participación en cada país es el que se relaciona con su historia y los debates ideológicos que se han suscitado. Por ejemplo, la cuestión de la instrucción obligatoria y del derecho de asociación, que es tratada de forma diferente en cada uno.

También la relación entre la Iglesia y el Estado o la libertad de enseñanza.

Bogdanowicz ha inventariado algunas dificultades a las que se enfrentan las disposiciones sobre participación.

Con respecto a los padres, ha encontrado en su investigación que existe una representación mayoritaria de categorías sociales superiores y medias.

Esto se explica por la complejidad del proceso que desanima a los padres menos preparados y refuerza los mecanismos habituales de exclusión lo que lleva, según Bogdanowicz, a una reproducción de la estratificación social.

Otro factor que plantea dificultades a la participación de los padres es la sobrecarga de trabajo. Los padres tienen sus obligaciones profesionales y familiares y desisten si se ven sobrecargados por su colaboración en la escuela.

La formación de los padres es esencial; cada vez más se necesita una preparación específica para participar en la escuela. Bogdanowicz recalca en su estudio que ningún país europeo tiene una política global de formación en materia de relación familia-escuela, tanto de un punto de vista pedagógico como gestor.

Sólo Dinamarca, a través de la Federación de Asociaciones de Padres, plantea un programa permanente de formación.

Existen formaciones puntuales organizadas por las Asociaciones de Padres pero no cuentan con suficiente apoyo de las autoridades nacionales aún cuando son

esas mismas autoridades quienes confieren a los padres responsabilidades en la gestión escolar.

En cuanto a los maestros plantea que los órganos de participación son lugares de conflicto.

Existen resistencias e incomprensiones antiguas que no se resuelven con la participación aunque se imponga un diálogo formal. La sobrecarga de trabajo es otra dificultad citada por los maestros que no están preparados ni remunerados para las tareas de participación.

Del estudio de los diversos países se deducen algunas consideraciones generales:

- Todos los países europeos admiten teóricamente la necesidad de una colaboración entre las familias y la escuela.
- Existen, cada vez más, relaciones de cooperación orgánica estructurada y permanente que integran a los padres.
- Se observa una línea en las políticas educativas: dotar a los consejos de responsabilidades de gestión sin confiarles responsabilidades pedagógicas precisas, o encargarles de misiones de desarrollo de la asociación educativa entre las familias y los centros escolares.

Este análisis de la situación de la participación de los padres en la escuela en los distintos países europeos nos confirma que, a pesar de las dificultades y los altos y bajos, se abre camino la idea del partenariado, de la necesidad de la colaboración de todos los sectores implicados para hacer efectiva la labor de la escuela.

3.2.- La participación educativa en España

España ha experimentado grandes cambios sociales en las dos últimas décadas. La Educación es uno de los logros sociales más evidentes, resultado de esos cambios.

A partir de la finalización del período franquista, España ha vivido la instauración de un sistema político democrático que aportó variaciones fundamentales en el campo educativo.

Anteriormente, la educación era centralizada; las escuelas carecían de autonomía y dependían por completo del poder central, estaban cerradas a la comunidad y separadas de la familia.

El período de transición hacia un gobierno democrático transcurrió en medio de profundos cambios e innovaciones en materia de educación. Las autoridades locales se vieron revestidas de más poder y se responsabilizaron de sus escuelas.

Esto fue sentando las bases para una participación de los padres en la vida escolar de sus hijos que se ha visto apoyada por la implantación de las sucesivas leyes educativas.

3.2.1.- Legislación española

Entre la Ley General de Educación de 1970 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, pasando por la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Docentes de 1980, una parte importante de los viejos deseos de profesores, padres de alumnos y estudiantes en favor de una mayor autonomía de los centros y una participación más democrática en su gestión se ha visto cumplida, aunque no todas las

reivindicaciones han pasado al texto de la ley (Fernández Enguita, 1995).

En la actualidad, los órganos colegiados formados por profesores, padres y alumnos son de existencia obligatoria en todos los centros no universitarios públicos y privados concertados, que son la inmensa mayoría, y sus funciones son amplias y de poder ejecutivo.

El sistema educativo ha ido reconociendo, aunque de forma muy lenta, la importancia de los padres y la cooperación con ellos. No siempre han podido participar organizadamente en la escuela. A pesar de ello, encontramos diferentes niveles de participación a través de los años:

- 1931 - Decreto de 8 de enero por el que se reconoce a los padres el derecho a intervenir en la vida escolar a través de los Consejos de protección escolar.

- Decreto de 9 de junio por el que se regula la participación de los padres en los Consejos escolares con decisión en materia de enseñanza.

- 1967 - El Estatuto del Magisterio establece que un padre y una madre, elegidos por la asociación de la localidad, formarán parte de las Juntas municipales de enseñanza.

- 1970 - Ley General de Educación. Reconoce el derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos en los artículos 5.2, 4, 5 y 57.

- 1978 - Constitución. Artículo 27 (puntos 3, 5 y 7).

- 1980 - Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. Artículos 16, 18, 23, 24, 26 y 28 que concretan la participación de los padres de alumnos tanto en los órganos colegiados del Centro como en la forma de elección (Tschome y otros, 1992).

3.2.1.1.- El marco constitucional del derecho a la participación

El tratamiento del derecho de participación de la familia en la educación puede considerarse entre los principios rectores de la política social y dentro del ámbito de los derechos y libertades relativos a la enseñanza (Medina Rubio, 1990).

La Constitución española establece en los artículos 9, 27 y 39, los principios ordenadores del derecho de los padres de alumnos a la participación en los centros escolares de sus hijos.

El artículo 9. 2 dice " corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social".

Este derecho, que la Constitución califica como fundamental, tiene su aplicación al campo educativo en el artículo 27. El párrafo 5 reconoce "la participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza" y el párrafo 7 "la participación de profesores, padres y, en su caso, alumnos en la gestión y control de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos".

El artículo 39.3 establece que "los padres deben prestar asistencia de todo orden a sus hijos, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda".

Esto comprende el derecho a participar en todo lo que forma parte de la asistencia que deben prestar a sus hijos, incluida la educación (Domingo Bugeda, 1994).

El tratamiento del tema es general y ambiguo lo que da origen a distintas interpretaciones y ha necesitado de un desarrollo posterior en otras leyes específicas.

3.2.1.2.- Ley General de Educación

En esta ley de Educación Básica promulgada en 1970 y que continúa en vigencia hasta la total implantación de la nueva ley (LOGSE) encontramos los siguientes tramos:

- La educación preescolar tiene una duración de dos cursos escolares y no es obligatoria.

- La Enseñanza General Básica (EGB) está estructurada en ocho años distribuidos en tres ciclos, inicial, medio y superior al término de la cual el alumno obtiene el título de Graduado Escolar o Certificado de Escolaridad según se hayan superado o no los niveles de conocimiento y madurez fijados. Éste es el único tramo obligatorio.

- Los alumnos con Graduado Escolar pueden comenzar los estudios de Bachillerato o de Formación Profesional de 1º grado (FPI). Los que tienen el Certificado de Escolaridad sólo FPI.

- El Bachillerato Polivalente (BUP) está estructurado en tres cursos escolares. Si se superan, se puede pasar al Curso de Orientación Universitaria (COU) que posibilita la entrada a los estudios universitarios.

- La Formación Profesional tiene una duración de dos cursos.

Con respecto a la gestión y el control, la LGE posee las siguientes

características recopiladas por Fernández Enguita (1995):

- Los órganos colegiados son el Consejo Asesor y el Claustro. El Consejo no es de existencia obligatoria y es consultivo. Puede "asistir al director en el desarrollo de sus funciones".

- El Consejo está compuesto por el director, 3 representantes del APA y 3 "miembros de la comunidad" designados por el claustro.

Se puede apreciar que la participación de los padres es prácticamente inexistente.

3.2.1.3.- Ley Orgánica del Estatuto de Centros Docentes

La LOECE fue promulgada en 1980; con respecto a la ley anterior supone una ampliación de las competencias y una sustitución de funciones vagas por otras claramente ejecutivas.

Sus características son:

- Como órganos colegiados plantea el Consejo de Dirección, el Claustro y la Junta Económica. El Consejo es de existencia obligada y es consultivo y ejecutivo.

- Su composición se amplía, además del director se incorpora el jefe de estudios y 4 representantes del claustro, 4 del APA y 2 de alumnos, 1 del personal no docente y 1 del municipio.

- Regula la composición del Consejo en los centros privados sin especificar las cantidades.

- Entre las competencias del Consejo encontramos: aprobar el Reglamento de régimen interior, definir principios y objetivos educativos generales, informar sobre la programación, velar por el cumplimiento de las normas de admisión, aprobar el plan económico, resolver cuestiones de disciplina, programar actividades extraescolares.

Aunque esta ley no lograra satisfacer a ninguno de los colectivos implicados en la gestión y control de los centros de enseñanza (excepto al de los propietarios privados) supuso ya un reforzamiento de las competencias de los profesores (Fernández Enguita, 1993, pág.35).

3.2.1.4.- Ley Orgánica del Derecho a la Educación

La LODE se aprobó el 3 de julio de 1985; desarrolla el artículo 27 de la Constitución marcando las pautas a seguir para hacer efectivo lo que dice sobre enseñanza.

Uno de sus contenidos fundamentales es el de la participación de los distintos sectores. Con respecto a los padres establece y regula su derecho a participar, por un lado, a través de los órganos colegiados del centro y por el otro, a través de las organizaciones creadas por ellos mismos.

En su Preámbulo subraya la importancia de la participación en tres aspectos: como garantía de libertad y de influencia de los actores sociales, como instrumento para asegurar la transparencia en la gestión y como medio para fomentar la calidad de la enseñanza.

En el artículo 5 se reconoce y garantiza la libertad de asociación de los padres de alumnos en el ámbito educativo y en el artículo 8 el derecho de reunión. Para ello, los centros públicos y privados concertados están obligados a posibilitar locales en los

que la Asociación de Padres pueda desarrollar sus actividades (Domingo Bugada, 1994).

En cuanto a la gestión y el control la LODE presenta algunas novedades con respecto a las leyes anteriores:

- El Consejo Escolar y el Claustro son los órganos colegiados. El Consejo es de existencia obligada y de carácter ejecutivo.

- En su composición varía el hecho de que los profesores, padres y alumnos no pueden tener una representación inferior a un tercio del total y el secretario del centro participa con voz pero sin voto.

- En los centros privados se especifica claramente el número de representantes de cada sector.

- Se amplían considerablemente las competencias del Consejo, es él quien elige al director y lo revoca de su cargo, aprueba el presupuesto, aprueba la programación anual, el Reglamento de régimen interior, la admisión de alumnos, resuelve asuntos de disciplina, realiza actividades extraescolares y supervisa la actividad general del centro.

El marco de gestión configurado por la LODE no sólo ha acordado a los profesores una posición prominente, sino que les ha asegurado la posibilidad de imponer casi en todo momento sus decisiones, incluso llegado el caso, contra la voluntad de las otras partes (Fernández Enguita, 1995, pág. 180).

3.2.1.5.- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

Esta ley promulgada el 3 de octubre de 1990 introduce cambios significativos en el sistema educativo, en contenidos y objetivos. Estará totalmente implementada alrededor del año 2000. Esta ley prolonga la enseñanza obligatoria hasta los 16 años.

Los cambios en el sistema educativo, con respecto a la LGE, son los siguientes:

- La Educación Infantil comprende desde los 0 a 6 años, no es obligatoria pero está contemplada dentro del Sistema Educativo. Está dividida en dos ciclos (0-3 y 3-6) y tiene sus objetivos específicos.
- La Educación Primaria comprende tres ciclos: inicial, de 6 a 8 años, medio, de 8 a 10 y superior, de 10 a 12.
- La Educación Secundaria Obligatoria está dividida en dos ciclos, 12 a 14 años y 14 a 16.
- La Educación Secundaria no Obligatoria es el período comprendido entre los 16 y 18/19 años con la posibilidad de hacer Bachillerato y Formación Técnica profesional.

La LOGSE intenta dar respuesta a las faltas y déficits manifiestos del Sistema educativo propuesto por la LGE de 1970.

Entre sus características apreciamos:

- * Actualiza los contenidos de la enseñanza obligatoria de forma que responda a las necesidades del conjunto de la sociedad.

- * Corrige la tendencia del sistema educativo a segregar y aumentar la discriminación por razones socio-económicas, culturales o individuales.
- * Corrige el desfase entre la edad en que acaba la escolaridad obligatoria (14 años) y la edad laboral (16 años).
- * Modifica la desconexión entre el sistema educativo y el mundo laboral.
- * Homologa las titulaciones académicas con las de la CEE a efectos de incorporación en los lugares de trabajo.
- * Reconvierte las infraestructuras, las plantillas, los recursos y los servicios educativos de acuerdo con los nuevos criterios de calidad de la enseñanza y de las nuevas demandas de formación tecnológica (Tschorne, 1992).

La LOGSE no modifica lo dispuesto en la LODE con respecto al gobierno de los centros. Reconoce la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros.

Vincula esta colaboración al éxito mismo de la Reforma Educativa y así lo expresa al final del Preámbulo: "Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente los padres, profesores y alumnos".

3.2.1.6.- Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros

Esta ley fue promulgada en 1995 y tiene algunos artículos que hacen referencia a los Consejos Escolares y a la participación de la comunidad educativa.

El artículo 2 se refiere a la participación en los centros docentes y menciona específicamente a los padres y sus asociaciones.

El artículo 3 fomenta la participación de los padres en las actividades escolares complementarias y extraescolares.

En el artículo 10 se ratifica lo expresado por la LODE con respecto a la composición de los Consejos Escolares y en el 11 con respecto a sus competencias.

3.2.2.- El Consejo Escolar

El Consejo Escolar de centro es el órgano colegiado en el que confluyen todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios y, además, los titulares en los centros privados concertados y la sociedad, a través de los Ayuntamientos, en los centros públicos.

Su misión es la de asumir la responsabilidad máxima colegiada del funcionamiento de la entidad escolar.

En esta composición se observa una singular característica; los profesores tienen asegurada la mayoría frente a los padres, que están en clara minoría. Falta así una de las condiciones fundamentales para la participación activa como es el equilibrio de fuerzas para evitar que, en los momentos de asignar roles o tomar decisiones, unos tengan más peso e importancia que otros, o que unos asuman el protagonismo y otros sean meras comparsas, que con su presencia sólo aporten una apariencia de credibilidad democrática (Domingo Bugeda, 1994).

Las competencias del Consejo Escolar, como hemos visto anteriormente, suponen un amplio nivel de intervención por lo que el grado de participación que se

puede lograr es considerable.

Como analizaremos más adelante, la realidad no corresponde a esta suposición.

El Consejo Escolar de centro es una estructura de participación. Su constitución y funcionamiento, desde el punto de vista teórico, participan de las características de los modelos organizativos democráticos. Pero estas estructuras no garantizan los comportamientos democráticos ni van necesariamente aparejadas al talante y actitudes de apertura y participación.

La transformación de gestión autocrática en gestión democrática es compleja y difícil, porque no sólo hace referencia a las estructuras sino que afecta al lenguaje, a las actitudes y a las prácticas que se realizan. Y estas prácticas no siempre concuerdan con los discursos sobre democracia escolar (Santos Guerra, 1994).

El Consejo Escolar de centro se reunirá preceptivamente una vez al trimestre y siempre que lo convoque su presidente o lo soliciten, al menos, un tercio de sus miembros (LODE, art. 42.2).

Generalmente se suele reunir en más ocasiones de las preceptivas, en función del tamaño y las características del centro así como de las normas de funcionamiento que cada Consejo adopte (García Checa, 1991).

Los miembros elegidos del Consejo Escolar se renovarán cada dos años.

Es el director quien preside las sesiones, modera el desarrollo de los debates y las suspende por causas justificadas.

Las sesiones serán convocadas con una antelación mínima de 48 horas; la

información sobre los temas que figuren en el orden del día estarán a disposición de los miembros en igual plazo. Se levantará un acta de cada sesión.

El funcionamiento de los Consejos Escolares presenta numerosos problemas y no termina de convertirse en el órgano participativo principal. Esto se trasluce en los porcentajes de participación que se dan en las elecciones y que comentamos a continuación.

Las primeras elecciones a Consejos Escolares se celebraron en el curso 85/86.

En la tabla siguiente podemos apreciar la evolución de la participación de los distintos estamentos en las sucesivas elecciones, lo que nos permitirá deducir algunas conclusiones con respecto a la presencia de los padres en ellas. Los datos corresponden a los centros públicos:

Totales	Profesores	Alumnos	Padres	P.A.S.
1986	95,87%	66,44%	26,70%	90,94%
1988	89,70%	76,94%	26,20%	82,92%
1990	91,69%	59,48%	18,50%	82,09%
1992	90,73%	62,15%	22,63%	80,49%
1994	91,82%	57,38%	14,86%	78,80%

A continuación presentamos un cuadro comparativo de la participación en las convocatorias correspondientes a las elecciones de los años 90, 92 y 94 de los centros públicos:

Est.	E.G.B.			B.U.P./C.O.U.			F.P.		
	1990	1992	1994	1990	1992	1994	1990	1992	1994
Prof.	94,90	92,95	93,79	84,99	89,16	88,13	88,24	89,87	90,77
Alumnos	86,35	92,88	87,62	40,22	53,19	49,02	39,21	38,43	35,16
Padres.	23,48	23,94	20,82	9,46	9,24	7,11	6,39	6,82	3,85
PAS	82,12	83,07	77,60	82,80	80,60	75,45	84,55	78,19	83,16

Como podemos comprobar con respecto al estamento de padres de alumnos, su nivel de participación es casi simbólico y tiende a descender cada vez más. Con menos de un 10% en BUP y FP podemos afirmar que los padres no participan y esto supone el fracaso del sistema en este sector. Esto se extiende a su escasa presencia, luego, en las reuniones de APA, en las actividades extraescolares, etc.

Gil Villa (1995) hace un exhaustivo estudio de las causas que podrían generar estos resultados, entre las que menciona el horario de las reuniones, su duración y los temas que se tratan en el Consejo Escolar como motivos por los que los padres pierden el interés de asistir, de presentarse como candidatos y hasta de votar.

En el informe sobre el estado y situación del sistema educativo presentado por el Consejo Escolar del Estado para el Curso 94/95 podemos leer los siguientes comentarios sobre los Consejos Escolares:

"El Consejo Escolar del Estado viene reiterando en los sucesivos informes su preocupación por la baja participación en las elecciones de Consejos Escolares de los

grupos de padres y madres del alumnado, así como entre el propio alumnado. Este curso, la situación se ha agravado.

La participación de los padres y madres lleva un proceso de disminución que ya llega a niveles que suscitan grave preocupación.

El Consejo Escolar del Estado se ve por ello obligado a reiterar lo ya manifestado en el informe correspondiente al curso 93/94: Esta situación resulta especialmente alarmante y aconseja un estudio pormenorizado de las causas y la consiguiente adopción de las medidas necesarias en orden a fomentar la participación responsable de todos los sectores de la comunidad educativa. A estos efectos deben estudiarse, con tales sectores, los medios que convendría instrumentar para encontrar solución a las dificultades o inercias que puedan motivar esta falta de participación escolar”.

En tal sentido, el Consejo Escolar del Estado considera conveniente un estudio previo, con los sectores afectados, que determine las causas de los actuales resultados, y analizar si esta falta de participación en los Consejos Escolares, se produce también en cuanto a participación "educativa", aquélla que en otros aspectos, como las tutorías, debe tener lugar en relación con el proceso educativo de los hijos en la escuela.

Para ello reitera la necesidad de tomar algunas medidas que no se han cumplido:

- Estudio pormenorizado de las causas.
- Mayor difusión de las campañas en medios de comunicación.
- Convocatoria de elecciones en un único día para todo el Estado, o al

menos, en cada Comunidad Autónoma, dando a esta convocatoria la relevancia que tiene.

- Facilidades, dentro del horario laboral, para los padres y madres que han de ejercer el derecho a voto.

Esta preocupación del Consejo Escolar del Estado constituye un aliciente para todos los sectores que apoyan una efectiva participación educativa y debería suscitar una profunda reflexión con vistas a esclarecer las causas de esta falta de motivación que se trasluce en las elocuentes cifras de participación de padres y madres en las elecciones a los Consejos Escolares de centro, máximo órgano de gestión colegiada que disponemos en la actualidad.

3.2.3.- Las Asociaciones de Padres

Los padres organizados tienen mayor posibilidad de participar activamente en la escuela.

La participación de los padres en la gestión del centro puede ejercitarse dentro de asociaciones constituidas al efecto o a título individual.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos son agrupaciones de padres, madres o tutores legales constituidas para la colaboración con otros sectores implicados en aspectos relacionados con la educación de sus hijos. Obviamente, las Asociaciones de cada centro sólo podrán estar formadas por miembros que tengan alumnos matriculados en ellos, cesando en su condición cuando dichos alumnos dejen de serlo.

Aparte de este requisito, no existe limitación alguna en cuanto al número de miembros de una Asociación (Gento Palacios, 1994).

La organización de los padres alrededor de la escuela y la constitución de Asociaciones de Padres se remonta a la II República cuando en 1931, se reconoció a los padres el derecho a intervenir en la escuela.

Durante el franquismo las asociaciones de padres continuaron existiendo en las escuelas religiosas, aunque su presencia en la vida escolar fue mínima.

A partir de la Ley General de Educación del año 1970 se institucionalizaron las Asociaciones de Padres de Alumnos en las escuelas públicas y privadas.

En la actualidad, todas las escuelas públicas y un alto porcentaje de escuelas privadas tienen APAs (Tschorne, 1992).

Entre sus funciones encontramos:

- Defender los derechos de los padres en lo que concierne a la educación de sus hijos.
- Facilitar la participación de los padres en los órganos de gobierno de los Centros.
- Colaborar en la labor educativa que se desarrolla en la escuela, y de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares.
- Orientar y estimular a los padres respecto a las obligaciones que tienen respecto a la educación de sus hijos.
- Colaborar en la redacción, desarrollo o modificación del Proyecto educativo y el Reglamento de Régimen interior del centro.

Además de estas funciones las APAs pueden colaborar en el desarrollo de programas educativos, la formación de padres, mejorar los servicios que presta la escuela, buscar recursos en la comunidad, establecer relaciones con el entorno, en definitiva, promover la calidad de la enseñanza trabajando por una escuela mejor.

Podríamos resumir el papel de las APAs como entidades *reivindicativas, participativas y dinamizadoras de la escuela* (Tschorne, 1992).

Para ser miembro del Consejo Escolar no necesariamente hay que pertenecer al APA. Sin embargo, esto tiene algunas ventajas ya que conocen mejor las características del centro y cuentan con una infraestructura que permite informar rápidamente a los demás padres de las decisiones del Consejo. No obstante, existen ocasiones en las que es conveniente que padres no pertenecientes al APA formen parte del Consejo Escolar, sobre todo cuando existen conflictos con las Asociaciones de Padres.

En ningún caso el fin de las APAs es participar en la gestión y control del centro y la Ley no establece relación alguna entre el Consejo Escolar y la Asociación de Padres, con lo que la presencia asociada de los padres en los centros escolares, que es la que verdaderamente tiene fuerza, queda marginada de la gestión real de los centros y reducida a una mera colaboración o ayuda a los mismos. Esto entraña una contradicción por parte de la Administración, ya que potenciar el Consejo Escolar desconectado de las Asociaciones de Padres y subordinando éstas a aquél, podría conducir a una lenta desaparición de las asociaciones al ir perdiendo su identidad y su fuerza en el conjunto de la comunidad educativa (Domingo Bugeda, 1994).

No siempre las APAs funcionan bien, hay muchos factores que inciden y obstaculizan. Tschorne (1992) enumera algunos:

- falta de colaboración de los socios,
- poco asesoramiento por parte de las instituciones,
- falta de un local estable y acondicionado,
- falta de acceso a la información,
- falta de apoyo de algunos docentes.

Ciertamente, este sistema de representación no logra motivar a todos los padres y son muchas las APAs que no logran comunicarse con la mayoría de los padres de los centros.

Las causas del débil funcionamiento son múltiples. Domingo Bugada (1994) las resume en tres que tienen una influencia decisiva:

- La integración de la asociación de padres en el centro depende de la voluntad y de las intenciones del Director y del Claustro de Profesores. Si éstos están interesados, el APA es una realidad viva y efectiva, si falta este apoyo, es difícil que subsistan.

- Las actuaciones de las asociaciones de padres tradicionalmente se han limitado a compensar carencias del centro.

- Es necesaria una formación de dirigentes de estas asociaciones. No basta con la buena voluntad.

Todas las APAs existentes están agrupadas en torno a dos grandes confederaciones: CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos), de carácter confesional y con mayor implantación en los centros privados, y CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos), de tendencia laicista, con implantación en los centros públicos.

La CONCAPA representa a unos tres millones de padres y madres y la CEAPA a unos cinco millones. Ambas están presentes en el Consejo Escolar del Estado.

La idea vertebradora de la CONCAPA es la defensa de la libertad de elección de centro educativo por parte de los padres para sus hijos. Nació en 1928 con la finalidad específica de promover los objetivos relacionados con los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban en la vida escolar un tipo de formación según sus propias creencias y convicciones.

La preocupación básica de la CEAPA es la defensa de la escuela pública. Aparece en 1982 y sus propuestas son, en buena medida, el negativo de las de la CONCAPA (Feito, 1991).

Los bajos niveles de participación de los padres es una de sus preocupaciones fundamentales, por lo que propicia la creación de escuelas de padres, lucha por un desarrollo legislativo y reglamentario que facilite la participación y por lograr la colaboración del profesorado y de los equipos directivos.

Estas dos organizaciones plantean dos modelos claramente diferenciados de participación de los padres y de la comunidad escolar en la gestión de la enseñanza. Tienen posiciones distintas y muchas veces encontradas, lo que ha dado lugar a más de un conflicto y numerosos debates en relación a la participación de los padres en los centros escolares.

3.3.- La participación educativa en Canarias

En los últimos 15 años la participación educativa en Canarias ha crecido pero sigue siendo insuficiente.

Los índices de participación en las elecciones a Consejos Escolares son muy bajos, como veremos en los datos recogidos.

El debate sobre la Jornada Escolar ha creado enfrentamientos entre los padres y los profesores y entre las Federaciones de APAs y la Consejería de Educación, que aún perduran.

Este debate es valorado negativamente pues ha eclipsado otras alternativas y otras posibilidades de diálogo y encuentro (De la Guardia Romero, 1995).

En una encuesta realizada a expertos educativos sobre la participación educativa en Canarias, De la Guardia Romero concluye que existe una falta de tradición de cultura participativa a todos los niveles de la vida social y política que se ve reflejada en el ámbito educativo.

Existe un desprestigio de la profesión docente que afecta negativamente al papel que como dinamizador de la participación en las Comunidades Educativas debe desempeñar el colectivo del profesorado.

Destaca la necesidad de una formación permanente, tanto de profesores como de los padres, para la participación y la responsabilidad de la Administración para facilitar la misma.

Otro aspecto importante es la crítica que los expertos hacen a la actual cobertura legislativa sobre la participación.

También manifiestan la influencia de los factores de tipo personal e interpersonal, como los roles que asumen profesores y padres en su relación y las actitudes de ambos que no favorecen la participación.

El Consejo Escolar de Canarias realizó en el año 1991 un informe sobre la realidad educativa canaria en el que ofrece datos de sumo interés sobre las opiniones de una muestra representativa de profesores y padres con respecto a la educación de sus hijos y a la implicación de los padres en ella.

Concretamente, en su presentación indica cuáles son sus propósitos: "Reflejar las apreciaciones sobre la realidad educativa,...cuáles son sus preocupaciones educativas, qué problemas destacan, qué explicación dan al fracaso escolar, qué apreciación tienen los padres sobre los colegios y, los profesores sobre sus hijos, qué apreciación tienen los profesores de la familia y de los alumnos, y qué es lo que se solicita de la Consejería de Educación".

Algunos de los resultados nos interesan para nuestro trabajo ya que reflejan las opiniones de padres y profesores sobre la relación familia-escuela. Opiniones que luego podremos contrastar con los resultados de nuestra propia investigación realizada con maestros en ejercicio y maestros en formación.

Es curioso constatar que los padres otorgan muy poca importancia a la familia cuando se les pregunta "qué fallos ve en la educación de sus hijos?". Sólo un 2,18% atribuye los fallos a la familia y de éste un 1,28% a la falta de colaboración familia-escuela.

Los profesores, por su parte, otorgan un 4,2% a este tema y de esta cifra un 3,07% a la falta de colaboración familia-escuela al ser preguntados por los temas que les preocupan de la educación en Canarias.

Cuando se pregunta a padres y profesores por las causas del fracaso escolar, los primeros lo achacan en un 16,63% a la familia y su entorno, siendo este porcentaje la mitad del que dan los profesores (30,94%). Las principales razones que dan las familias son: mal ambiente familiar (8,62%), falta de conexión padres-

profesores (2,31%) y falta de preparación de los padres (3,85%).

Los profesores culpan al contexto o ambiente familiar en un 14,25% y a la falta de interés, formación y responsabilidad de los padres en un 16,40%.

Los padres valoran su relación con el colegio como positiva en un 56,62% y como negativa en un 40,51%. Las manifestaciones específicas positivas se centran en la buena colaboración con el profesorado y en la buena información que recibe de éste, aunque en sentido contrario, también tratan las negativas lo mismo.

Los padres tienden a inculparse en un 22,63% de la falta de motivación y de participación, unido a la falta de tiempo para asistir a las reuniones.

En cuanto a la valoración de los profesores acerca de los padres, el 84,61% de las respuestas se refiere a aspectos negativos. Sólo un 8,88% habla de la preocupación por la educación de sus hijos. Entre los aspectos negativos se incluye el escaso interés por sus hijos (15,18%), la poca colaboración con el profesorado (17,51%), el mal ambiente familiar (11,3%) y el poco conocimiento y formación educativa de los padres (15,12%).

Estos datos son altamente significativos y enlazan con nuestras conclusiones sobre la opinión de los profesores y la necesidad de un cambio profundo en la mentalidad de éstos para poder abordar la participación de los padres en la escuela.

El Consejo Escolar de Canarias planteó en este informe algunas recomendaciones sobre la relación padres-escuela que siguen vigentes en la actualidad ya que, si bien existe una mejora, la situación dista mucho de haberse resuelto como podremos comprobar en nuestro estudio empírico.

Estas recomendaciones dicen:

- Se sugiere una campaña de mentalización dirigida a los centros y a la sociedad en general, para estimular el encuentro entre padres y profesores de forma horizontal, centrado en el plan de trabajo de clase y en la "marcha" de los hijos, con mutuas sugerencias.

- Se sugiere también, de cara a la formación e información de padres, el utilizar los medios de comunicación de masas, organizar cursos en los centros escolares y establecer una coordinación eficaz con las Escuelas de Padres.

- Se ha de llenar de competencias los Consejos Escolares, eliminando las actitudes defensivas y reticentes de los profesores hacia la participación de los padres y reducir el papel meramente burocrático o formal de la participación de los padres en la realidad escolar.

En el informe del Consejo Escolar de Canarias del año 1995 sobre el Rendimiento Escolar en Canarias volvemos a encontrar la siguiente recomendación:

- Desarrollar, con carácter preferente, programas comunitarios que impliquen a padres, instituciones y organizaciones, en mejorar aquellas situaciones generalizadas de fracaso.

- El Consejo Escolar de Canarias entiende que la educación es una tarea colaborativa entre escuela y familia, cuya responsabilidad debe compartirse por todos los sectores, lo que implica que la comunidad educativa debe participar en los objetivos y decisiones básicas, evaluar y analizar los resultados y proponer medidas de mejora.

A pesar de estas recomendaciones y de los numerosos folletos divulgativos

sobre la participación de los padres en los Consejos escolares podemos apreciar que el número de votantes ha descendido en las últimas elecciones lo que demuestra que la situación no se ha resuelto.

En las dos últimas elecciones a Consejos Escolares realizadas en los colegios públicos de la provincia de Las Palmas, en el nivel de infantil y primaria los datos son los siguientes:

Inf/Prim.	Padres	Profesores	Alumnos	PAS
Nov. 1994	18,68%	94,46%	85,79%	87,98%
Nov. 1996	17,91%	92,73%	83,33%	81,99%

Considerando que este porcentaje desciende muchísimo en cuanto a la participación de los padres en el nivel de secundaria (6%) podemos deducir que la motivación de los padres es muy escasa.

Dentro de la legislación canaria específica destacamos el decreto 234 del 12 de septiembre de 1996 por el que se regulan las Asociaciones de Padres y Madres de alumnos/as y de sus Federaciones y Confederaciones en los centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Este decreto define la participación de la familia en la escuela y destaca la importancia de la integración de los padres y madres en la vida escolar. Se reconoce la corresponsabilidad de la familia en la educación y se considera que la participación real y activa sólo se logra si además de colaborar se tiene acceso a la toma de decisiones.

En la Comunidad canaria existen dos Federaciones, una con sede en Tenerife (FITAPA) y otra con sede en Gran Canaria (Federación de APAs Galdós) que agrupan

a casi todas las APAs de los colegios públicos de las islas.

Ambas instituciones promueven numerosas actividades para fomentar el asociacionismo de los padres haciendo hincapie en la formación de los mismos, sobre todo con la creación de Escuelas de padres y la organización de jornadas divulgativas de temas educativos y de preparación para la gestión.

A nivel nacional pertenecen a la CEAPA. El trabajo que realizan es sumamente importante a todos los niveles, ya que constituyen una ayuda valiosísima para la concienciación de los padres en cuanto a su derecho a la participación y para su formación para ejercerlo.

Indudablemente si los esfuerzos convergieran el resultado sería mucho más productivo y se ahorraría tiempo y energía que podría dedicarse a la mejora y extensión de la participación.

Además de las actividades organizadas por las dos Federaciones existen en las islas numerosos ejemplos de acciones realizadas por instituciones, centros escolares y grupos de personas que intentan elevar el nivel cultural y participativo del pueblo canario.

La Consejería de Educación ha puesto en marcha, hace ya algunos años, un programa de colaboración familia-escuela que ha permitido la creación de Escuelas de Padres en muchos colegios de las islas.

No podemos dejar de mencionar la labor que desde el año 1974 realiza Radio Ecce con su Escuela de Padres, que ha formado a miles de personas de las siete islas en temas educativos, lo que favorece directamente su integración y participación en la comunidad escolar.

Finalmente, como un fenómeno social desarrollado en los últimos diez años en nuestra región, debemos mencionar las Escuelas de Padres que dirige el psicólogo Bonifacio Cabrera que reúnen a cientos de personas en prácticamente todas las islas del Archipiélago con el fin de reflexionar sobre el conocimiento de sí mismos y el crecimiento personal para favorecer una mejor relación con las personas que nos rodean.

Todas estas acciones y muchas más que no hemos indicado aquí, han logrado un incremento de la participación de los padres en la comunidad educativa canaria. No obstante, esto no es suficiente y la implicación continúa siendo minoritaria. Queda un largo camino por recorrer para que la realidad de la participación sea satisfactoria y no presente las dificultades que veremos inmediatamente.

3.4.- La realidad de la participación

Hay que reconocer y afrontar la realidad actual. En España, la participación real de los padres, en los distintos niveles educativos, es insuficiente, cuantitativa y cualitativamente.

Se cumplen ciertos requisitos como una formalidad más en la vida de los centros como la participación representativa en los órganos colegiados de gobierno o una relación informativa periódica con los profesores, pero no se participa realmente (Medina Rubio, 1990).

Recordemos que existen varios niveles de participación, desde la simple representatividad en unas estructuras de gobierno de los centros a la que llamamos "cultura participativa" que entraña una implicación mental y actitudinal de los padres en la problemática educativa.

Se han creado las estructuras, pero no se han conseguido mejores frutos en la participación. Existe una escisión profunda, todavía, entre ambos sentidos de la participación, consecuencia de respuestas políticas a apremiantes demandas sociológicas, que han puesto más énfasis en una regulación formal que en la preparación de un ambiente adecuado y en la educación de los mismos padres para la participación (Medina Rubio, 1990, pág.65).

La Legislación es condición necesaria, aunque no suficiente. Los problemas surgen cuando se analiza la práctica diaria.

En el momento actual de implantación de un nuevo sistema educativo esta situación de déficit participativo es preocupante porque sin la implicación de los padres la Reforma no es posible.

Es cierto que existe un problema de desinterés y apatía por parte de un amplio sector de padres pero habría que preguntarse qué hacen los profesores para modificar esta situación.

En un estudio realizado por los sociólogos González Blasco y González Anleo en 1993 (citado por Domingo Bugeda, 1994) sobre la opinión del profesorado en España, se observa una tendencia general de éstos a entender la labor de los padres en el centro como un complemento a su labor profesional pero sin que los padres interfieran con "poder" en su labor docente. El papel de los padres debe estar, sobre todo, en casa con sus hijos, motivando, creando clima de estudio, pero no decidiendo en el centro.

Como veremos más adelante, estas observaciones coinciden con nuestras propias conclusiones de la investigación realizada.

Hemos mencionado en el Capítulo I el estudio que Gil Villa (1995) ha llevado

a cabo sobre las causas de la no participación de los padres en los Consejos Escolares.

Plantea que el horario en el que se convocan las reuniones puede convertirse en un factor obstaculizante de la asistencia.

Si las reuniones no se realizan fuera del horario laboral de los padres, éstos no podrán asistir. Lamentablemente, son mayoría los centros que convocan los Consejos en las horas convenientes al profesorado como lo indican los datos del MEC y de CEAPA citados por Gil Villa.

La ubicación geográfica del centro también puede ser un factor obstaculizante, sobre todo en las zonas rurales.

El carácter del centro, (público, privado o concertado) también condiciona la participación.

Otra causa de la no participación puede ser el que no se esté de acuerdo con que todos participen o con la forma de hacerlo a través del sistema establecido por la ley.

Muchas veces los padres suelen adoptar una actitud pasiva en el Consejo, un "dejar hacer" a los profesores siguiendo sus iniciativas. Esto puede ocurrir porque el nivel cultural de los padres es más bajo y les inhibe o porque tengan estudios superiores y aceptan de buen grado las propuestas de los profesores. En los dos casos el resultado es el mismo.

Domingo Bugeda (1994) añade otras razones al problemático funcionamiento de los Consejos Escolares:

- El excesivo número de personas que lo componen.
- El excesivo número de competencias, algunas de ellas de tipo técnico, para las que los padres no están preparados.
- La duración de los mandatos es muy corta. En dos años no se adquiere la experiencia necesaria por lo que los padres son siempre principiantes y están en inferioridad de condiciones.
- Falta la condición de simetría que hace posible el diálogo. La inferioridad numérica de los padres y su falta de preparación dificultan seriamente el diálogo efectivo con los profesores.

Y agrega: "La participación en sí misma no es cuestionable, porque es la esencia de la democracia. Pero son cuestionables las formas concretas y actuales de poner en práctica el mandato constitucional de la participación en la escuela; es cuestionable la composición del Consejo Escolar de Centro; son cuestionables sus competencias y es cuestionable el propio Consejo Escolar como forma de participación" (Domingo Bugeda, 1994, pág.38).

Fernández Enguita (1995,pág.185) opina que "la dirección del centro hurta, por lo general, al Consejo la posibilidad de discutir realmente la programación: en algunos centros se presenta simplemente la introducción a ésta, formada por una serie de vaguedades carentes de contenido real; en otros, se someten a discusión tan sólo los horarios, las actividades extraescolares y las tutorías, en otros se presenta el contenido de la programación como un conjunto de decisiones ya tomadas por el claustro".

Por su parte Santos Guerra (1994), amplía el panorama de las prácticas discordantes con los discursos sobre la democracia escolar que distorsionan el funcionamiento de los Consejos Escolares.

Entre sus apreciaciones encontramos:

- La composición del Consejo Escolar puede estar viciada por una selección previa debida a presiones, promesas, intercambio de favores.

- El Director puede convocar de forma fraudulenta, enviando comunicaciones de diferente tipo a unos y a otros.

- La hora, el día, el lugar pueden estar elegidos en aras de intereses espúrios. El orden del día puede ser elaborado en su contenido, en su formulación y en su orden, de forma capciosa.

- El desarrollo de la sesión puede ser antidemocrático en la concesión de la palabra, en los tiempos asignados, en la intimidación ejercida, en el chantaje afectivo.

- El tiempo de que se dispone para celebrar la sesión hace inviable el tratar todos los temas con un mínimo detenimiento.

- Pueden existir decisiones formales que no están sustentadas en el estudio y conocimiento previo de los temas, en una discusión intensa y abierta de las cuestiones, en una claridad y transparencia completa respecto a los datos.

- Las votaciones pueden ser realizadas a mano alzada cuando existen presiones claras ante la identificación del voto, puede alterarse el proceso de votación, puede exigirse mayoría absoluta o relativa según interese.

- Pueden existir reproches por haber votado una determinada opción, por no haber defendido una idea, por no haber estado presente, etc.

Sin embargo, inmediatamente abunda en los logros de los Consejos Escolares.

Creemos importante admitir que existen numerosas deficiencias en el funcionamiento de los Consejos Escolares con el fin de mejorarlo y de que cumpla el papel que se le ha asignado como órgano colegiado por excelencia para la gestión democrática de los centros escolares.

Cuando hablamos de los Consejos Escolares hicimos mención del escaso número de padres que ejercen su derecho a elegir a sus representantes. Algunas de las causas de este hecho son tratadas por Santos Guerra (1994) quien señala:

- Los padres son el único estamento que tiene que acudir al Centro escolar para realizar la votación.
- A los alumnos mayores les disgusta la presencia de sus padres en el Centro.
- Los padres y madres deben solicitar permiso en sus lugares de trabajo para poder votar. O bien, han de abandonar otras ocupaciones para hacerlo.
- Las dificultades de reunión, conocimiento y maniobra para los padres son importantes.
- Las rencillas entre los miembros de las APAs y los que no están afiliados dificultan la tarea de representación.

Creemos necesario tener en cuenta estos datos a la hora de convocar las elecciones ya que pueden influir en los resultados y, algunos de ellos pueden controlarse.

Hasta aquí hemos analizado la realidad de la participación de los padres en el Consejo Escolar, como órgano representativo por excelencia, pero ¿qué pasa a otros niveles de la participación de los padres?

Podemos decir que la comunidad educativa está muy poco acostumbrada a participar, no existe tradición participativa ni cultura participativa y esto no es fácil de construir.

Muchos padres y profesores piensan que las reuniones son una pérdida de tiempo ya que no vislumbran actitudes de apertura. Otro factor que tiene gran incidencia es la diferencia cultural de los sectores implicados, de la que hemos hablado anteriormente, que inhibe la participación de los padres al no comprender, en muchos casos, el lenguaje empleado por el profesorado.

Martínez González (1996) le da mucha importancia a las diferencias actitudinales entre padres y profesores como factor obstaculizante de la participación. Mientras los padres desean tener un papel más activo en la vida del centro, los profesores consideran que la colaboración debe reducirse a los aspectos más tradicionales como ayudar en el comedor, en actividades extraescolares, etc.

Merino Rodríguez (1986) en una encuesta realizada en Granada encontró que los profesores negaban a los padres el derecho a discutir los contenidos y métodos pedagógicos mientras los padres consideraban que sí podían hacerlo.

Fernández Enguita (1995) piensa que la idea de participación que tiene el profesorado coincide poco con la del discurso oficial. Creen que la colaboración de los padres debe consistir en apoyar al profesorado cuando se les requiera, sobre todo individualmente y actúan con cerrazón corporativa frente al colectivo de padres.

La participación de los padres es aceptada siempre y cuando no interfiera en los designios del profesorado ni ponga en cuestión su profesionalidad ni sus competencias (Fernández Enguita, 1992).

Martínez González (1996) formula una serie de preguntas que consideramos de vital importancia si queremos aclarar el tema de la participación de los padres en la escuela y que abren un debate que puede resultar altamente productivo.

Esta autora se cuestiona: ¿Están dispuestos los profesores a invertir más tiempo y esfuerzo del que ya les supone su tarea diaria en trabajar con los padres?, ¿están interesados los padres en participar en las actividades de los centros escolares?, ¿cómo persuadir a padres, profesores y a la sociedad en general, de la conveniencia de los programas de participación?, ¿no se negarían muchos padres a asumir responsabilidades que son "propias del centro escolar"?, ¿existen variaciones en la participación de los padres según la clase social a la que pertenecen?, ¿a qué clase social pertenecen los padres que menos asisten?.

Pensamos que, de las respuestas a estos interrogantes obtendríamos un panorama objetivo de la realidad de la participación y una apertura a nuevas vías de investigación sobre el tema.

Si bien el panorama que hemos esbozado con respecto a la participación en nuestro país no es muy halagüeño no quisiéramos acabar este punto sin decir que, pese a todas las dificultades planteadas, la integración de los padres en la escuela ha dado pasos gigantescos y existen innumerables experiencias que así lo demuestran. Esto no nos impide reconocer los fallos y procurar resolverlos para instaurar esa "cultura participativa" de la que todavía adolecemos que permitirá que la participación democrática de los padres en la escuela sea una efectiva realidad.

3.5.- Propuestas para mejorar la participación

No queremos acabar este capítulo sobre la realidad de la participación sin mencionar algunas propuestas que permitirían desarrollarla de un modo más efectivo.

Distintos autores expresan sus ideas al respecto realizando proposiciones desde varios puntos de vista: propuestas para mejorar el funcionamiento de los Consejos Escolares, la relación de aula, la integración de los padres en las diferentes actividades de la escuela y finalmente, propuestas de cambio en profundidad de actitudes y mentalidad de los sectores implicados.

Comentaremos estas ideas para completar el panorama aquí expuesto sobre la participación de los padres en la escuela.

En su informe sobre la participación de los padres en los países de la Comunidad Europea, Bogdanowicz (1994) realiza una serie de recomendaciones entre las que destacamos:

- Establecer leyes que regulen la participación.
- Alcanzar la adecuación más que la uniformidad.
- Determinar unos canones mínimos de uniformidad.
- Proponer una colaboración realista.
- Desarrollar el principio de los contratos familia-escuela (idea propuesta por Macbeth en 1984).
- Favorecer la estructuración de la representación de los padres.
- Informar.
- Formar a los dirigentes, padres y maestros.
- Desarrollar una política pública de partenariado educacional.
- Salir de la escuela. Integrarse en el entorno.

Machargo (1997) presenta "algunas ideas y sugerencias que pueden servir para construir el entramado sobre el que fundamentar el encuentro entre padres y profesores":

- 1ª. Definir conjuntamente y con sentido realista los **objetivos** que padres y

profesores pretenden conseguir con la educación, para así poder ajustar las propias aspiraciones y expectativas.

2ª. Consagrar el principio de la discrepancia y de la discusión en las relaciones padres-profesores, ya que, al ver la realidad educativa desde perspectivas muy diferentes, es razonable que sus planteamientos educativos sean distintos.

3ª. Delimitar competencias y asumir las propias responsabilidades, haciendo gala de un sentido autocrítico y aceptando la presencia y el papel de los otros.

4ª. Reconocer que ambas partes se necesitan mutuamente y tratar de superar tantos prejuicios y suspicacias como artificialmente se han levantado entre profesores y padres.

5ª. Diseñar modelos atrayentes de participación y poner al servicio de padres y profesores los medios para desarrollar una verdadera cultura de la participación.

6ª. Son los profesores quienes deben tomar la iniciativa y dirigir el proceso hacia ese encuentro. Son ellos quienes conocen la compleja realidad educativa.

De la Guardia Romero (1994) esboza numerosas propuestas para mejorar la calidad de la participación. Entre ellas destacamos:

- Buscar el aprovechamiento máximo a los mecanismos de participación legalmente establecidos, optimizando los propios recursos. Convertir el centro escolar en la "célula básica" de la democracia educativa.
- Llenar el vacío de una formación inicial y permanente del profesorado en los aspectos de la participación escolar.

- Incluir entre los contenidos transversales que contempla la LOGSE, el tema de la participación.

- Apoyo institucional, administrativo y municipal.

- Clarificación de las funciones y tareas que configuran los roles del profesorado, del alumnado y de las familias.

- Publicaciones de información y difusión general dirigidas a los padres.

- Incluir en el horario laboral docente un tiempo dedicado a la participación: reuniones con padres, formación, etc.

- Descentralización y autonomía.

- Definir espacios, tiempos y formas para la implicación de los padres.

Otros autores han hecho propuestas para mejorar el funcionamiento de los Consejos escolares.

Así, García Checa (1991) propone:

- Darle al Consejo la importancia que realmente tiene.

- Tener claros los objetivos, funciones y límites del mismo.

- Estar informados de la problemática que se va a debatir, autocontrolar el tiempo de exposición, no "atrincherarse" en las posturas.

- Ser tolerantes y respetuosos con las ideas expuestas por los demás miembros.

- Llevar propuestas claras al Consejo, a ser posible contrastadas con las personas a quienes se representa.

- Participar activamente en las comisiones que se formen.

Santos Guerra (1994) añade que la mejora vendrá de la voluntad de los protagonistas para comprender lo que realmente sucede y cambiar a través de decisiones racionales.

Entre otras proposiciones señalamos:

- Facilitar los procesos de formación de los diferentes tipos de miembros que forman parte del consejo.

- Facilitar la comunicación entre representados y representantes.

- Establecer comisiones de trabajo para aumentar la participación y la implicación en la vida del Centro.

- Dedicar el tiempo necesario para la discusión democrática.

- Abrirse al exterior, haciendo permeables las fronteras con la comunidad en la que está inserto, para que irradie la cultura democrática y para que conozca las necesidades del entorno y las ayudas que de él necesita.

Burchby (1982) y Foisy (1980) plantean algunas recomendaciones concretas para mejorar las relaciones familia-escuela y para tener éxito en las reuniones de padres:

- Utilizar un vocabulario sencillo y al alcance del público en general.

- Tomar tiempo en explicar y difundir los objetivos.
- Asegurarse de que los medios escogidos para vehicular la información son eficaces.
- Estar atentos a las sugerencias de los padres.
- Establecer contactos personales frecuentes.
- Desarrollar actitudes de compromiso entre los padres.
- Tener en cuenta que el éxito o el fracaso de una reunión de padres depende del maestro.
- Acoger a los padres con cordialidad y aceptar sus razones y sugerencias.

Defis (1995) desarrolla algunos elementos para fomentar la relación entre las familias y los educadores referida sobre todo a la educación infantil:

- Mejorar las técnicas de comunicación y de reunión con los padres.
- Respetar las situaciones personales, culturales y sociales de cada familia.
- Respetar el derecho de los padres a mantener la discreción sobre aspectos de su vida personal y familiar.
- Aprovechar las reuniones del grupo-clase para informar y trabajar sobre temas educativos.
- Dar prioridad a la intervención directa en la adecuación y el mantenimiento

de la institución educativa y en la elaboración de materiales y recursos didácticos.

- Estimular la colaboración en las actividades generales del centro.

Domingo Bugada (1994) aporta una solicitud a la Administración para mejorar la participación: ofertar programas de información y asesoramiento a los padres, a través de las Federaciones y Confederaciones, sobre los procesos de implantación del nuevo Sistema Educativo, para conseguir que éstos comprendan el sentido de los cambios y colaboren con las nuevas situaciones y promover campañas de sensibilización y transformación de los esquemas de participación, basados en el respeto, la colaboración y la confianza en las instituciones y en las conductas de los grupos dirigentes.

Santos Guerra (1996) hace un esbozo de las bases en las que debería apoyarse la democracia escolar con vistas a una verdadera participación:

- Diálogo permanente.
- Debate abierto sobre las cuestiones de importancia.
- Capacidad de crítica respecto a las formas de actuar, a las normas que se imponen, a las relaciones que se establecen, a los conflictos que se generan.
- Intervención en las decisiones.
- Control de las decisiones.
- Libertad de expresión.

- Tolerancia radical respecto a la forma de pensar de las personas y a la manera de interpretar la cultura.

Hemos comentado anteriormente que si no hay comunicación no puede haber participación. Por eso se hace imprescindible la creación de una estructura para transmitir la información a los padres sobre todo lo que acontece en la vida del centro y para recibir sus sugerencias y opiniones (buzones, murales, paneles).

Hablamos también del acondicionamiento de dependencias para recibir a los padres y para que ellos puedan reunirse y trabajar con comodidad.

La participación se conquista superando el individualismo, cambiando las condiciones organizativas pero, sobre todo, las actitudes de cada uno de los implicados en el proceso educativo mediante el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la solidaridad.

La participación de los padres en los centros educativos es uno de los grandes retos con los que se enfrenta actualmente la educación, si de verdad se pretende mejorar su calidad.

Lograr una efectiva implicación de los padres en el proceso educativo es la principal propuesta y requiere una respuesta común desde todos los sectores de la comunidad educativa.

2ª PARTE

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

En la 2ª parte de este trabajo describiremos detalladamente nuestro programa de intervención.

Consta de un sólo capítulo dividido en tres apartados: en el primero expondremos algunos conceptos y modelos sobre la formación del profesorado, en el segundo comentaremos algunos programas de formación de maestros para la participación educativa elaborados por distintos autores y en el tercero describiremos nuestro propio programa de formación.

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

"El profesionalismo autoritario y la especialización a ultranza desaniman a los padres en el ejercicio de sus funciones. Se espera que los profesionales no bloqueen a las familias con su saber sino que les ayuden a ser más competentes".

Gobierno de Quebec (1986)

CAPÍTULO 4: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

4.1.- La formación del profesorado

Durante las últimas décadas la formación del profesorado ha experimentado una evolución en el campo de las ciencias de la educación, tanto por lo que respecta a sus planteamientos teóricos como a sus técnicas de aplicación en la formación.

Las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos veinte años ponen de manifiesto la influencia del docente en los resultados obtenidos a través de la educación y en la mejora de los sistemas educativos (Imbernón, 1994, pág.24).

Ferry entiende por formación: "el proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo" (Ferry, 1991, pág.52).

Y agrega: "formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" (pág.54).

Según Marcelo (1989) la formación del profesorado es parte integrante de una teoría de la enseñanza y posee connotaciones que la configuran como disciplina dentro del campo de la Didáctica.

La define de la siguiente manera:

"Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los

cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos" (Marcelo, 1994, pág. 183).

Para Villar Angulo (1990) formar profesores es "un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar".

En la formación del profesorado se distinguen diferentes etapas o niveles que tienen una problemática distinta con respecto a sus objetivos, contenidos, metodología, etc.

Feiman (1983) (citada por Marcelo, 1994) señala cuatro fases en el aprender a enseñar:

- Fase pre-entrenamiento: incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido.

- Fase de formación inicial: es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que se adquieren conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas y se realizan las prácticas de enseñanza.

- Fase de iniciación: es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor.

- Fase de formación permanente: incluye todas aquellas actividades para el

desarrollo profesional y el perfeccionamiento.

La formación del profesorado se basa en unos principios que Marcelo (1994) describe como:

- Un proceso continuo que, aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes.

Esto implica que debe existir una relación entre la formación inicial y permanente y que aquélla es la primera fase de un largo proceso.

- La necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.

- La necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela. Utilizar el entorno próximo de los profesores como referencia de la formación.

- Integrar los contenidos académicos y disciplinares con la formación pedagógica de los profesores.

- Necesidad de integrar la teoría y la práctica en la formación del profesorado. La práctica ha de ser el núcleo estructural del curriculum.

- Buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.

- La individualización como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado. Aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo

para todos los sujetos. Es importante conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales, etc. de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades.

- Es necesario adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la **indagación** y el desarrollo del conocimiento a partir del **trabajo y reflexión** de los propios profesores.

Existen diferentes modelos en la formación del profesorado que responden a una concepción filosófica determinada.

Gimeno Sacristán (1983) define los siguientes paradigmas en el campo de la formación del profesorado: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico.

Zeichner (1983) los divide en: conductista, personalista, tradicional y orientado hacia la indagación.

En función de la adscripción a uno u otro paradigma el enfoque de la formación del profesorado varía.

Imbernón hace un análisis de los paradigmas más utilizados actualmente en el campo de la investigación en ciencias de la educación. Éstos son:

- Presagio-producto.
- Proceso-producto.
- Mediacional.
- Contextual o ecológico.

El paradigma presagio-producto pone el énfasis en la competencia docente y

concentra la atención en la personalidad del profesor.

El paradigma proceso-producto es experimentalista. Su eficacia dependerá de la conducta del profesor. La formación está basada en las competencias, enfatiza el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos.

A partir de la década de los 70, la formación del profesorado ha seguido una tendencia cambiante, motivada sobre todo por el auge de la psicología cognitiva y el constructivismo, que han introducido elementos interesantes en la adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información. Es más importante el proceso psicológico que apoya una conducta que la conducta en sí (Imbernón, 1994).

El paradigma mediacional se basa en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos. Está centrado en la toma de decisiones que resalta la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.

El paradigma contextual o ecológico añade a este último el componente del medio, da más importancia a la investigación cualitativa e insiste en el estudio de la vida en el aula. Es el que Gimeno (1983) llama técnico-crítico.

Para Imbernón un modelo de formación del profesorado debe:

- Facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas incidiendo más en la formación del profesor considerado como miembro de una comunidad educativa.
- Perseguir la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten la elección del comportamiento más adecuado a cada situación.

- Capacitar al profesor para actuar como un investigador en el aula y proporcionarle estrategias para realizar una visión crítico-constructiva del currículum.

Imbernón señala algunos objetivos fundamentales de la formación del profesorado. Entre otros indica:

- El estudio, la experimentación y reflexión sobre la propia práctica docente y su coherencia pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones científicas.

- Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo.

- Adquirir nuevas técnicas de trabajo y llevar a cabo la necesaria experimentación profesional.

- Conocer la vigente cultura social del entorno y estudiar cómo integrarlo en la enseñanza.

- Introducir en la formación inicial una mayor formación en la práctica y en la formación permanente una mayor reflexión sobre la práctica en el propio puesto de trabajo.

Para Benejam (1986) lo primero que hay que cambiar es la mentalidad de los implicados y ésta es una labor lenta que se basa en el convencimiento y es resultado de la evidencia o del diálogo.

Mencionamos antes los cuatro paradigmas en los que Zeichner divide la formación del profesorado. Utiliza el concepto de **paradigma** para referirse a "una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características

específicas en la formación del profesorado" (citado por Marcelo, 1994, pág. 188).

Otros autores prefieren llamarlos orientaciones conceptuales (Feiman, Marcelo), perspectivas (Pérez Gómez) o tradiciones de formación (Liston).

Basándose en la clasificación de paradigmas de Zeichner, Feiman ha elaborado una nueva clasificación de orientaciones conceptuales en la formación del profesorado (Marcelo, 1994).

Comentaremos las características de estas orientaciones conceptuales para ubicarnos en la que nos hemos situado para desarrollar nuestro programa de formación del profesorado.

Antes hay que aclarar que ninguna de estas perspectivas u orientaciones conceptuales explica y comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado y que, en general, se dirigen a la formación inicial del mismo.

* Orientación académica

Destaca el papel del profesor como especialista en una o varias disciplinas. El dominio del contenido es el objetivo prioritario de la formación. Esta orientación es la que predomina en nuestro contexto.

* Orientación tecnológica

La finalidad es el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación. Está fundamentada en la psicología conductista. Dentro de esta orientación se ha desarrollado una variante a partir de los estudios sobre toma de decisiones, en la que interesa que los profesores estén capacitados para seleccionar y decidir cual es la destreza más apropiada para cada situación.

* Orientación personalista

El punto central de este movimiento es la persona, con todos sus condicionantes y posibilidades. El comportamiento de una persona está en función de cómo se percibe a sí mismo, cómo entiende la situación en la que está inmerso y de la interrelación de estas dos percepciones.

La formación del profesorado adquiere así unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales a considerar en el desarrollo personal de cada sujeto.

* Orientación práctica

El modelo de aprendizaje asociado a esta orientación es el aprendizaje por la experiencia y por la observación. Propone el trabajo junto a un maestro durante un período de tiempo durante el cual el aprendiz adquiere las destrezas prácticas y conoce las situaciones reales.

En este paradigma de formación del profesorado encontramos una separación clara entre la teoría y la práctica de la enseñanza (Villar Angulo, 1990).

* Orientación social-reconstruccionista

Esta orientación guarda una estrecha relación con la anterior. Se incorpora la reflexión pero no como una mera actividad de análisis sino como un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas más justas y democráticas convirtiéndose los profesores en personas comprometidas con su tiempo.

Cuando los profesores adoptan una actitud reflexiva hacia su propia enseñanza, se implican en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos. Una de las funciones de la formación del profesorado será transformar las estáticas concepciones previas de los profesores en formación acerca de la enseñanza, la gestión de clase, la autoridad o el contexto

educativo (Tom, 1985, citado por Marcelo, 1994). La práctica adquiere un papel crucial, se concibe como una ocasión para adquirir conocimiento.

El programa de formación elaborado, que describiremos más adelante, se ubica en este último paradigma que hemos descrito ya que incluye una reflexión y una práctica orientada al contexto de la relación familia-escuela.

No quisiéramos dejar de mencionar el concepto de **cambio** en la formación del profesorado ya que es una de las hipótesis que barajaremos en nuestro programa: el cambio de mentalidad en cuanto a la concepción que los profesores tienen con respecto a la participación de los padres en la escuela.

Los procesos de cambio han de pretender afectar la teoría implícita o subjetiva de los profesores, además de buscar cambios más visibles a través de conductas. Estos procesos han de atender a la *dimensión personal* del cambio o sea al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las creencias y valores del profesorado (Marcelo, 1994).

Valoramos el cambio, coincidiendo con Marcelo, como un proceso de aprendizaje y de desarrollo personal y profesional, lo que quedará reflejado en nuestras conclusiones.

Un elemento importante del paradigma en el que nos hemos situado es la **reflexión**. Comentaremos algunas características de la misma.

Kemmis (1985) (citado por Pérez Gómez, 1987) analiza la reflexión en los siguientes términos:

- La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre

pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.

- La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.

- La reflexión no es ni independiente de los valores ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.

- La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

- La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Los profesores que no reflexionan sobre su práctica docente aceptan de una forma acrítica la realidad cotidiana de sus escuelas y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa entre otras, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia dejan de tomar en cuenta los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo y se convierten en meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas. Los profesores no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada (Zeichner, 1987).

La enseñanza reflexiva se origina a principios de siglo siendo Dewey su

máximo representante. Él concebía la acción reflexiva como aquella que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conducen. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa ni enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los profesores.

Dewey señala tres actitudes necesarias para la acción reflexiva:

- **Apertura intelectual:** se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, de prestar atención a las posibilidades alternativas, de reconocer la posibilidad de errores.
- **Responsabilidad:** supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción.
- **Sinceridad:** implica que los profesores se responsabilicen de su propio aprendizaje y lo apliquen a todas sus actuaciones (Zeichner, 1987).

La enseñanza reflexiva se presenta como reacción a la Formación del Profesorado basada en competencias, que comentamos anteriormente.

Constituye un proceso de análisis crítico a través del cual los profesores en ejercicio y en formación desarrollan destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de apertura y flexibilidad mentales que son condiciones necesarias para ser un sujeto reflexivo. En un marco conceptual amplio, la enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la comprensión y resolución de contradicciones de la teoría y la práctica educativa como un estímulo para el desarrollo científico y profesional. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que utilizar un proceso cognoscitivo de análisis de la práctica y de especulación científica. También incluye la realización de contenidos y

actividades afectivas (Rodríguez Pulido, 1997).

Weiss y Louden (1989) (citado por Marcelo, 1994) identifican cuatro formas de reflexión:

- **Introspección:** implica una reflexión interiorizada, personal, mediante la cual el profesor reconsidera sus pensamientos y sentimientos desde una perspectiva distanciada respecto de la actividad diaria y cotidiana.

- **Examen:** implica una referencia del profesor a sucesos o acciones que han ocurrido o que pueden ocurrir en el futuro. Está más próxima a la acción.

- **Indagación:** los profesores analizan su práctica, identificando estrategias para mejorar la misma. Introduce un compromiso de cambio y mejora.

- **Espontaneidad:** tiene que ver con los pensamientos que los profesores tienen cuando están enseñando. Mediante esta reflexión los profesores improvisan, resuelven problemas y abordan situaciones divergentes.

Para el desarrollo de nuestro programa hemos elegido como estrategia los cursos de formación.

Es éste un modelo de formación con mucha tradición y reconocimiento. En España, el porcentaje más elevado de actividades de formación desarrolladas por las diferentes instituciones se refiere a los cursos de formación (Marcelo, 1994).

Los cursos presentan unas características definidas:

- Presencia de un profesor experto en un ámbito del conocimiento.

- Contenidos y plan de actividades determinados por el profesor que imparte el curso.
- Claridad de objetivos que incluyen normalmente la adquisición de conocimientos y destrezas.
- Por lo general, facilitan la conjunción entre teoría y práctica didáctica.

Esta última característica es con frecuencia echada en falta por los asistentes a los cursos de formación quienes comentan la escasa incidencia que tienen en la práctica, por lo que sería interesante que existiera un mecanismo de seguimiento y asesoramiento que permitiera a los profesores aplicar en su trabajo las técnicas y conocimientos adquiridos.

En nuestro programa hemos procurado hacerlo, como se verá más adelante.

Quisiéramos finalizar este punto sobre la formación del profesorado haciendo referencia a la formación para la participación.

La formación continuada y la educación para la participación representan un elemento esencial para el proceso de democratización, ya que sin la competencia ni la motivación para cambiar las estructuras autoritarias no existe forma de lograrlo.

Es fundamentalmente importante ser capaz de entender la naturaleza de los conflictos y las razones subyacentes para poder expresar nuestro propio sentir y el de nuestros colegas, para participar del diálogo social y para lograr la claridad y el ambiente de confianza necesarios para salvar las dificultades de carácter humano, tecnológico o económico en el seno de una organización (Széll, 1997).

La formación para la participación democrática es un proceso sin fin,

necesario, no sólo para los representantes en los órganos de participación, sino para aquéllos a quienes se representa y debe englobar, no sólo las competencias tecnológicas, sino las socioculturales, especialmente en una sociedad multicultural.

4.2.- Programas de formación de maestros para la participación educativa

En general, la formación del profesorado y su posterior actualización no dan un énfasis suficiente a la importancia de las dimensiones sociales de la educación y, en particular, a la actitud de los padres hacia los colegios y los profesores.

Relativamente hasta hace poco tiempo, se ha insistido abrumadoramente en la preparación académica. Nuestra experiencia de investigación con los grupos de discusión de profesores nos confirma que los profesores con experiencia conceden gran importancia a la influencia del hogar del niño, a sus padres y a sus compañeros.

Pero, a causa del peso de la tradición y la práctica, y a la escasa prioridad concedida a la promoción del conocimiento y las relaciones hogar-escuela, los profesores no se esfuerzan en estudiar y mejorar esas relaciones. Si las escuelas de formación del profesorado concedieran una mayor importancia a esas relaciones al igual que las autoridades educativas y los organizadores de cursos de actualización, junto con una mayor exigencia en los niveles de conocimiento y destreza en este campo a la hora de promover y nombrar profesores, pensamos que podría lograrse muchísimo, no sólo en mejorar la educación de los niños, sino también en reducir las tensiones y problemas crecientes de disciplina (Lynch y Pimlott, 1979, pág. 106).

Hemos querido comenzar este punto con estas reflexiones de Lynch y Pimlott, no sólo porque coincidimos plenamente con sus apreciaciones y constituyen la hipótesis básica de nuestro trabajo, sino porque, a pesar del tiempo transcurrido, casi veinte años, pensamos que la realidad no ha cambiado sustancialmente en este

aspecto y la formación del profesorado con vistas a la implicación de los padres en la educación de sus hijos continúa siendo escasa.

Lo hemos podido comprobar, independientemente de la observación de nuestra realidad, cuando intentamos buscar información sobre los programas de formación existentes al respecto.

No obstante, hemos podido reunir algunos ejemplos que a continuación pasamos a comentar.

En Estados Unidos, Greenwood y Hickman (1991) opinan que el trabajo con los padres debe formar parte de la formación inicial y permanente de los maestros.

Para ello proponen varias fórmulas:

- Motivar a administradores y maestros para participar en actividades con los padres.
- Enseñar a los maestros técnicas para la participación de los padres.
- Prestar atención a las actitudes y creencias de los maestros. Para ello es imprescindible trabajar con modelos efectivos.
- El contenido de los cursos para los maestros en formación inicial y los maestros en ejercicio debe variar según la edad y el nivel de los mismos.
- Siguiendo el antiguo criterio educativo de ir de lo conocido a lo desconocido, tiene más sentido pedagógico partir de las formas más tradicionales de implicación de los padres para llegar a las menos tradicionales.

- Los maestros en formación inicial deben tener experiencias en tutorías y actividades con padres.
- Se recomienda una comunicación institucional sobre el desarrollo, la evaluación y la divulgación de los programas, cursos y técnicas sobre la implicación de los padres.
- Es necesario promover la investigación sobre este tema para dar respuesta a los muchos interrogantes que existen sobre el mismo.

Jones y Blendinger (1994) plantean que el 98% de los maestros que empiezan, dicen que necesitan ser capaces de trabajar bien con los padres, según datos recogidos en 1991 por la Metropolitan Life Insurance Company.

Presentan un método para preparar a los futuros maestros en el trabajo con familias diversas. La experiencia se ha realizado en la Universidad del Estado de Mississippi.

Los objetivos que persiguen al incluir la implicación de los padres como parte de los estudios de magisterio son:

- desarrollar la sensibilidad en los futuros maestros acerca de los cambios en las familias,
- conocer la importancia de la implicación de los padres,
- tener experiencias prácticas de trabajo con éstos.

Como objetivos específicos del programa se plantean:

- trabajar con distintos tipos de familias,
- desarrollar e implementar actividades para comunicarse con las familias,
- elaborar y poner en práctica un proyecto de lectura en casa,
- dirigir reuniones de padres,
- conocer el amplio abanico de actividades que se realizan en las escuelas para integrar a los padres.

Para cumplir el primer objetivo, conocer la diversidad de familias existente, se pide a los estudiantes que dibujen a su propia familia; luego que dibujen lo que consideran una familia "ideal". Seguidamente, en pequeños grupos, discuten acerca de las semejanzas y diferencias entre los dos dibujos.

Como este ejemplo realizan numerosas actividades que les llevan a tomar conciencia de la diversidad de familias existentes y la imposibilidad de ajustarse a un modelo de familia.

Otro tema de discusión es la resistencia de los padres a participar en las actividades de la escuela.

Tienen contactos directos con directivos de escuelas donde funcionan programas de implicación de padres y realizan ellos mismos actividades con los padres de los niños con quienes realizan sus prácticas.

Otra experiencia americana es la de Alexsath (1996) que trabaja en la Universidad de Georgia y lleva a cabo dos tipos de programas para maestros en formación inicial.

Uno de ellos es un curso sobre "Familia, escuela y comunidad" que incluye los principios y teorías de desarrollo familiar y explora distintas estructuras y patrones familiares.

Sus objetivos son:

- Desarrollar y entender la importancia de la relación hogar-escuela-comunidad en la educación y desarrollo integral de los niños.
- Conocer la historia y la actualidad de dichas relaciones, entender las diversas influencias sociales que recibe la familia de hoy, entender y aceptar la naturaleza multicultural de la población escolar para ser capaces de planificar e implementar actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural.
- Examinar perspectivas teóricas, investigaciones y modelos actuales para comprender los mecanismos de la colaboración entre familia, escuela y comunidad.
- Demostrar eficiencia en destrezas comunicativas para la interacción con las familias.
- Demostrar habilidad para planificar e implementar actividades que promuevan la colaboración entre la familia y la escuela.
- Conocer programas y recursos para padres y niños.
- Elaborar y aplicar un proyecto de trabajo con familias y/o agentes comunitarios.

Los contenidos del curso son:

- La relación familia-escuela-comunidad.
- El trabajo de los maestros con las familias: uniendo hogar y escuela.
- El trabajo de los maestros con las familias: el hogar y la comunidad como contextos de aprendizaje.
- Conectando familias y comunidades.

El curso tiene una duración de 50 horas y está estructurado en 30 sesiones de hora y media. Utilizan el texto de Berger (1995) y una selección de lecturas para analizar las teorías, investigaciones y prácticas sobre la implicación de los padres. También tienen entrevistas y presentaciones en clase de distintos representantes de agentes comunitarios así como de padres de alumnos.

El otro programa que realizan en esta Universidad prepara a los alumnos en formación inicial a través de experiencias que llevan a cabo durante sus prácticas y sugiriendo cuestiones para la observación diaria, relativas a la implicación de los padres.

El programa explora también las actitudes y creencias de los maestros acerca del trabajo con las familias. Los estudiantes reflexionan sobre su propio bagaje cultural y su experiencia familiar, conocen investigaciones actuales y participan en actividades de "role-playing" sobre la comunicación padres-maestro.

Ya en Europa, hemos podido conocer algunos programas de formación de Bélgica, en uno de los cuales nos hemos inspirado para la elaboración de nuestro propio programa de formación del profesorado.

Uno de ellos se lleva a cabo en la Universidad de Mons con estudiantes de Psicopedagogía. Es un programa de tres días de duración con el fin de sensibilizar a los participantes con la problemática de la relación familia-escuela.

Se estructura de la siguiente forma:

Primer día:

1ª parte:

1. Cuestionario destinado a precisar los problemas que encuentran los psicopedagogos en el terreno de la pedagogía familiar.

2. Exposiciones

2.1. Educación familiar:

- a) evolución histórica del rol de la familia y sus relaciones con la escolaridad.
- b) nuevos roles del maestro.

2.2. Exposiciones sintéticas sobre los resultados de encuestas realizadas a estudiantes de Magisterio, maestros noveles, maestros con experiencia y padres con respecto al estado actual de las relaciones familia-escuela.

2ª parte:

1. Ilustración sobre la formación práctica de los estudiantes de pedagogía familiar.

2. Sensibilización sobre el tema con la ayuda de grabaciones realizadas con niños que hacen comentarios sobre la vida escolar y familiar. Discusión sobre ello.

3ª parte:

Resumen: Aspiraciones y expectativas de los participantes acerca de la educación familiar. Distribución de documentación destinada a facilitar la concreción de metodologías relativas a la pedagogía familiar.

Segundo día:

1ª parte:

1. Extensión de la formación práctica

1.1. Confrontación de opiniones y reflexiones a partir de situaciones educativas (método de incidentes críticos ilustrado por diapositivas).

1.2. Objetivación de actitudes educativas a partir del análisis transaccional, de tablas de análisis de comportamiento y de ejercicios ilustrativos de las conductas de enseñanza.

2. Sugerencia y creación de actividades de información y de realización: bibliografía, trabajos de investigación, organización y animación de reuniones de padres.

2ª parte:

Resumen: Aspiraciones y expectativas de los participantes en materia de

educación familiar.

Distribución de documentos de trabajo.

Tercer día:

1ª parte:

1. Ilustración de las diversas fases de la formación realizada por los animadores en una escuela normal.

2. Relación de experiencias anglo-sajonas.

3. Relación de experiencias realizadas por los participantes.

2ª parte:

Resumen: Evaluación de la aplicación del programa de formación, sugerencias y adaptaciones.

En su programa de formación de maestros, J.P. Pourtois expone los siguientes objetivos:

I. Objetivos de información

Informar a los enseñantes sobre:

- El papel de la familia en la educación de los niños pequeños.
- Las concepciones de autoridad, de afectividad, etc. en medios socio-culturales contrastados.

- Las perturbaciones y carencias afectivas que pueden aparecer en el seno de una familia.
- La familia en el mundo de hoy.
- La necesidad de una colaboración escuela-familia.
- Resultados de investigaciones relativas a la educación familiar.
- Los medios, técnicas y metodologías útiles para analizar de manera objetiva las situaciones educativas familiares.

2. Objetivos de formación enfocados en la persona

Capacitar a los enseñantes para:

- Identificar los problemas que plantean las relaciones con los padres de alumnos.
- Entender las dificultades de adaptación de algunos alumnos en la vida escolar, con respecto a los factores socioculturales.
- Tener una visión pluralista de los distintos modos de vida.
- Analizar sus propias concepciones y expectativas con respecto a la educación de los padres.
- Discutir en grupo sus opiniones y reflexiones sobre las situaciones educativas presentadas.

- Establecer relaciones positivas con los padres, los delegados de clase, las asociaciones de padres, las instituciones, los poderes organizadores, etc.

3. Objetivos enfocados en la acción pedagógica

3.1. Formación de los padres

Preparar a los maestros para:

- Elaborar proyectos de reuniones de padres y hacer su análisis crítico.
- Animar a un grupo de padres con vistas a:
 - * Concientizarlos de su papel educativo.
 - * Enriquecer sus competencias educativas.
 - * Analizar objetivamente las prácticas y dinámicas familiares.
 - * Obtener su colaboración efectiva en la clase.
 - * Asegurar una continuidad educativa entre la escuela y la familia.
- Evaluar las intenciones y las realizaciones.

3.2. Formación de delegados de clase

Los maestros deben preparar a los delegados de clase para:

- Establecer relaciones con el estamento directivo del establecimiento escolar con vistas a:
 - * Recoger informaciones sobre los objetivos, actividades y necesidades de la escuela.

- * Colaborar en las actividades de la escuela.
 - * Proponer actividades.
 - * Tomar parte en los Consejos Escolares.
- Establecer relaciones con los alumnos para:
- * Informar a la dirección de la escuela de sus necesidades.
 - * Ayudar a los alumnos a adaptar sus necesidades a los recursos reales de la escuela.
- Establecer relaciones con la comunidad.
- Establecer relaciones con los padres con vistas a:
- * Crear un ambiente positivo entre todos los padres.
 - * Ayudar a los padres y a los maestros en sus problemas.
 - * Informar a los padres de lo que sucede en la escuela.
 - * Proponer actividades sociales, culturales, educativas.
 - * Recoger las opiniones de los padres.

El siguiente programa de formación que analizaremos es el que llevó a cabo R. Monnier en la Escuela Normal de Mons (Bélgica) y que se describe en su libro "Relations école-famille. Formation des maîtres", citado en la bibliografía.

Hemos tenido la oportunidad de conocer in situ esta experiencia, a raíz de la que nació nuestro propio programa de formación.

Monnier parte de la idea de que los futuros maestros no reciben ninguna formación que les lleve al establecimiento de relaciones con los padres de sus alumnos.

Se pregunta cómo podemos favorecer la movilización de recursos afectivos, cognitivos y sociales de los maestros para que puedan desarrollar una estructura relacional con los padres.

Desde esta perspectiva, el fin general de la formación será suscitar en el maestro el deseo de instaurar una interacción con las familias.

Este objetivo se concreta en estos cuatro:

- Acrecentar los conocimientos y habilidades en el campo de la educación.
- Desarrollar el conocimiento de sí mismo.
- Tomar conciencia de la realidad organizativa e institucional de la escuela.
- Detectar los condicionantes sociales del entorno del niño.

Es evidente que, sin preparación previa, los futuros maestros tienen dificultades para asumir sus responsabilidades y desarrollar las tareas inherentes a la relación escuela-familia.

La formación en Educación Familiar consistirá, no solamente en proponer actividades, experiencias, situaciones de aprendizaje, sino también en movilizar los recursos afectivos y cognitivos necesarios para cumplimentar las tareas que requiere la interrelación entre los medios de vida de los niños.

La formación tiene por objeto producir una activación que no puede surgir de una simple comunicación bajo la forma de una enseñanza magistral.

Lo esencial es "instrumentar" al futuro maestro para que disponga de técnicas

que le permitan ejercer su rol de maestro en el contexto familiar y escolar.

El programa consta de cuatro unidades de formación determinadas en función de cuatro grandes tipos de tareas de formación para la relación familia-escuela.

Cada unidad incluye cuatro aspectos:

- Fines.
- Instrumentos.
- Estrategias.
- Procesos de aprendizaje social.

Describiremos sucintamente cada una de las unidades de formación centrándonos en los fines e instrumentos utilizados.

Unidad I. Tareas de sensibilización y exploración.

- Finalidad: Discernir

- * Toma de conciencia del problema.
- * Motivación para su resolución: observación y análisis.

- Instrumentos:

- * Grabaciones con comentarios de niños sobre sus vivencias familiares y escolares.

Para que los participantes puedan distinguir los diversos componentes de la educación familiar y escolar se proponen tareas de sensibilización y exploración que favorezcan la toma de conciencia de los problemas encontrados por los niños en sus principales medios de vida.

Los temas abordados por los niños provocan asociaciones con la vivencia personal de los participantes.

Unidad 2. Tareas de reflexión y confrontación.

- Finalidad: Comparar

- * Sensibilización ante las incoherencias.
- * Estimular el sentido de la hipótesis y de la apertura a la experiencia.
- * Desarrollar la capacidad de penetración más allá de las apariencias.

- Instrumentos:

- * Exploración de los comportamientos internos de los miembros del grupo (experiencia Minerva).
- * Aspecto fenomenológico y reflexivo de las actitudes educativas: incidentes críticos aportados por los estudiantes o sugeridos por diapositivas.

Interesa evitar que los estudiantes se encierren en una formulación estrecha y se inclinen a dar explicaciones prematuras a los problemas, por ejemplo: etiquetando de buena o mala una forma de actuación sin tener en cuenta todos los factores que influyen.

Para ello se utilizan como técnicas las experiencias Minerva que permiten recordar sucesos de la infancia y reflexionar sobre ellos y los incidentes críticos que provocan que los estudiantes emitan y confronten sus opiniones sobre distintos hechos educativos, lo que estimula la investigación.

Unidad 3. Tareas de objetivación

- Finalidad: Jerarquizar

- * Responder a la demanda de los participantes que deseen aprehender las situaciones educativas a partir de datos objetivos.
- * Hacer emerger las posibilidades de intervención educativa.
- * Favorecer la elección entre distintos modelos.

- Instrumentos:

- * El análisis transaccional.
- * El análisis de las funciones educativas propuesto por Bayer y De Landsheere.
- * Las conductas de enseñanza de Pourtois.

En este estadio de la formación, los participantes se esfuerzan por identificar los valores y necesidades que sostienen los comportamientos de adultos y niños.

Para ello propone introducir procedimientos que sistematicen y evalúen las actitudes educativas encontradas por medio de los tres modelos citados.

Estos modelos proveen de una estructura y permiten organizar la información de manera que los datos se reduzcan a temas fundamentales y variables esenciales.

La exposición de distintos modelos evita que los participantes adopten uno sólo como fuente de su comportamiento.

Unidad 4. Tareas de información, acentuación y realización.

- Finalidad: Decidir

- * Consolidar y generalizar los aprendizajes.
- * Realizar, materializar las elecciones, operacionalizar las intenciones.

- Instrumentos:

- * Lecturas
- * Trabajos de investigación
- * Trabajo de monitor
- * Asistencia, organización y animación de reuniones de padres.

La formación de las tres primeras unidades se realiza en la Escuela Normal. Las actividades fuera del marco institucional permiten a los estudiantes completar su formación sobre el terreno eligiendo entre una gama de actividades que facilitarán la aplicación del programa de formación.

Se realizan lecturas de obras recientes de pedagogía familiar , un trabajo de fin de carrera y documentos audiovisuales sobre estos temas.

Los estudiantes toman a su cargo a uno o dos niños de la clase donde realizan sus prácticas y que presentan dificultades de aprendizaje. De este modo se enfrentan a la problemática infantil que, con frecuencia, surge en los medios socioculturales más desfavorecidos. Esta situación favorece también la relación individual del estudiante con el niño y su intervención con la familia.

Los estudiantes se familiarizan con técnicas específicas de formación de padres: creación de folletos educativos para los padres, estimulación de los niños a la lectura y escritura con la participación de los padres, debates, análisis, intercambios así como organización y animación de reuniones de padres.

Este programa de formación de futuros maestros para la relación familia-escuela se lleva a cabo durante los tres años de duración de los estudios de Magisterio en el marco de las asignaturas de Psicopedagogía.

El último programa de formación que comentaremos se lleva a cabo en España, en la Universidad de Oviedo, realizado por R. Martínez González.

Tiene como objetivos:

- Discutir con los participantes las necesidades sociales y educativas de la familia y la comunidad en su implicación en la educación de los niños, teniendo en cuenta sus efectos positivos en niños, padres, maestros, escuelas y en toda la comunidad.
- Identificar las necesidades de formación de los maestros para desarrollar la integración de los padres en la escuela.
- Informar y discutir con los participantes experiencias realizadas y la variedad de actividades que pueden promoverse para la implicación de los padres.
- Dar a conocer a los participantes técnicas, estrategias y materiales para poner en práctica la participación de los padres.

Los contenidos se dividen en tres bloques:

I. Familia-Educación-Sociedad. Necesidades específicas e implicaciones mutuas.

II. Educación e intervención comunitaria: modelo ecológico en educación.

III. Relación familia-escuela-comunidad. Política española, topología de la implicación de los padres, efectos, metodologías y estrategias, estudio de casos.

La estructura es de 30 horas repartidas en 10 sesiones de 3 horas cada una.

1. Introducción

2. Presentación del curso: estructura, contenidos, metodología, actividades, normativa.

3. Preguntas introductorias a responder en grupos:

1. ¿Qué conoce acerca de la implicación de la comunidad y la familia en la educación?
2. ¿Cuáles son las necesidades? ¿Por qué desarrollar este campo?
3. ¿Quiénes deben responsabilizarse de su desarrollo?
4. ¿Qué se ha hecho en España sobre esto hasta ahora? ¿Existe alguna política sobre el tema?
5. ¿Existe alguna política que se esté poniendo en práctica?
6. ¿Qué niveles educativos tienen prioridad en el desarrollo de este campo? ¿Cuáles son las razones?
7. ¿Qué conocimientos y destrezas son necesarias?
8. ¿En qué áreas se necesita más información?
9. ¿Qué temas sobre la implicación de la familia y la comunidad en la

educación se incluyen en los programas de formación de maestros, profesores de Educación Secundaria y estudios universitarios de Educación?

4. Desarrollo de los temas propuestos.
5. Evaluación del curso por los participantes.

Metodología:

- Activa y participativa: trabajos en grupo, paneles, discusiones.
- Presentación de estudio de casos y experiencias.
- Materiales: programas, videos, fotos.

Evidentemente el panorama expuesto no es exhaustivo; hemos tenido la oportunidad de conocer experiencias de formación de profesores realizadas en Dinamarca, Portugal, Canadá, Inglaterra y sabemos que en algunas Universidades españolas como Sevilla, Salamanca, La Laguna, se han implementado cursos de formación con distintas características.

No obstante, la presencia de esta temática sigue siendo minoritaria y la mayor parte de los currícula de formación de profesores no incluyen aspectos de la participación educativa.

4.3.- Realización de un programa de formación de maestros para la participación educativa

Como hemos comentado en el punto 4.1, para elaborar nuestro programa de formación de profesorado para la participación de los padres en la escuela, nos

hemos situado en el paradigma orientado a la indagación, según la clasificación de Zeichner o en la orientación conceptual social-reconstruccionista de Feiman.

En este modelo, expuesto anteriormente, la práctica y la reflexión constituyen elementos esenciales.

Hemos elaborado dos programas con características diferentes según el público a que iban dirigidos, maestros en formación inicial y maestros en ejercicio.

4.3.1.- Programa de formación para maestros en ejercicio

Este programa fue presentado a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias para ser ofrecido a maestros en ejercicio en los niveles de Educación Infantil y Primaria como una actividad de perfeccionamiento del profesorado.

Fue organizado por el Centro de Profesores I de Las Palmas de Gran Canaria en cuya sede tuvo lugar (ver Anexo I).

El curso tuvo una duración de 40 horas distribuidas de la siguiente manera:

- * 1ª Fase: Expositiva y Seguimiento.....28 horas.
- * 2ª Fase: Práctica.....10 horas.
- * 3ª Fase: Evaluación..... 2 horas.

El curso fue seguido por 33 maestros de distintos centros de Gran Canaria, urbanos y rurales.

A su inicio se concertó con ellos su organización llegando al acuerdo de

realizar 9 sesiones de 3 horas de duración en horario vespertino, de 17 a 20 horas y una sesión de evaluación, una vez finalizado el curso, también de 3 horas. Las 10 horas prácticas debían realizarlas a lo largo del curso, poniendo en práctica un proyecto de trabajo con padres que debía plasmarse en un trabajo escrito a entregar poco después del final del curso.

Las sesiones tuvieron lugar un día por semana (los miércoles) y el curso se extendió desde el 13 de septiembre de 1994 al 25 de enero de 1995.

Los objetivos propuestos fueron:

- Tomar conciencia de la importancia del papel educativo de la familia.
- Adquirir técnicas para una acción educativa en el ámbito de la relación familia-escuela.
- Inventariar los elementos que activan o frenan la cooperación entre la escuela y la familia.
- Ser capaces de asumir el rol de dinamizadores, de mediadores socioculturales entre el medio familiar y el medio escolar.
- Tomar conciencia de los límites de su intervención, verbalizar los problemas que conlleva la participación de los padres y evaluar las acciones que se lleven a cabo.

Los contenidos se dividieron en tres bloques:

Bloque I: Familia y sociedad.

- * La familia en mutación.
- * El ambiente familiar y el desarrollo del niño.
- * La ruptura familiar.

Bloque 2: La relación familia-escuela.

- * Las relaciones directas con los padres.
- * Las relaciones indirectas.
- * La formación de los padres. Escuelas de Padres.
- * Legislación actual. El Consejo Escolar.
- * Estrategias de intervención.
- * La participación de los padres en la escuela.
- * La familia ante el fracaso escolar.

Bloque 3: La formación del maestro para la participación educativa.

- * Niveles de formación.
- * Objetivos de la formación.
- * Estrategias de formación.

La metodología utilizada fue:

- Exposiciones de la ponente.
- Debates sobre los temas propuestos.
- Elaboración de trabajos en pequeños grupos, exposición y discusión colectiva.
- Exposición de expertos en la materia.

- Seguimiento y asesoramiento de las acciones emprendidas por los participantes en sus escuelas.

La evaluación del curso se realizó mediante:

- Debate sobre la participación de los padres en la escuela. Factores que favorecen y obstaculizan la relación familia-escuela.
- Cuestionario de valoración (ver Anexo 10).
- Presentación de una memoria individual sobre la acción práctica con padres realizada en la escuela durante el curso.

A continuación realizaremos una descripción y comentario de las diez sesiones de trabajo en las que se estructuró el curso.

1ª sesión:

En esta primera sesión se realizó una presentación del curso y de la ponente, así como de cada uno de los participantes quienes expusieron su experiencia en relación al trabajo con los padres. Pudimos constatar que muchos de ellos habían desarrollado actividades con los padres, especialmente los que trabajaban en Educación Infantil.

También se les entregó una bibliografía sobre el tema y algunos documentos de trabajo.

El objetivo que se perseguía en este primer contacto era realizar una reflexión colectiva sobre las ideas y creencias de cada uno de los miembros del grupo sobre la participación de los padres en la escuela.

Para ello se inició un debate centrado en algunas cuestiones:

- ¿Qué papel desempeña la familia en el proceso educativo del niño?
- Participación de los padres, ¿sí o no?
- ¿Qué pueden hacer los padres en la escuela?

Este debate se grabó en cinta magnetofónica y su análisis se encuentra en el Capítulo 6: Estudio 1: Opinión previa sobre la participación educativa. Un estudio cualitativo. Apartado 6.4.3.

Cabe mencionar que resultó un debate sumamente enriquecedor en el que pudimos comprobar una alta motivación del grupo hacia el tema de la participación, si bien ninguno de ellos planteó la integración de los padres en la escuela en sus niveles más altos, prefiriendo ubicarlos como colaboradores del maestro.

2ª sesión:

Este segundo encuentro se dividió en dos partes, una parte donde se desarrollaron contenidos teóricos de hora y media de duración y otra en la que se realizó un trabajo práctico en pequeños grupos, con una duración de una hora y cuarto, luego de un pequeño descanso de 15 minutos.

Cabe destacar que los maestros que participaron de este curso trabajan toda la jornada en sus respectivos centros escolares, por lo que el índice de fatigabilidad es elevado.

En el primer período, a pedido de algunos maestros, se comentó la bibliografía entregada la semana anterior, recomendando algunos libros básicos, lo que demuestra el interés suscitado por el tema.

Para enfocar la parte teórica se proyectaron transparencias que recogían los temas introductorios:

- Escuela: organización multidimensional. Ubicación en ella de la participación educativa.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
Artículos que hacen referencia a la participación de los padres.
- ¿Por qué desarrollar la relación familia-escuela?
- ¿Por qué es necesaria la formación de los padres?
- Evolución de la relación familia-escuela desde principios de siglo.
- Aspectos de la participación: diálogo, poder, comunicación, división de responsabilidades, etc.

Los temas expuestos promovieron interés en el grupo que realizó numerosas intervenciones para comentarlos y emitir sus opiniones, lo que provocó que se avanzara lentamente.

El trabajo práctico propuesto para la segunda parte consistió en la elaboración por pequeños grupos de un listado de posibles actividades a llevar a cabo con los padres en las escuelas.

El resultado se expondría a los compañeros en la sesión siguiente.

Curiosamente, ya que muchos de ellos tenían experiencia en el tema, les resultó muy laborioso elaborar una clasificación de actividades y no consiguieron

acabar en el tiempo estipulado, por lo que se decidió continuar en la siguiente sesión.

3ª sesión:

Se estructuró de la misma forma que la anterior. En la primera parte continuamos con la proyección de transparencias relativas a los temas introductorios:

- Relaciones indirectas.
- Relaciones directas:
 - * Grados de participación
 - * Fase de mentalización-familiarización.
 - * Fase de información-concienciación.
 - * Fase de implicación.

La dinámica fue similar y la participación del grupo muy elevada, por lo que no pudieron tratarse todos los temas previstos.

En la parte práctica se continuó con el trabajo en grupos y se efectuó la exposición de los resultados. Éstos fueron positivos y tomaron conciencia de la enorme cantidad de posibilidades que existe en la programación de actividades con padres.

4ª sesión:

Con la misma estructura, en la parte teórica se analizaron los siguientes temas:

- Talleres de padres.
- Escuelas de Padres.

Estos temas despertaron un interés inesperado ya que muchos de los participantes habían tenido experiencias al respecto y quisieron compartirlas,

desarrollándose un intercambio muy enriquecedor.

Otro de los temas tratados fue el comentario de un programa de formación de maestros para la participación de los padres en la escuela que se lleva a cabo en las escuelas Normales de Bélgica, que incentivó su curiosidad e interés.

En la 2ª parte comenzaron a exponer los proyectos individuales de trabajo con padres, que tienen que implementar en la fase práctica del curso.

5ª sesión:

Esta sesión tuvo connotaciones diferentes ya que compareció el responsable del programa Familia-Escuela de la Consejería de Educación de Canarias para darlo a conocer y explicar sus detalles así como invitarlos a participar en él.

La mayoría de los maestros del grupo no conocía su existencia y demostraron mucho interés por conocerlo por lo que el debate se prolongó por espacio de casi tres horas.

Por esa razón, la exposición de los proyectos individuales se dejó para la siguiente semana.

6ª sesión:

En la primera parte decidimos en común continuar con los proyectos de práctica, ya que todo el grupo estaba interesado en darlos a conocer a sus compañeros para poder discutir sobre su pertinencia y recibir sugerencias y críticas para su puesta en marcha.

En la 2ª parte tratamos un nuevo tema teórico:

- La formación del profesorado para la implicación de los padres en la escuela.

Debido a la escasez del tiempo no se pudo completar.

7ª sesión:

En la 1ª parte se completó el tema de la formación del profesorado que suscitó un acalorado debate sobre la necesidad de formarse para poder acometer el trabajo con los padres.

En la 2ª parte continuamos con la discusión de los trabajos de práctica que ya se estaban realizando en las respectivas escuelas.

8ª sesión:

En esta sesión comenzamos un nuevo tema teórico:

- La educación familiar y escolar en mutación.

Con la ayuda de transparencias tratamos los siguientes apartados:

- * Concepción actual de la infancia.
- * Crisis de la educación.
- * Factores intervinientes
 - * Familia y trayectoria escolar.
 - * Trastornos familiares.
 - * Cambios en la función parental y el clima educativo
 - * Función social del niño.

- * Visibilidad social del niño.
 - * Necesidades de los padres.
 - * Vida familiar, vida profesional.
 - * Educación y escolarización de las niñas.
 - * Divorcios, reconstitución familiar, monoparentalidad.
 - * Función parental.
 - * Continuidad generacional.
 - * Nuevas técnicas de procreación.
 - * Factores económicos.
 - * Violencia.
- * Perspectivas
 - * Formación de padres.
 - * Escuela abierta al entorno. Formación de maestros.

Debido a la extensión de la temática y al debate que tuvo lugar, el contenido se dividió entre esta sesión y la siguiente.

En la 2ª parte se realizó un trabajo práctico. En pequeños grupos elaboraron paneles y folletos educativos dirigidos a los padres. Previamente se les dio una aproximación teórica al tema.

Al no contar con el tiempo suficiente se decidió exponerlos la siguiente clase.

9ª sesión:

Continuamos la exposición y discusión del tema comenzado la semana anterior y en la segunda parte los grupos describieron el trabajo realizado con los paneles y folletos, exponiendo los pasos que dieron y justificando la elección de los temas. Los trabajos resultaron francamente originales y les permitió conocer una sencilla técnica de comunicación con los padres, escasamente utilizada.

10ª sesión:

Esta última sesión fue dedicada a la evaluación del curso.

Para ello se procedió de la siguiente forma:

1. Se pidió a los participantes que contestaran al cuestionario de opinión elaborado para nuestra investigación.

Este cuestionario se describe en el Capítulo 7 y las respuestas de este grupo se analizan en el Capítulo 8.

2. Se solicitó que respondieran a un cuestionario de valoración del curso (ver Anexo 9). Las respuestas se analizan en el Capítulo 10.

3. Tuvieron que rellenar un documento de la Consejería donde se requería su opinión sobre distintos aspectos del curso.

4. Entrega de los trabajos realizados en el período de práctica.

5. Debate final donde se consideraron los distintos factores que favorecen y/u obstaculizan la participación de los padres en la escuela y los cambios provocados por el curso en sus opiniones sobre el tema.

Finalmente se les emplazó a asistir a una reunión que tendría lugar cuatro meses más tarde, con el fin de responder a un cuestionario sobre la práctica educativa realizada en ese lapso de tiempo para la implicación de los padres en la escuela (ver Anexo 8). El análisis de las respuestas a dicho cuestionario figura en el Capítulo 9.

4.3.2.- Programa de formación para maestros en formación inicial

En el Centro Superior de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se imparte la asignatura "Educación Familiar. Sistema Escolar y Familia" desde el curso 91-92.

Esta asignatura es optativa para todas las especialidades de la titulación de Maestro: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera.

A lo largo de estos años el programa de la asignatura ha sufrido algunas modificaciones.

Nos centraremos en el programa realizado durante el curso 94-95 que es el período en el que se llevó a cabo nuestra investigación (ver Anexo I).

Los objetivos planteados fueron:

- Conocer algunas ideas básicas sobre la familia y su influencia en el desarrollo del niño.
- Capacitar al futuro maestro para el análisis de los determinantes familiares en la educación del niño.
- Tomar conciencia de la importancia del papel educativo de la familia. Sus posibilidades y limitaciones.
- Analizar sus propias concepciones educativas.
- Adquirir técnicas para una acción educativa en el ámbito de la relación

familia-escuela.

- Formar a los futuros maestros para que puedan asumir el rol de dinamizadores, de mediadores socioculturales entre el medio escolar y el medio familiar.

Los contenidos del programa se estructuraron en dos núcleos:

Núcleo I: Familia y Sociedad.

Tema 1.- El sistema familiar

- * Los hermanos
- * Comunicación intrafamiliar
- * Afectividad
- * Valores
- * Autoconcepto.

Tema 2.- El ambiente familiar y el desarrollo del niño

- * Los estilos educativos
- * Las necesidades educativas del niño en las distintas etapas

Tema 3.- La familia en mutación

- * Nuevas formas familiares y socialización.

Tema 4.- La ruptura familiar

- * Necesidades educativas ante esta situación.

Tema 5.- Intervenciones familiares y prevención de la inadaptación escolar y social.

Núcleo 2: Familia y Escuela.

Tema 6.- La participación de los padres en el Centro Escolar.

- * Relaciones directas
 - * Actividades, entrevistas, reuniones.
- * Relaciones indirectas.

Tema 7.- Legislación actual

- * El Consejo Escolar.

Tema 8.- La formación de los padres

- * Escuelas de Padres.

Tema 9.- La información a los padres

- * Folletos y paneles educativos.

Tema 10.- La familia ante el fracaso escolar.

Tema 11.- La relación del maestro con las familias de niños con necesidades especiales.

Tema 12.- La formación del maestro

- * Programas
- * Estrategias
- * Técnicas para la participación de los padres en la escuela.

La metodología utilizada fue variada y consistió en:

- Exposiciones del profesor.

- Debates en clase.
- Elaboración de trabajos en pequeños grupos, exposición y discusión.
- Trabajos individuales.
- Observación de actividades escolares y extraescolares relacionadas con la asignatura:

- * Reuniones de padres
- * Entrevistas individuales con padres
- * Escuelas de Padres
- * Actividades con padres
 - * Fiestas
 - * Excursiones
 - * Actividades deportivas, etc.

- Exposición de algunos temas por expertos en la materia.

Los criterios de evaluación se negociaron con los alumnos y se acordaron los siguientes:

Para el alumno:

- Asistencia a clase.
- Participación e implicación en la asignatura.
- Realización de dos trabajos individuales.
- Trabajos en grupo y exposición de los mismos.
- Examen final si no se cumplen los criterios anteriores.

Para el profesor:

- Cuestionario de valoración que evaluará distintos aspectos de la asignatura y del trabajo del profesor (ver Anexo 9).

La asignatura se impartió en el primer cuatrimestre del curso 94-95 con una duración de 40 horas = 4 créditos. Se desarrolló en 20 clases de 2 horas cada una.

Comentaremos sucintamente los temas trabajados en ellas y algunos aspectos que nos interesa destacar.

En la primera sesión se hizo una presentación de la asignatura y sus objetivos, se explicó la metodología con la que trabajaríamos, comentamos algunas de las actividades que se iban a llevar a cabo, se describieron los trabajos que tendrían que acometer los alumnos y se habló acerca de la evaluación.

Se comentaron los libros de la bibliografía entregada junto con el programa (ver Anexo 1) y se recomendó la lectura de los más importantes para la materia.

Los dos trabajos individuales que los alumnos tenían que cumplimentar para aprobar la asignatura eran:

1.- Observación de una reunión de padres.

* Transcripción.

* Análisis.

2.- Elegir una de las siguientes opciones:

* Entrevista individual del maestro con los padres de algún alumno.

* Participar en una actividad con padres organizada por el centro escolar.

* Participar en una sesión de Escuela de Padres.

La primera actividad era obligatoria para todos los alumnos. Para ello tenían que contactar con los centros escolares y averiguar si realizaban reuniones de padres de aula para poder asistir a una de ellas en calidad de observadores.

La mayoría optó por el centro en el que habían realizado sus prácticas que, en general, no pusieron inconvenientes para permitirles la asistencia.

Se les entregó una guía para elaborar el trabajo escrito (ver Anexo 1) y se les otorgó tiempo suficiente para contactar con el colegio, asistir a la reunión y elaborar el trabajo.

La única consigna era que fuera una reunión de aula, o sea un maestro con los padres de sus alumnos. Podían ser de cualquier nivel, incluso de Enseñanza Secundaria, y con cualquier temática.

Nuestro objetivo era que pudieran observar la realidad y ser capaces de hacer un análisis, para lo que se les darían los medios a lo largo del desarrollo de la asignatura.

Para realizar el segundo trabajo tenían la posibilidad de elegir aquello que más les interesara o que les fuera más fácil de conseguir.

Los tres temas serían tratados en clase para que tuvieran más elementos de análisis.

Para la 2ª posibilidad (actividad con padres) se les invitó a organizar algo ellos mismos en los colegios en los que habían realizado sus prácticas de enseñanza.

Cabe mencionar que los alumnos son de 2^º y 3^º curso, por lo que todos ellos han hecho sus prácticas.

Para finalizar esta primera clase se hizo la presentación de los alumnos que no se conocen entre sí ya que provienen de las distintas especialidades.

Nuestro objetivo era intentar crear un grupo de trabajo para poder abordar los temas de una forma más fluida y participante.

En la presentación, los alumnos que querían, comentaron algo sobre sus familias como iniciación al temario.

Esto les resultó un poco chocante y muchos se negaron a hacerlo, lo que nos demuestra la poca capacidad de comunicación y relación personal que existe. Este tema surgió a lo largo del curso en los debates que se suscitaron a raíz de los aspectos familiares trabajados.

La primera parte del curso se dedicó a los temas introductorios, similares a los que hemos descrito en el curso para maestros en ejercicio. Se avanzó lentamente ya que los temas provocaron debates enriquecedores.

La siguiente tarea consistió en la elaboración de distintas actividades para realizar con los padres en los centros escolares.

Para ello se dividieron en grupos pequeños por especialidad y cada uno propuso actividades relacionadas con la especialidad que estudiaban. Para la exposición elaboraron gran cantidad de materiales para ilustrar la descripción de las actividades a los compañeros.

Las cuatro clases siguientes fueron dedicadas al tema de la formación de los

padres para lo cual se invitó a participar a los representantes de las Escuelas de Padres que funcionan en Gran Canaria: Programa Familia-escuela de la Consejería de Educación, Escuela de Padres de Radio ECCA y Escuelas de Padres de Bonifacio Cabrera. Cada uno expuso las características de su programa y suscitó un debate con los alumnos. En la última sesión realizamos una síntesis de lo presentado y trabajamos algunas concepciones sobre la formación de los padres.

Otro de los trabajos de grupo realizados fue la confección de paneles y folletos educativos para los padres. Cabe destacar aquí el entusiasmo puesto en la tarea y la riqueza de los materiales presentados en la exposición.

El último tema teórico trabajado fue "La educación familiar y escolar en mutación" descrita en el apartado anterior.

Al finalizar el cuatrimestre estos alumnos respondieron a los cuestionarios de opinión y valoración, que, junto con los que entregaron los maestros en ejercicio, constituyeron el material de nuestro trabajo de investigación que a continuación desarrollaremos.

INVESTIGACIÓN

3ª PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

**CONSIDERACIÓN GENERAL DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO V :CONSIDERACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- Organización de la investigación

Nuestra investigación pretende demostrar que la formación en Educación Familiar de maestros en ejercicio y maestros en formación inicial tiene un efecto positivo sobre las creencias y la práctica educativa de los primeros y las opiniones de los segundos acerca de la participación de los padres en la escuela, para ello hemos realizado los estudios que se señalan en el Cuadro nº 4.

Estudio 0: Construcción y validación del cuestionario de opinión.
(Cap. 7).

Estudio 1: Análisis de las opiniones previas al curso de formación en Educación Familiar de los asistentes, acerca de la participación de los padres en la escuela. (Cap. 6).

Estudio 2: Análisis de la influencia del curso de Educación Familiar sobre las opiniones de los participantes. (Cap. 8).

Estudio 3: Análisis de la influencia del curso sobre la práctica educativa de los maestros en ejercicio. (Cap. 9).

Estudio 4: Valoración del curso de Educación Familiar. (Cap. 10).

Hemos estructurado los capítulos siguiendo un orden temporal. Por esta razón aparece en primer lugar el estudio sobre las opiniones previas al curso de los participantes (Cap. 6), a continuación la elaboración y validación del instrumento principal (Cap. 7) seguido por el análisis de sus efectos sobre la opinión (Cap. 8), el

efecto de la formación en la práctica educativa (Cap.9), para finalizar con la valoración del curso (Cap. 10) ya que el debate de evaluación fue la última actividad realizada.

Cuadro nº 4 Estructura del estudio empírico	
0	Construcción y validación del cuestionario de opinión.
I	<u>Estudio 1:</u> Opinión previa sobre la participación educativa. I.1 Maestros en formación. I.2 Maestros en ejercicio, Tenerife. I.3 Maestros en ejercicio, Las Palmas
II	<u>Estudio 2:</u> Influencia de la formación sobre la opinión. 2.1 Análisis estadístico. 2.2 Análisis de contenido. 2.3 Estudio interjueces.
III	<u>Estudio 3:</u> Influencia de la formación en la práctica educativa. 3.1 Elaboración del cuestionario. 3.2 Análisis estadístico. 3.3 Análisis de contenido.
IV	<u>Estudio 4:</u> Valoración del curso. 4.1 Elaboración del cuestionario. 4.2 Análisis estadístico. 4.3 Análisis de contenido. 4.4 Debate de evaluación.

5.2.- Características generales de la investigación

5.2.1.- Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer las ideas y creencias del profesorado en ejercicio y en formación acerca de la participación de los padres en la escuela y el efecto que tiene en ellos la asistencia a un curso de Educación Familiar.

Para cubrir este objetivo nos hemos propuesto:

- * Elaborar un programa de formación en Educación Familiar.
- * Elaborar instrumentos específicos que nos permitan comprobar los efectos de dicha formación en los participantes.

5.2.2.- Hipótesis

Las hipótesis se explicitarán en el desarrollo de cada estudio.

5.2.3.- Método

* Muestra

La muestra se constituyó con dos grupos, uno de 84 maestros en ejercicio y otro de 259 alumnos del Centro Superior de Formación del Profesorado (maestros en formación).

De la muestra total, 27 maestros en ejercicio de Las Palmas y 27 de Tenerife,

así como 145 alumnos del C.S.F.P. recibieron un curso de formación en Educación Familiar de 4 créditos = 40 horas de duración. El resto constituyó el grupo de contraste. La constitución de la muestra se detalla en el Capítulo VIII.

	Maestros en ejercicio	Maestros en formación	Total
Participaron de la formación	54	145	199
No participaron	30	114	144
Total	84	259	343

* Variables

Las variables que hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo han sido:

Variable independiente con dos niveles:

- Ha recibido formación en Educación Familiar.
- No ha recibido formación.

Variable dependiente:

- El cambio de opinión y de práctica educativa, potenciadora de la participación de la familia en la escuela.

Variables predictoras:

- Tipo de sujeto : Esta variable se refiere a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación y se ha codificado como 1 para los profesores y 2 para los alumnos.
- Sexo : Esta variable se ha codificado como 1 para los hombres y 2 para las mujeres.
- Edad : Esta variable está codificada en intervalos:
 1. < de 25 años
 2. 26 a 35 años
 3. 36 a 45 años
 4. > de 46 años
- Hijos en edad escolar: Esta variable se codifica como 1 si no tienen y como 2 si los tienen.
- Años de docencia: La experiencia docente está clasificada en intervalos.
 1. < de 10 años
 2. 11 a 20 años
 3. > de 20 años
- Nivel en el que da clase actualmente: Nos informa si trabaja en el nivel Infantil (1) o E.G.B. (2).
- Medio en el que se encuentra la escuela: Aporta información sobre las características del centro, rural (1) o urbano (2).



- Reciclaje: Da información sobre la formación anterior del profesorado, 1 sin reciclaje y 2 con reciclaje.

* Diseño

Según nuestros objetivos se programó un diseño de tipo cuasiexperimental que nos permite manipular la variable independiente (el curso de formación en Educación Familiar), ver su efecto en las variables dependientes y conocer cómo se modifican las opiniones y práctica educativa a partir de recibir la formación.

El término "cuasiexperimental" indica que el estudio no se ha hecho en laboratorio por lo que resulta imposible controlar todas las variables interfirientes.

* Procedimiento

Hemos seguido los siguientes pasos para desarrollar la parte experimental :

1.- Elaboración de un programa de formación en Educación Familiar.
(Cap. IV).

2.- Construcción de instrumentos:

- Cuestionario de opinión que nos permitiera recoger las creencias de los participantes en los cursos sobre la participación de los padres en la escuela.

- Cuestionario de práctica educativa que nos permitiera comprobar los efectos del curso en los maestros en ejercicio.

- Cuestionario de valoración del curso que nos permitiera conocer las opiniones de los participantes sobre distintos aspectos del mismo.

3.- Selección de la muestra con un grupo contraste.

4.- Recogida de datos previos al curso a través de preguntas y de un debate.

5.- Realización de los programas.

6.- Aplicación del cuestionario de opinión a los participantes del curso y al grupo de contraste.

7.- Aplicación del cuestionario de valoración a los participantes del curso al finalizar el mismo.

8.- Aplicación del cuestionario de práctica educativa a los maestros en ejercicio de Las Palmas cuatro meses después de finalizado el curso.

9.- Debate de evaluación con ocho maestros participantes del curso cuatro meses después de finalizado el mismo.

10.- Análisis cuantitativo y cualitativo de estos datos.

* Instrumentos

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos utilizados para la realización de este trabajo fueron elaborados por Kñallinsky, E. y García Hernández, M. D. (1995).

Se detallan a continuación:

- Preguntas y debate previos al curso.
- Cuestionario de opinión sobre la participación de los padres en la escuela.
- Cuestionario de valoración del curso.
- Cuestionario de práctica educativa.
- Debate de evaluación.

Estos instrumentos y técnicas se describen en los capítulos correspondientes.

CAPÍTULO 6

ESTUDIO 1

OPINIÓN PREVIA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA : UN ESTUDIO CUALITATIVO

CAPÍTULO VI : ESTUDIO I

OPINIÓN PREVIA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA UN ESTUDIO CUALITATIVO

6.1.- Objetivo

Conocer las opiniones de los participantes en los cursos de Educación Familiar, previamente a la celebración de los mismos, sobre la participación de los padres en la escuela, a través de una serie de preguntas clave.

Esto nos facilitará la obtención de referencias previas que nos permitan analizar si la formación recibida tuvo alguna influencia en sus concepciones y en su práctica educativa.

6.2.- Método

6.2.1.- Muestra

Las características de la muestra en este estudio son las siguientes:

* Maestros en ejercicio: Todos los maestros que participaron de la formación se constituyeron en sujetos de este estudio.

* Maestros de Las Palmas: 27

* Maestros de Tenerife: 27

* Total: 54

* Maestros en formación: Un grupo de alumnos del CSFP inscritos en la asignatura Educación Familiar.

* N° de sujetos: 57

6.2.2.- Procedimiento

El procedimiento utilizado fue diferente en cada uno de los grupos y se realizó en momentos distintos.

Al grupo de alumnos del CSFP se le planteó una pregunta para que contestaran por escrito de una forma sucinta. Esto tuvo lugar al comienzo del 1º cuatrimestre del curso 94-95, a principios de octubre de 1994. Las respuestas de los 57 participantes fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido.

El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación (Bardin, 1986). Intenta articular el rigor de la objetividad con la riqueza de la subjetividad (Pourtois, Desmet, 1988).

Consiste en realizar un análisis categorial que se corresponde con un análisis descriptivo. Como primer paso es necesario definir la unidad de análisis con la que haremos el tratamiento del texto. En nuestro caso ha sido la frase.

Las frases se agrupan en categorías que deben responder a unas reglas precisas.

La segunda parte de este tipo de trabajo consiste en "la inferencia de conocimientos relativas a las condiciones de producción, con la ayuda de indicadores" (Bardin, 1986).

"La inferencia es el procedimiento que permite realizar el pasaje controlado entre la descripción, enumeración sintetizada de las características de un texto, y la interpretación, o sea el significado que damos a esas características" (Pourtois, Desmet, 1988).

El análisis por categorías es la técnica más antigua y la más utilizada. Consiste en subdividir el texto en las unidades elegidas y clasificar estas unidades en categorías. Estas categorías nos permiten condensar los datos para obtener una representación más simplificada.

Con el grupo de maestros en ejercicio que trabajó en Las Palmas se realizó un debate como iniciación del curso sobre el tema de la participación de los padres. Este debate fue grabado y la transcripción se analizó con la misma técnica.

Por último, el grupo de maestros que recibió el curso en Tenerife en abril de 1995, tuvo que contestar 3 preguntas sobre el tema por escrito, siendo sus respuestas analizadas también a través de un análisis de contenido.

Estos procedimientos se detallan más adelante.

6.3.- Hipótesis

- * Los maestros en formación inicial conciben la participación en sus niveles más bajos (colaboración, implicación).
- * Los maestros en formación inicial tienen una visión ideal de la participación.
- * Los maestros en ejercicio que asisten voluntariamente a un curso de formación en Educación Familiar tienen una idea positiva de la participación de

los padres en la escuela y la consideran importante.

* Ninguno de los encuestados plantea la participación en su nivel más alto, la cogestión del centro escolar.

6.4.- Resultados

6.4.1.- Estudio previo: Maestros en formación

A este grupo (57 personas) se le pidió, al comienzo de la asignatura, que escribieran en forma anónima y escueta qué entendían por participación de los padres en la escuela. Las respuestas de este grupo se transcriben en el Anexo 2.

Para analizar las respuestas hemos utilizado la técnica del análisis de contenido tomando como unidad de análisis la frase.

Distribuimos las respuestas en cuatro categorías. Los resultados se pueden observar en la tabla siguiente.

Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Colaboración	32	52,45%
Implicación	15	24,59%
Integración	10	16,39%
Trabajo conjunto	4	6,55%

Como vemos una amplia mayoría opina que participar es colaborar con el maestro, siguen en la escala los que elevan un poco el nivel (implicación, integración) y son pocos los que plantean un trabajo conjunto. Ninguno habla de participación como cogestión.

A tenor de algunas de las frases propuestas podemos observar una cierta ingenuidad e idealización en el planteamiento de la participación:

- * "Que se introduzcan en la escuela como un miembro más".
- * "Que vivan la educación de su hijo con su hijo".
- * "Que participen en la elaboración de actividades".
- * "Que enriquezcan el proceso educativo".

6.4.2.- Estudio previo: Maestros en ejercicio, Tenerife

El grupo de maestros en ejercicio de Tenerife (27 personas) que recibió un curso de formación en Educación Familiar contestó a 3 preguntas por escrito antes de su inicio.

Las preguntas fueron:

- * ¿Cuál crees que es el papel de la familia en el proceso educativo del niño?
- * ¿Cuál es tu opinión sobre la participación de los padres en la escuela?
- * ¿Qué actividades crees que pueden hacer los padres en relación con la escuela?

Las respuestas a estas preguntas se han transcrito en el Anexo 3.

Las respuestas emitidas las hemos analizado con la técnica de análisis de

contenido. Las hemos distribuido en cinco factores.

- * Concepto de participación
- * Importancia y utilidad de la participación
- * Actitudes ante la participación
- * Inconvenientes de la participación
- * Actividades para la participación

En las tablas que siguen a continuación se pueden apreciar los resultados obtenidos.

Tabla nº 5 Factor 1 Concepto de participación		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Fundamental	12	50%
Complemento de la escuela	6	25%
Conjunción padres-profesores	6	25%

Tabla nº 6 Factor II Importancia y utilidad		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Colaboración	5	35,71%
Motivación	6	42,85%
Mejora relaciones.	3	21,42%

Tabla nº 7 Factor III Actitudes		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Negativas padres	5	31,25%
Negativas maestros	2	12,5%
Diálogo	2	12,5%
Concienciación	4	25 %
Preocupación por sus hijos	3	18,75%

Tabla nº 8 Factor IV Inconvenientes		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Falta de formación	2	28,57%
Intrusismo	3	42,85%
Crítica	2	28,57%

Tabla nº 9 Factor V Actividades		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Escolares	12	34,28%
Extraescolares	16	45,71%
Formación y gestión	7	20 %

En este último factor encontramos una persona que no responde y diez personas que responden con generalidades sin poder concretar actividades para realizar con los padres, lo que representa un 37,03% de los encuestados.

Para interpretar estas tablas podemos concluir que los maestros en ejercicio de Tenerife que se han matriculado en el curso de Educación Familiar tienen previo al mismo un nivel de concienciación con respecto a la participación de los padres en la escuela bastante elevado ya que la mayoría piensa que la participación es fundamental.

Prácticamente todos hablan de la participación como aporte en el aula, como trabajo común, como beneficiosa para la relación maestro-alumno y como fundamental en la escuela.

A pesar de esto, la mayoría opina que la presencia de los padres en la escuela es escasa.

En cuanto a las actitudes frente a la participación son más los que opinan que son los padres los que tienen una actitud negativa mientras que sólo dos maestros aceptan que son ellos quienes evitan la participación. El resto plantea actitudes positivas como apertura al diálogo, mayor concienciación y preocupación por los hijos.

Las respuestas que se refieren a los inconvenientes son poco significativas. La gran mayoría no encuentra inconvenientes para la participación de los padres en la vida escolar.

En la categoría de actividades es significativo que la mayoría de los maestros, previo al curso, se decante por las actividades extraescolares. Sin embargo hay un porcentaje alto (20%) que menciona actividades de formación y gestión lo que evidencia un cierto nivel de concienciación. Ninguno de los encuestados habla de actividades de cogestión del centro, solo de participación en los Consejos Escolares.

Llama la atención la dificultad que existe para concretar actividades, dificultad que, como veremos, persiste después del curso lo que podría demostrar una falta de experiencia en el trabajo con los padres.

6.4.3.- Estudio previo: Maestros en ejercicio, Las Palmas

Con los maestros asistentes al curso de Educación Familiar que tuvo lugar en Las Palmas se realizó un debate que tuvo como eje central el tema de la participación de los padres en la escuela. Se les pidió que expresaran libremente sus opiniones y se organizó una discusión que tuvo una duración de una hora y media.

Esta discusión fue grabada en magnetófono, luego transcrita para poder realizar el análisis de contenido.

Agrupamos las frases emitidas alrededor de cuatro factores similares a los que obtuvimos en el análisis realizado con las respuestas de los maestros de Tenerife.

- * Factor I: Concepto de participación
- * Factor II: Importancia y utilidad de la participación

- * Factor III: Actitudes ante la participación
- * Factor IV: Inconvenientes de la participación

No aparece el Factor V: Actividades, ya que el debate se centró en las opiniones y actitudes sobre la participación.

A continuación podemos observar las frases emitidas por los participantes en el debate previo ubicadas en los cuatro factores arriba mencionados.

Ubicación de las frases de los maestros en los factores de análisis.

I.- Concepto de participación

- Los maestros no somos más que ayudantes de los padres. Los padres son los primeros responsables y nosotros, como colaboradores, debíamos darles cabida en todo lo que podamos en la escuela porque estamos ayudándoles a educar a sus hijos.
- No somos dueños de la escuela, somos miembros para ayudar en la comunidad y en la familia.
- En el proceso educativo los padres y los maestros son imprescindibles.
- Los padres, las familias, la escuela y la sociedad en general, son partícipes de la educación. El niño está rodeado de una serie de elementos que están formándolo y haciendo que su proceso sea en un sentido o en otro, de una forma o de otra y configurando su carácter, su crecimiento, independientemente de que tengamos conciencia o no de ello.

- El modelo de educación no tiene sentido si no entra también un modelo de familia y un modelo de sociedad.
- Debe haber un punto en común entre padres y profesores porque sería ilógico que llevaran caminos separados, que dijeran cosas que se opongan; pero también debe haber unos límites por parte de ambos.
- Ni los profesores ni los padres quieren nada malo para los niños; entonces tiene que haber un punto de unión.
- Los padres separan muy bien su labor de la de los maestros.
- No hay culpables de un tipo o de otro; desempeñamos distintas labores a lo largo de la vida.
- Es importante que los padres se involucren en la programación, en las actividades.

2.- Importancia y utilidad de la participación

- Hasta que no se tome conciencia de la importancia que tienen los padres en el proceso educativo, ni el fracaso escolar va a disminuir ni la educación va a cambiar, porque así está coja.
- Buscar la forma de saber con lo que me voy a encontrar y que los padres sepan en lo que estoy trabajando.

3.- Actitudes ante la participación

- Los padres y los maestros no nos hemos parado a pensar que tenemos delante a las mismas personas y que vamos a ayudarles a crecer.
- El que padres y maestros caminen juntos va a depender de la conciencia que tenga el profesor; si es enseñante o es educador.
- Deberíamos tener cuatro días a la semana con los niños y uno con los padres.
- Hay que transmitir educación también a la familia.
- Entiendo a los profesores de mis hijos; he pasado por lo mismo.
- Soy partidaria de que el padre participe pero hasta un punto en que el profesor tenga su propia independencia.
- En sitios marginados, desde que salen de la puerta de la escuela los niños están viendo lo contrario a lo que nosotros les estamos enseñando. Poco podemos esperar de esos niños y de sus padres.
- No todos los maestros quieren que los padres participen, pero sí algunos. No todos los padres quieren fiscalizar, algunos quieren colaborar. No podemos generalizar.
- Queremos ayudar a los padres.
- Es muy interesante que el padre oiga lo que yo propongo y yo oír lo que propone el padre que quizás sea mi labor.

- Habría que tratar de escucharse previamente y luego tratar de canalizarlo. Buscar el punto que nos una.
- Nos cuesta mucho el trabajo en equipo, lo mismo les pasa a los padres, no están acostumbrados a trabajar conjuntamente con los profesores.
- Quiero ayudar a esos padres que por no tener una formación no pueden asumir el papel que quieren conseguir.
- Buscar estrategias para que haya una participación mínima.
- Situándome en una postura de entendimiento no me he encontrado con personas con las que tenga problemas.
- A veces hago también de terapeuta. Los roles son difíciles de definir.
- Es importante que los padres nos escuchen.
- Hay padres que vienen a colaborar y otros que quieren fiscalizar; no podemos generalizar porque nunca vamos a tener un punto de encuentro.
- Participación sí, pero hasta dónde y de qué manera.

4.- Inconvenientes de la participación

- Me he encontrado con dos tipos de padres a la hora de colaborar, los de zonas marginadas o pueblos donde ven al maestro como un ser superior y actúan con timidez y los de ciudad que incluso van a fiscalizar.

- A veces se inmiscuyen en problemas que son propios de los profesores.
- Algunos padres vienen a fiscalizar. Pretenden que tú estés dando la clase y ellos tomando notas. Algunos quieren decirnos lo que tenemos que hacer en la clase.
- Estamos asistiendo a un momento en el cual los roles no están suficientemente definidos.
- En Preescolar hay menos problemas pero desde que el niño pasa a 1º o 2º ya hay un cambio radical.
- Es posible que el ideal de educación para un hijo no tenga nada que ver con el de los padres para ese hijo. No es que sea malo, simplemente no coincide.
- No hay mucha claridad en el modelo que queremos, por parte de los maestros, de los padres ni de la sociedad.
- No todos los padres ni todos los maestros planteamos los mismos valores a la hora de educar. Puede haber una confrontación si existen distintas formas de ver las cosas.

Conclusiones del debate previo

Como conclusiones generales de este debate previo al curso de formación en Educación Familiar podemos decir que este grupo de maestros está motivado con respecto al tema de la participación, tienen actitudes favorables a ella, en ocasiones un tanto paternalistas, ven pocos inconvenientes y la consideran importante.

Desarrollando más los factores de análisis, la gran mayoría de las frases que hemos ubicado dentro de Concepto de participación se refieren a ésta como colaboración e implicación.

Sólo una persona plantea que los padres se involucren en la programación por lo que podemos deducir que ninguna piensa en la cogestión, nivel máximo de la participación, como concepción de la misma.

Todas las Actitudes son positivas, aunque hay algunas frases que expresan recelo. Sólo una persona muestra decepción en sus palabras y varias de las frases nos indican un paternalismo marcado.

Cabe destacar que encontramos demostraciones de una actitud de autocrítica: "No todos los maestros quieren que los padres participen", "Nos cuesta mucho el trabajo en equipo".

Por lo general extractamos como actitudes predominantes la ayuda, la escucha, la búsqueda de un punto de unión, pero también la salvaguarda de su independencia.

Todos plantean la Importancia y utilidad de la participación destacando que ayuda a disminuir el fracaso escolar y permite que los padres estén informados del trabajo escolar.

Apreciamos en sus frases muy pocos Inconvenientes destacando en este ítem el tema de la fiscalización por parte de los padres, la poca definición de los roles y los distintos valores que tienen padres y profesores.

6.5.- Discusión

Si hacemos un análisis de los resultados que hemos obtenido con la aplicación de las tres pruebas previas a la formación en Educación Familiar podemos distinguir las siguientes características.

Todos los participantes, sean maestros en formación o en ejercicio tienen una actitud positiva ante el tema de la participación educativa.

Encontramos un alto nivel de motivación en los maestros en ejercicio. Esto no se aprecia en los alumnos del CSFP pero puede ser debido a que contestaron una sola pregunta y no disponemos de datos suficientes. También hay que decir que estos alumnos están cursando una asignatura optativa lo cual no significa en todos los casos que tengan interés en ella. Muchos la eligen por razones administrativas u organizativas (horarios, p.ej.).

Cabe aquí recordar que los maestros en ejercicio de Las Palmas realizaron el curso por las tardes después de su horario de trabajo lo que entraña una dosis de sacrificio y demuestra un interés.

Asimismo en Tenerife el curso se realizó de forma intensiva durante una semana si bien, en este caso, los maestros contaron con sustitutos.

No apreciamos diferencias significativas en las opiniones de los maestros en ejercicio de las dos islas. Todos tienen una idea positiva de la participación y encuentran pocos inconvenientes para su desarrollo, destacando aquí el intrusismo, la fiscalización y la falta de formación de los padres.

La dificultad que presentaban los maestros de Tenerife para enumerar actividades para realizar con los padres, la encontraremos más adelante en el análisis

del cuestionario de opinión de todos los grupos participantes. Aquí no ha aparecido en los otros dos grupos porque no se ha tocado ese tema.

Atendiendo a las hipótesis que nos habíamos planteado al comienzo de este capítulo podemos decir que se ven confirmadas ya que todos los encuestados tienen una idea positiva de la participación, ninguno de ellos menciona los niveles más altos de la misma, los alumnos conciben la participación en sus niveles más bajos y sus consideraciones denotan una falta de experiencia al plantearla en términos bastante ideales.

Resulta interesante cotejar estos resultados previos a la formación con los que se obtienen al analizar las respuestas al cuestionario de opinión aplicado después del curso y, sobre todo, con las respuestas de los maestros en ejercicio al cuestionario de práctica educativa.

CAPÍTULO 7

ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN

CAPÍTULO VII :ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN

7.1.- Objetivo

Construir y validar un instrumento que nos permita conocer las opiniones de las personas integrantes de la muestra sobre distintos aspectos de la participación de los padres en la escuela.

7.2.- Método

7.2.1.- Muestra

El método de muestreo utilizado ha sido de tipo no probabilístico con un criterio casual, cuya característica es la facilidad de acceso ya que en nuestro caso constituyeron la muestra los alumnos del Centro Superior del Profesorado matriculados en la asignatura Educación Familiar y los maestros en ejercicio que se apuntaron en el curso organizado por los Centros de Profesores de Las Palmas y Tenerife sobre "La participación de los padres en la escuela".

Para la selección del grupo contraste se utilizó el mismo método: en el caso de los alumnos se pasó el cuestionario a dos clases completas de 2º curso y en el caso de los maestros se repartió en varios centros elegidos por la facilidad del contacto, rurales y urbanos. Cabe aquí comentar que, para reunir los 30 cuestionarios contestados hubo que visitar 4 colegios y explicar en los claustros la investigación que se estaba llevando a cabo. No obstante, la respuesta fue bastante exigua aludiendo la falta de tiempo y la cantidad de papeles que tienen que presentar en su labor cotidiana.

7.2.2.- Procedimiento

Esta investigación se ha realizado durante el curso académico 1994-1995. En el 1º semestre se impartieron los cursos a los maestros en formación y a los maestros en ejercicio de Las Palmas. Al finalizar los mismos, se procedió a entregar los cuestionarios. Los cursos tuvieron una duración de 40 horas y culminaron a principios de febrero de 1995.

Con el curso de Tenerife se procedió de distinta manera. Fue un curso intensivo, de 25 horas de duración y se llevó a cabo en el mes de abril de 1995, con una asistencia de 27 maestros.

La aplicación del cuestionario se realizó en el aula de clase, con la presencia de la investigadora, una vez explicada la forma de responder. Fue cumplimentada de forma individual y no presentó dificultades en su comprensión ya que no se demandaron aclaraciones. Con el grupo contraste no se pudo seguir el mismo procedimiento ya que, en el caso de los alumnos del C.S.F.P. se solicitaron dos horas de clase a un profesor que fue quien supervisó las respuestas y en el caso de los maestros en ejercicio se dejaron en los colegios, recogándose días más tarde para permitir libertad de acción.

7.2.3.- Instrumento

El cuestionario de opinión elaborado pretende captar lo que piensan los maestros sobre la necesidad y conveniencia de la participación de los padres en la escuela.

Está constituido por 29 items, el último de los cuales está desdoblado en 12 frases lo que para su análisis estadístico lo convierte en un cuestionario de 40 items

para contestar de forma cerrada mediante una escala de acuerdo - desacuerdo y 4 preguntas abiertas para que expresen libremente sus opiniones sobre el tema. Las 40 frases elaboradas se basan en opiniones, son politómicas (con cuatro alternativas de respuesta: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo), algunas son generales y otras específicas y serán analizadas oportunamente.

El cuestionario está transcrito íntegramente en el Anexo 4.

Los items han sido elaborados a partir de la revisión bibliográfica, concretamente con el aporte de las investigaciones realizadas por C. Montandon y B. Favre de la Universidad de Ginebra y R. Monnier de la Universidad de Mons, siguiendo las ideas expresadas en el marco teórico sobre las dimensiones que creemos fundamentales para la participación educativa, valor, concepto y rol.

Las frases han sido redactadas atendiendo a los tres niveles que queríamos medir:

- * Nivel 1: Valor de la participación.
- * Nivel 2: Concepto de participación.
- * Nivel 3: Rol de padres y maestros en la participación.

7.3.- Construcción del cuestionario de opinión

Para elaborar este cuestionario nos planteamos qué queríamos medir y procedimos a definir los aspectos de la participación educativa que nos interesaba conocer.

* Valor de la participación: Qué valor le dan los maestros a la participación de los padres en la escuela, para qué creen que sirve.

* Concepto de participación: Qué entienden por participación, cuál es su opinión sobre ella.

* Rol de padres y maestros en la participación: Cuál es el papel de cada uno. Cómo lo desempeñan. Qué actividades pueden realizar.

Cuadro nº 6	Aspectos
VALOR	Para qué
CONCEPTO	Qué
ROL	Cómo

Con esta idea elaboramos 29 frases para responder de forma cerrada y 4 preguntas abiertas.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la distribución de los ítems según el nivel que pretendían medir.

Cuadro nº 7 Distribución de los ítems según los aspectos												
Aspectos	Ítems											
Valor	2	12	13	15	16	18	26					
Concepto	3	4	5	6	7	8	10	11	20	21	22	23
Rol	1	9	14	17	19	24	25	27	28	29		

Como podemos apreciar la mayoría de los ítems se agrupan en torno al concepto que tienen los maestros sobre la participación educativa. No obstante, el ítem 29 se subdivide en 12 frases que indican el rol del maestro en una determinada actividad. El cuestionario se puede observar en el Anexo 4.

En el cuadro siguiente encontramos el total de ítems que se agrupan en los niveles establecidos.

Cuadro nº 8 Total ítems	
Aspecto	Total
Valor	7
Concepto	12
Rol	10

En cuanto a las preguntas abiertas las hemos agrupado como lo indica el cuadro siguiente.

Cuadro nº 9 Distribución de las preguntas abiertas.		
Aspecto	Preguntas	
Valor	Nº 2	
Concepto	Nº 1	Nº 3
Rol	Nº 4	

El análisis estadístico de los datos obtenidos en las preguntas de carácter cerrado y el análisis de contenido realizado a las respuestas emitidas a las preguntas abiertas se encuentran en el capítulo VIII de este trabajo titulado "Estudio 2: Influencia de la Formación en Educación Familiar sobre la opinión".

7.4.- Fiabilidad del cuestionario de opinión

Hablar de la fiabilidad supone indicar la consistencia de los resultados obtenidos por el instrumento de medida. En nuestro caso hemos utilizado el método de consistencia interna a través del alfa de Cronbach. Los coeficientes de fiabilidad se interpretan como una correlación, cuanto más alto sea el coeficiente, más fiabilidad tendrá el cuestionario. Se considera que coeficientes superiores a 0.75 son altos (Bisquerra).

A través de la utilidad RELIABILITY del programa SPSS hallamos la fiabilidad del cuestionario, utilizando el procedimiento del método de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- * El coeficiente Alfa del cuestionario total es de 0.8052. Esto nos indica que el cuestionario proporciona una consistencia satisfactoria si consideramos el criterio de 0.75 como un índice alto de fiabilidad.
- * Los datos aportados por el Alfa del cuestionario si alguno de los items fuera eliminado, nos indican que todos los items tienen una consistencia satisfactoria.

En la tabla siguiente podemos apreciar el peso que tiene cada item en relación

con los demás y el Alfa del cuestionario si el ítem es eliminado.

Tabla nº 10 Coeficiente de consistencia interna		
Total ítems: 40		Alfa global: .8567
Ítems	Peso de cada ítem en relación con los demás	Alfa si el ítem es eliminado
1	.4323	.8513
2	-.0288	.8603
3	.3764	.8528
4	.0753	.8583
5	.3017	.8542
6	.2997	.8543
7	.1767	.8570
8	.2702	.8550
9	.0505	.8598
10	.3857	.8523
11	.1552	.8569
12	.1154	.8590
13	.2830	.8546
14	.4836	.8496
15	.1019	.8600
16	.4945	.8506
17	.5219	.8484
18	.5201	.8497
19	.4567	.8517
20	.3347	.8539
21	.1430	.8567
22	.2411	.8558
23	.3212	.8540
24	.5990	.8477

Tabla nº 10. Coeficiente de consistencia interna		
Total items: 40		Alfa global: .8567
Items	Peso de cada item en relación con los demás	Alfa si el item es eliminado
25	.4816	.8509
26	.3761	.8526
27	.2187	.8557
28	.1106	.8590
29	.5346	.8490
30	.3496	.8535
31	.5605	.8495
32	.4605	.8509
33	.5684	.8475
34	.4031	.8518
35	.0915	.8606
39	.5796	.8475
40	.5244	.8488
Nº de casos: 286		

Analizando los valores de este cuadro podemos comprobar que ninguno de los items hace variar significativamente el alfa global si es eliminado por lo que podemos concluir que todos los items guardan una consistencia satisfactoria.

Para obtener los datos de la 1ª columna hemos utilizado el coeficiente "Corrected Item Total Correlation" que proporciona la utilidad RELIABILITY del SPSS y que nos indica la correlación del item calculada a partir de los otros items.

Considerando que tienen una correlación alta aquellos items que presentan una puntuación superior a 0.35 podemos observar que sólo encontramos puntuaciones bajas en aquellos items redactados en forma negativa o con los que los

sujetos planteaban más desacuerdo.

Por ejemplo:

* Item 2: "Las causas del fracaso escolar radican principalmente en el entorno familiar".

* Item 4: "Intensificar los contactos entre padres y maestros puede provocar tensiones y conflictos difíciles de resolver".

* Item 7: "La relación con los padres lleva mucho tiempo y energía para unos resultados bastante pobres".

* Item 11: "La presencia de los padres en la escuela produce trastornos en el ritmo de la clase".

* Item 21: "El punto de vista de las asociaciones de padres no debería ser tomado en cuenta porque representan a una minoría de padres".

Entre los items que correlacionan más alto observamos los siguientes ejemplos:

* Item 16: "La participación supone un trabajo conjunto de padres y profesores".

* Item 24: "Es importante dar a los padres la oportunidad de discutir entre ellos y con los profesores sus concepciones educativas".

* Item 29: Los 12 items en los que se subdivide correlacionan muy alto salvo uno, el item 35 que presenta más desacuerdo.

Cabe destacar que dos de los ítems que se esperaba que correlacionaran alto no lo hacen lo que puede dar lugar a un avance de conclusiones sobre lo que piensan los maestros de la participación de los padres.

* Ítem 15: "Los padres pueden llegar a coger el centro escolar".

* Ítem 28: "Es el maestro quien debe organizar las reuniones y actividades con los padres".

Esto nos lleva a pensar que, si bien los maestros están de acuerdo en una presencia y colaboración de los padres, no lo plantean en el nivel más elevado de la participación que es la cogestión y por otro lado esperan que las iniciativas partan de los propios padres.

7.5.- Análisis factorial del cuestionario de opinión

El análisis factorial nos permite agrupar los ítems tomando como criterio el que aquellos ítems cuya puntuación es mayor que 0.35 componen un factor. Se ha realizado a través de la utilidad FACTOR del SPSS-PC.

Los 40 ítems fueron sometidos a un análisis factorial rotado (Varimax) y se obtuvieron 11 factores que agrupan los ítems que se pueden observar en la tabla siguiente:

Tabla nº 11. Análisis factorial

Item	Fact. I	Fact. II	Fact. III	Fact. IV	Fact. V	Fact. VI	Fact. VII	Fact. VIII	Fact. IX	Fact. X	Fact. XI
1					.4800						
2							.3855				
3	.5832										
4											.7580
5					-.4809						
6	-.4548										
7				.4632							
8	.4663				-.4211						
9				.6689							
10	.5150										
11									.5169		
12				.6976							
13									.7232		
14	.5449										
15											-.3928
16	.6169										
17	.6810										
18	.6907										

Tabla nº I I Análisis factorial											
Item	Fact. I	Fact. II	Fact. III	Fact. IV	Fact. V	Fact. VI	Fact. VII	Fact. VIII	Fact. IX	Fact. X	Fact. XI
19	.6175										
20	.4365										
21							.7695				
22				.6945							
23						.7838					
24	.5496										
25	.6296										
26										.6701	
27						-.6353					
28								.7903			
29	.4001	.3682									
30		.6348									
31		.5379									
32		.7478									
33			.4766								
34			.6603								
35			.6558								
36		.7167									

Item	Fact. I	Fact. II	Fact. III	Fact. IV	Fact. V	Fact. VI	Fact. VII	Fact. VIII	Fact. IX	Fact. X	Fact. XI
37		.7793									
38		.4885									
39			.4316								
40			.4450								

En la tabla siguiente se puede apreciar con más claridad cuáles son los ítems que se agrupan en cada factor.

Tabla nº 12 Ítems que componen cada factor													
Factor 1	3	-6	8	10	14	16	17	18	19	20	24	25	29
Factor 2	29	30	31	32	36	37	38						
Factor 3	33	34	35	39	40								
Factor 4	7	9	12	22									
Factor 5	1	-5	-27										
Factor 6	23												
Factor 7	2	21											
Factor 8	28												
Factor 9	11	13											
Factor 10	.15	26											
Factor 11	4												

7.5.1.- Análisis de los factores

Haciendo un análisis de los items que componen cada uno de los factores podemos denominarlos y definirlos de la siguiente manera:

* Factor 1: Cultura participativa

En este factor se agrupan casi todos los items que tienen que ver con la importancia y la necesidad de la participación.

A continuación los transcribimos para la mejor comprensión del análisis realizado.

- * Item 3: "La participación de los padres en la escuela es fundamental para el desarrollo educativo de sus hijos".
- * Item 6: "Los maestros son profesionales de la educación y no tienen porqué justificar sus métodos delante de los padres".
- * Item 8: "Las asociaciones de padres son esenciales para el funcionamiento democrático de la escuela".
- * Item 10: "El fracaso escolar disminuiría si los padres participaran del proceso educativo".
- * Item 14: "Muchos padres no participan en la escuela porque no se les facilitan los medios para ello".
- * Item 16: "La participación supone un trabajo conjunto de padres y profesores".

- * Item 17: "Los maestros deben admitir la presencia en clase de padres que participen de algunas actividades".
- * Item 18: "Los padres tienen derecho a participar en la vida escolar".
- * Item 19: "El maestro debe animar reuniones de padres para discutir problemas de la educación de los niños".
- * Item 20: "Siendo la escuela un servicio público es normal que los padres pidan cuentas a los maestros".
- * Item 24: "Es importante dar la oportunidad a los padres de discutir entre ellos y con los maestros sus concepciones educativas".
- * Item 25: "Las reuniones de padres favorecen la relación familia-escuela".
- * Item 29: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para establecer una relación de confianza".

Nos indica también la responsabilidad del maestro en cuanto promotor de actividades para que se dé una efectiva participación y el derecho de los padres a ella. Cabe destacar la inclusión del ítem 6 pero en forma negativa:

- * "Los maestros son profesionales de la educación y no tienen por qué justificar sus métodos".

Esto sugiere que piensan que es importante para una mejor participación, la explicación de sus métodos a los padres.

Este factor es clave para comprender el análisis del cuestionario. Lo hemos

denominado Cultura participativa porque todos los items que agrupa plantean cuestiones que demuestran que las personas que han respondido positivamente a ellos poseen una conciencia de los beneficios que brinda la participación democrática de los padres en la escuela.

Es índice de cultura participativa el hecho de aceptar las asociaciones de padres como decisivas para el juego democrático y reconocer la necesidad de su intervención para lograr la disminución del fracaso escolar así como estar de acuerdo en que los padres exijan que rindan cuentas de su labor profesional.

Esta última cuestión no suele ser bien acogida por los maestros.

Entendemos por Cultura participativa no sólo el poseer una idea positiva de la participación sino el arbitrar los medios para que ésta se ponga en práctica efectivamente y tomar conciencia de sus beneficios reales para el funcionamiento democrático del centro escolar.

* Factor 2: Actitud participativa unidireccional

En este factor se agrupan los items que se refieren al papel del maestro como asesor de los padres. Nos indica una actitud que permite una participación pero estableciendo una direccionalidad maestro-padres.

Lo vemos claramente en el enunciado de los items:

* Item 29: Los contactos individuales con los padres deberían servir para:

* Establecer una relación de confianza

* Informar a los padres del trabajo y comportamiento de su hijo.

(It.30)

- * Escuchar a los padres. (It.31)
- * Tratar de que los padres modifiquen algunas actitudes con respecto a sus hijos (horario de TV, ayuda para los deberes, etc.). (It.32)
- * Aconsejar a los padres. (It.36)
- * Pedir a los padres que ayuden a su hijo en casa. (It.37)
- * Conocer las actitudes educativas de los padres. (It.38)

De estos items entresacamos la figura de un maestro abierto, que escucha y trata de conocer a los padres, que da consejos e intenta modificar actitudes que considera perjudiciales para los niños. También que entiende que su trabajo debe incluir la información a los padres sobre sus hijos estableciendo una relación de confianza.

Sin embargo, las personas que han contestado positivamente a estos items no consideran a los padres en pie de igualdad, se ven en un papel asesor, consejero, e incluso creen que deben lograr un cambio de actitud en los padres.

Estos maestros no niegan la participación educativa pero se sitúan en una postura de superioridad, paternalista, que en la realidad puede inhibir la verdadera participación de los padres.

* Factor 3: Actitud participativa bidireccional

En contraposición con el factor anterior encontramos aquí los items que plantean una bidireccionalidad padres-maestros.

Son los siguientes:

- * Item 33: Los contactos individuales con los padres deberían servir para:

- * Tratar de ponerse de acuerdo en los criterios educativos.
- * Reafirmar a los padres. (It.34)
- * Responsabilizar a los padres sobre el comportamiento de su hijo en la escuela. (It.35)
- * Evaluar y tomar conciencia de las diferentes concepciones pedagógicas entre padres y maestros para permitir una cierta adaptación mutua. (It.39)
- * Conocer las expectativas y aspiraciones de los padres. (It.40)

Estos items hablan de acuerdos, de adaptación mutua, de conocimiento, de responsabilidad.

Nos indican una postura, una toma de posición con respecto a la participación en la que caben los padres como miembros con pleno derecho que tienen algo que decir. Los maestros se muestran aquí menos paternalistas y tienen como objetivo conocer el pensamiento de los padres para lograr acuerdos que permitan una adaptación mutua.

Es este un factor muy interesante ya que define cual debe ser una correcta actitud participativa en los maestros considerando a los padres como interlocutores válidos.

* Factor 4: Decepción ante la participación.

Este factor agrupa aquellos items que muestran un desencanto ante la participación, un desánimo ante la falta de interés de los padres.

- * Item 7: "La relación con los padres lleva mucho tiempo y energía para unos resultados bastante pobres".

* Item 9: "Son siempre los mismos padres los que colaboran con los maestros".

* Item 12: "La mayoría de los padres se desinteresa de lo que se hace en la escuela".

* Item 22: "Los padres se interesan sólo por sus hijos y no por el funcionamiento de la escuela".

Los maestros que han estado de acuerdo con el enunciado de estos items no niegan la participación, como veremos más adelante que sucede con otras personas, incluso es muy probable que hayan intentado llevarla a la práctica y que hayan fracasado.

Pero lo cierto es que no la fomentan y justifican con estas afirmaciones su falta de interés en promoverla.

Lamentablemente nos encontramos con una gran cantidad de maestros que piensan de este modo y esconden detrás de estos tópicos su falta de iniciativa, sus miedos a enfrentarse con los padres, a perder su poder.

Este factor representa a un número significativo de miembros del cuerpo docente que no están habituados a trabajar en equipo con personas que tienen otro status dentro de su universo laboral y que prefieren escudarse detrás de excusas como las expuestas.

* Factor 5: Actitud ante el niño.

Se reúnen aquí los items que denotan un beneficio para el niño, la preocupación por su entorno, el desarrollo de su autonomía.

* Item 1: "El rol del maestro consiste también en preocuparse por la vida del niño fuera de la escuela, su entorno en general, su familia en particular".

* Item 5: "La escuela es un lugar donde el niño adquiere cierta independencia con respecto a su familia. La relación estrecha familia-escuela actúa en detrimento de ella".

* Item 27: "En las reuniones de padres sólo se deben tratar temas escolares".

Este factor tiene una connotación afectiva. Los items 5 y 27 aparecen en negativo lo que indica que los maestros piensan que la relación entre la escuela y la familia no impide la autonomía del niño y que en las reuniones de padres deben tratarse temas relacionados con el niño que pertenezcan a otros ámbitos de su vida, no necesariamente escolares.

Se vislumbra un maestro preocupado por la vida familiar del niño que procura que exista una relación con las familias y que va más allá de su trabajo en el aula.

Para que exista participación educativa éste es el punto de partida, si el maestro no entiende que la vida familiar del niño influye en su proceso educativo no puede tener una actitud proclive a la participación. Es el maestro quien tiene que dar el primer paso y para ello debe tomar conciencia de la importancia que tiene la familia en la vida del niño.

* Factor 6: Derecho a elegir la educación.

Encontramos en este factor un solo item que habla del derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.

* Item 23: "Los padres deberían poder elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos".

Consideramos que este item no es fundamental para entender la actitud del maestro ante la participación. Al ser un item solo el que satura y no ser marcadamente significativo hemos decidido eliminarlo.

* Factor 7: Representatividad de las APAs.

Encontramos aquí no solo el item que acusa la falta de representatividad de las APAs, sino también aquél que plantea que las causas del fracaso escolar se sitúan en la familia.

* Item 2: "Las causas del fracaso escolar radican principalmente en el entorno familiar".

* Item 21: "El punto de vista de las asociaciones de padres no debería ser tomado en cuenta porque representan a una minoría de padres".

La agrupación de estos items no es significativa para la teoría de la participación que sostenemos por lo que hemos decidido eliminarlo.

* Factor 8: Estimulación de la participación.

Este factor apunta a un rol positivo del maestro para favorecer la comunicación organizando reuniones y actividades.

* Item 28: "Es el maestro quien debe organizar las reuniones y actividades con los padres".

En este factor podemos hacer dos tipos de interpretaciones. Una lectura nos lleva a pensar en una postura paternalista y algo autoritaria en la que el maestro no permite que los padres intervengan en la organización de actividades pero las organiza él para que los padres participen.

Una segunda lectura podría indicar que el maestro es quien debe tomar la iniciativa para comenzar el proceso de participación pero eso no niega que los padres tomen el relevo más adelante y puedan organizar ellos mismos sus actividades una vez que hayan adquirido experiencia y confianza en sus propias posibilidades.

Nos inclinamos hacia esta última interpretación y pensamos que para que exista participación educativa los maestros, por su situación, son los más idóneos para dar el primer paso.

Ahora bien, una vez el proceso iniciado, es necesario encauzar a los padres para que desarrollen una capacidad organizativa.

* Factor 9: Negación de la participación.

Encontramos aquí los dos items contrarios a la participación. Los padres producen trastornos en la escuela y son ellos los que tienen que encargarse de la educación de sus hijos.

* Item 11: "La presencia de los padres en la escuela produce trastornos en el ritmo de la clase".

* Item 13: "A la escuela la enseñanza, a la familia la educación".

Los maestros que están de acuerdo con estas afirmaciones están claramente en contra de la presencia de los padres en la escuela y tienen una concepción

tradicional y conservadora de la educación. Veremos más adelante, en el análisis del cuestionario, si un número importante de los maestros encuestados ha respondido favorablemente a estos ítems. En ese caso nuestras conclusiones presentarían otro sesgo quizás menos proclive a la participación por parte de la muestra analizada.

Este factor define, de algún modo, la actitud negativa ante la participación de los padres en la escuela.

* Factor 10: Negación de la cogestión.

Este factor es muy significativo ya que indica la negación de los maestros a que los padres cogestionen el centro escolar a pesar de considerarlos también responsables del fracaso escolar.

* Ítem 15: "Los padres pueden llegar a cogestionar el centro escolar".

* Ítem 26: "Padres y maestros son responsables del fracaso escolar".

El ítem 15 puntúa en negativo por lo que el análisis de este Factor adelanta una de las conclusiones más importantes que se desgajan de nuestro trabajo y es que los maestros son partidarios de la participación de los padres en la escuela siempre y cuando ésta no menoscabe su poder en ella por lo que, en general, son contrarios a una cogestión del centro entre padres y maestros.

Esto no impide que piensen que tanto ellos como los padres son responsables del fracaso escolar. Se puede deducir que el fracaso escolar se solucionaría con el trabajo de todos pero no son los padres los que deben tomar las decisiones de más peso.

* Factor 11: Conflictos por la participación.

Encontramos aquí un solo ítem que plantea que la relación con los padres puede provocar conflictos. Se puede relacionar con el Factor 9 donde se agrupan los ítems contrarios a la participación.

* Ítem 4: "Intensificar los contactos entre padres y maestros puede provocar tensiones y conflictos difíciles de resolver".

Las personas que están de acuerdo con esta afirmación no niegan la participación pero muestran reticencia y cautela ante las posibles consecuencias. No deja de ser una excusa para no ponerla en práctica. Es muy posible que se presenten conflictos cuando los padres participen pero cuando existe una actitud positiva los conflictos se resuelven y enriquecen a las personas involucradas.

Los tres aspectos analizados en los ítems, valor, concepto y rol de la participación están reflejados de diferentes formas en los nueve factores.

En el Factor 1: Cultura participativa, se agrupan la mayor cantidad de ítems y podemos observar que se incluyen en los tres aspectos mencionados. (ver Cuadro nº 7 y Tabla nº 12).

En el Factor 2: Actitud participativa unidireccional sólo encontramos ítems que responden al aspecto Rol.

En el Factor 3: Actitud participativa bidireccional ocurre lo mismo, ya que estos dos factores agrupan los ítems que describen una actividad concreta, las reuniones individuales, y el rol que juega el maestro en ellas.

El Factor 4: Decepción ante la participación agrupa los ítems 7, 9, 12 y 22

que, como podemos observar en el Cuadro nº 7 se distribuyen en los tres aspectos. Este factor y el factor I son los únicos donde encontramos ítems representativos de los tres aspectos analizados.

En el Factor 5: Actitud ante el niño se agrupan los ítems 1 y 27 que pertenecen al aspecto Rol y el ítem 5 que está ubicado dentro del Concepto de participación.

El único ítem del Factor 6: Estimulación de la participación, el ítem 28, se incluye en el aspecto Rol.

El Factor 7: Negación de la participación agrupa sólo dos ítems, 11 y 13 que pertenecen a los aspectos Concepto y Valor respectivamente.

En el Factor 8: Negación de la coestión se agrupan dos ítems, 15 y 26, incluidos en el aspecto Valor.

Por último, en el Factor 9: Conflictos por la participación, encontramos un sólo ítem, el 4, incluido en el Concepto .

A modo de resumen de este análisis factorial presentamos el siguiente cuadro que contiene los nueve factores con los que nos hemos quedado y una breve definición de su significado.

Cuadro nº 10 Definición de factores	
Factor 1: <u>Cultura participativa</u>	Conciencia de los beneficios que brinda la participación democrática de los padres en la escuela.
Factor 2: <u>Actitud participativa unidireccional</u>	Rol del maestro como asesor de los padres.
Factor 3: <u>Actitud participativa bidireccional</u>	El maestro considera a los padres como interlocutores válidos.
Factor 4: <u>Decepción ante la participación</u>	Desánimo ante la falta de interés de los padres.
Factor 5: <u>Actitud ante el niño</u>	El maestro se preocupa por la vida familiar del niño. Promueve la relación familia-escuela.
Factor 6: <u>Estimulación de la participación</u>	Rol positivo del maestro para favorecer la comunicación entre padres y maestros.
Factor 7: <u>Negación de la participación</u>	Actitud negativa ante la presencia de los padres en la escuela.
Factor 8: <u>Negación de la cogestión</u>	Los maestros son contrarios a la toma de decisiones importantes por parte de los padres. Temen un menoscabo del poder.
Factor 9: <u>Conflictos por la participación</u>	Reticencia y cautela ante las posibles consecuencias de la participación de los padres.

7.6.- Discusión

La discusión de este capítulo nos lleva a plantearnos cómo se puede mejorar el cuestionario de opinión aquí presentado.

Por el tipo de muestra utilizado (cursos completos) y el procedimiento llevado a cabo (aplicación del cuestionario una vez acabado el curso de formación), no fue posible aplicar el cuestionario a un grupo reducido para comprobar si todos los ítems eran pertinentes. En ocasiones futuras esto debería contemplarse en la programación de la investigación para poder eliminar aquéllos ítems poco significativos o de difícil comprensión.

De todos modos podemos considerar que el objetivo que nos habíamos planteado al comienzo del capítulo fue alcanzado ya que el instrumento construido nos ha permitido conocer las opiniones de los participantes de la muestra sobre distintos aspectos de la participación de los padres en la escuela.

Con respecto al procedimiento hubiera sido preferible que los maestros en ejercicio de Tenerife recibieran exactamente el mismo curso que los maestros de Las Palmas, con las mismas características y la misma duración. Esto no fue posible, por problemas de la Administración, por lo que optamos por la estructura que se aplicó.

A pesar de estos inconvenientes podemos decir que el cuestionario tiene un alto índice de fiabilidad y que mide lo que pretendíamos que midiera, es decir: el valor que dan los maestros a la participación, el concepto que tienen de ella y el rol que padres y maestros desempeñan en la misma.

CAPÍTULO 8

ESTUDIO 2

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FAMILIAR SOBRE LA OPINIÓN

CAPÍTULO VIII : ESTUDIO 2

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FAMILIAR SOBRE LA OPINIÓN

8.1.- Objetivos

Como objetivo general de este estudio nos proponemos:

* Comprobar la influencia que ejerce la formación en Educación Familiar en las ideas y creencias de maestros en formación y maestros en ejercicio sobre el papel de la familia en el proceso educativo y la necesidad de una colaboración entre la escuela y la familia.

Como objetivo específico pretendemos:

* Analizar la incidencia de cada una de las variables estudiadas sobre las opiniones de maestros en formación inicial y maestros en ejercicio acerca de la participación de los padres en la escuela.

8.2.- Hipótesis

En este estudio nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

* La formación en Educación Familiar influye significativamente en las opiniones de los integrantes de la muestra estudiada sobre la participación de los padres en la escuela.

* Los encuestados tienen opiniones diferentes sobre el tema en función de su sexo.

- * Existen diferencias de opinión en función de la condición de profesor en ejercicio o en formación inicial.
- * La edad y la experiencia docente influyen en las opiniones de los profesores en ejercicio. Los profesores mayores y más experimentados son menos proclives a permitir la participación de los padres.
- * El hecho de tener hijos en edad escolar no influye en las opiniones sobre participación de los maestros en ejercicio.
- * El tipo de centro en el que trabajan los profesores (rural o urbano) no modifica las opiniones sobre el tema de la participación de los padres.
- * No existen diferencias significativas entre las opiniones de los profesores de Infantil y los de E.G.B.
- * La formación en Educación Familiar influye en la concepción de la participación educativa. Las personas que han recibido el curso la ubican en sus niveles más altos (Implicación y Cogestión).
- * Las personas con formación en Educación Familiar encuentran menos inconvenientes para la participación de los padres en la escuela que las que no la tienen.
- * Los maestros con formación poseen más recursos para la organización de actividades con los padres.
- * La formación en Educación Familiar favorece una actitud positiva hacia la intervención de los padres en la escuela y la relación con la familia.

8.3.- Muestra

La muestra utilizada en este estudio de opinión presenta las características que pueden observarse en los cuadros que aparecen a continuación.

8.3.1.- Características de la muestra total

* Distribución de la muestra por sexo

Hombres	Mujeres
68	269

* Distribución de la muestra por tipo de sujeto

Profesores	Alumnos
84	254

* Distribución de la muestra por formación

Con formación	Sin formación
194	144

* Distribución de la muestra por edad

< de 25	26-35	36-45	> de 46
203	54	45	24

* Distribución de la muestra por hijos en edad escolar

No	Si
253	76

8.3.2.- Características de la muestra de profesores.

* Distribución de la muestra por nivel de trabajo

Infantil	E.G.B.
21	58

* Distribución de la muestra por tipo de centro

Rural	Urbano
31	53

* Distribución de la muestra por cursos de reciclaje

No	Si
10	73

* Distribución de la muestra por años de experiencia docente

< de 10	11-20	> de 20
25	29	28

8.4.- Diseño

El diseño programado para la realización de este estudio de opinión es de tipo cuasiexperimental que nos permite manipular la variable independiente (el curso de Educación Familiar) y comprobar el efecto que tiene sobre las variables dependientes.

Por lo tanto, hemos llevado a cabo un diseño de grupos independientes, con dos condiciones o grupos experimentales (experimental/contraste) y con el objetivo de comparar las dos condiciones experimentales (haber recibido la formación/no haber recibido la formación).

El instrumento aplicado en este estudio ha sido el cuestionario de opinión (Anexo 4) que consta de dos partes, una cuantitativa (preguntas cerradas) y otra cualitativa (preguntas abiertas) por lo que para su descripción se han aplicado los análisis estadísticos y técnicas correspondientes a dichas características.

8.5.- Procedimiento

Como se describe en el Capítulo VII (apartado 7.2.2) esta investigación se realizó durante el curso académico 1994-1995.

El cuestionario de opinión se aplicó a cinco grupos distintos, tres experimentales y dos de control.

Durante el 1º semestre se impartió la asignatura Educación Familiar a los alumnos del Centro Superior de Formación de Profesorado de Las Palmas. Esta asignatura tiene carácter optativo por lo que se pueden inscribir alumnos de las distintas especialidades que se cursan en el centro.

Se constituyeron dos grupos, uno de mañana y otro de tarde, con un total de 145 personas.

Al finalizar el semestre, en febrero de 1995 se les aplicó el cuestionario de opinión.

El grupo de maestros en ejercicio de Las Palmas recibió un curso sobre "La participación de los padres en la escuela" organizado por el Centro de Profesores (CEP). El curso tuvo una duración de 40 horas y se realizó en horario vespertino, después de la jornada escolar.

A su culminación los profesores asistentes (27 personas) respondieron el cuestionario.

Todos los maestros trabajaban en centros públicos, algunos rurales y la mayor parte urbanos.

El grupo de maestros en ejercicio de la isla de Tenerife siguió un procedimiento distinto.

Este grupo recibió un curso intensivo sobre el tema de una semana de duración (25 horas). El horario fue de mañana y se nombraron sustitutos para sus aulas. Se llevó a cabo en el mes de abril de 1995 con una asistencia de 27 maestros. A su término se les aplicó el cuestionario.

Con los grupos de control el procedimiento fue el siguiente: en el caso de los alumnos del C.S.F.P., se eligieron dos cursos completos de 2º al azar y se solicitó una hora de clase a un profesor para su aplicación. En total respondieron 114 alumnos.

En el caso de los maestros resultó un poco más complicado. Escogimos cuatro centros, dos rurales y dos urbanos. En uno de ellos tuvimos la oportunidad de explicar a los profesores el trabajo a realizar y en los otros hubo que explicarlo al director quien se encargó de transmitirlo al claustro.

No resultó sencillo que respondieran al cuestionario. Tuvimos que insistir muchas veces y pasar en numerosas ocasiones a recogerlos. Los maestros alegaban falta de tiempo y la obligación de cumplimentar muchos documentos para la administración.

Finalmente reunimos 30 cuestionarios debidamente contestados; algunas personas los entregaron incompletos, sobre todo las preguntas abiertas que requerían más tiempo y reflexión.

Los análisis estadísticos se realizaron en febrero de 1996.

8.6.- Resultados

Hemos realizado dos tipos de análisis con las respuestas al cuestionario de opinión, un análisis estadístico con el programa SPSS y un análisis de contenido para las preguntas abiertas.

Los resultados obtenidos pueden observarse en los siguientes apartados.

8.6.1.- Análisis estadístico

Se han obtenido los resultados mediante un contraste de medias (T-test) de grupos relacionados según cada una de las variables predictoras e independientes establecidas.

En las tablas que se presentan a continuación podemos observar en primer lugar la distribución del número de respuestas por cada ítem y seguidamente el análisis de la influencia de cada una de las variables estudiadas en la opinión de los sujetos de la muestra sobre la participación educativa. Finalmente hemos analizado la influencia de estas variables en los nueve factores encontrados en el análisis factorial que se describe en el capítulo anterior.

8.6.1.1.- Distribución de frecuencias por ítem

Tabla nº 13. Distribución de frecuencias por ítem.

Ítem	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Total de acuerdo	Perdido	Media
1	8	39	136	154	1	3.29
2	15	141	162	20	-	2.55
3	5	19	84	228	2	3.59
4	216	96	22	3	1	1.44
5	246	54	23	11	4	1.39
6	261	53	16	6	2	1.30
7	183	105	36	12	2	1.63
8	17	53	150	116	2	3.08
9	11	81	151	92	3	2.96
10	8	56	132	142	-	3.20
11	213	101	16	5	3	1.44
12	28	138	107	64	1	2.61
13	272	32	26	5	3	1.29
14	54	123	107	58	1	2.47
15	152	104	43	32	7	1.86

Tabla nº 13. Distribución de frecuencias por ítem.

Ítem	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Total de acuerdo	Perdido	Media
16	3	25	109	200	1	3.50
17	31	78	93	135	1	2.95
18	3	41	74	218	2	3.50
19	4	13	87	232	2	3.62
20	45	96	102	92	3	2.71
21	273	52	9	2	2	1.22
22	56	152	97	33	-	2.31
23	20	94	102	120	2	2.95
24	6	45	117	168	2	3.33
25	1	26	108	199	4	3.51
26	8	70	149	108	3	3.06
27	252	58	17	8	3	1.34
28	77	143	85	29	4	2.19
29	11	35	114	169	9	3.34
30	1	12	113	208	4	3.58
31	2	18	116	196	5	3.54
32	4	32	127	171	4	3.39

Tabla nº 13. Distribución de frecuencias por ítem.

Ítem	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Total de acuerdo	Perdido	Media
33	19	68	113	131	7	3.07
34	33	90	127	72	16	2.73
35	63	105	93	69	8	2.50
36	8	59	123	142	6	3.20
37	2	27	118	185	6	3.46
38	8	49	129	147	5	3.24
39	14	55	124	137	8	3.16
40	14	58	127	134	5	3.14

8.6.1.1.a.- Análisis de las frecuencias

Si analizamos el número de respuestas que ha obtenido cada ítem podemos observar algunas características de la muestra.

El cuestionario se encuentra reproducido en el Anexo 4.

Por lo general la mayoría de los encuestados tiene una opinión positiva de la participación de los padres y de la relación familia-escuela, como lo indica el número de personas que está de acuerdo con los ítems que están a favor de la misma, por ejemplo los ítems nº 1, 3, 8, 10, 16, 24 y otros.

Sin embargo, las respuestas al ítem nº 15 que habla de la cogestión, se agrupan alrededor de los niveles más bajos de acuerdo.

Es notorio que, en los ítems que presentan connotaciones negativas hacia la participación las respuestas se agrupan en los niveles bajos de acuerdo lo que confirma la inclinación favorable hacia la relación con los padres. Como ejemplo de estos ítems podemos citar los que tienen los nº 4, 5, 6, 7, 11, 13, 21 y 27.

8.6.1.2.- Estudio de la variable Sexo: Análisis e interpretación de los ítems significativos

Tabla nº 14 Influencia del sexo en la opinión sobre participación educativa.					
Ítems	Hombre		Mujer		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Ítem 3	3.42	.85	3.63	.60	.063
Ítem 6	1.47	.74	1.26	.61	.034
Ítem 11	1.61	.79	1.39	.61	.033
Ítem 14	2.10	.88	2.55	.93	.000
Ítem 16	3.32	.81	3.54	.62	.037
Ítem 17	2.54	1.08	3.10	.94	.000
Ítem 18	3.22	.86	3.58	.68	.002
Ítem 22	2.54	.81	2.25	.86	.014
Ítem 23	2.69	.95	3.02	.92	.009

Tabla nº 14. Influencia del sexo en la opinión sobre participación educativa.					
Items	Hombre		Mujer		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 24	3.11	.87	3.38	.73	.025
Item 25	3.31	.63	3.56	.64	.005
Item 29	3.12	.90	3.39	.76	.013
Item 31	3.37	.67	3.58	.69	.033
Item 32	3.24	.78	3.43	.68	.054
Item 36	3.03	.80	3.24	.81	.055
Item 38	3.06	.80	3.29	.78	.033
Item 39	2.89	.87	3.23	.82	.003
Item 40	2.90	.94	3.20	.82	.012

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2003

Item 3: "La participación de los padres en la escuela es fundamental para el desarrollo educativo de sus hijos".

Si observamos los resultados, en este item son más las mujeres que están de acuerdo con esta afirmación. Esto podría interpretarse como una mayor sensibilización de las mismas hacia la participación.

Item 6: "Los maestros son profesionales de la educación y no tienen por qué justificar sus métodos delante de los padres".

Es significativo que en este item sea mayor el número de hombres que está

de acuerdo. Denota una mayor dureza al juzgar su profesión y una menor concesión a los padres.

Item 11: "La presencia de los padres en la escuela produce trastornos en el ritmo de la clase".

También aquí son más numerosos los hombres que concuerdan con esta afirmación lo que confirma la interpretación del ítem anterior y nos conduce a pensar que toleran menos que las mujeres la participación de los padres en la escuela.

Item 14: "Muchos padres no participan en la escuela porque no se les facilitan los medios para ello".

Aquí son más las mujeres que piensan que la escuela no facilita los medios para la participación. Es una concepción internalista, maternal, propia del sexo femenino. Indica la necesidad de establecer las vías para la comunicación.

Item 16: "La participación supone un trabajo conjunto de padres y profesores".

Item 17: "Los maestros deben admitir la presencia en clase de padres que participen de algunas actividades".

Item 18: "Los padres tienen derecho a participar en la vida escolar".

Hemos agrupado estos ítems porque en todos ellos es mayor el número de mujeres que está de acuerdo con sus afirmaciones. Esto confirma nuestra interpretación anterior. Parece que las mujeres presentan una sensibilización más intensa hacia el hecho de la participación de los padres, les otorgan el derecho de hacerlo y toleran mejor su presencia en el aula.

Item 22: "Los padres se interesan sólo por sus hijos y no por el funcionamiento de la escuela".

En este ítem vuelve a ser mayor el número de hombres que se decantan por esta afirmación. Podemos catalogar esto como una concepción que hace más hincapie en lo externo y un tanto culpabilizadora hacia los padres.

Item 23: "Los padres deberían poder elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos".

Vuelven a otorgar aquí las mujeres en mayor medida que los hombres un derecho a los padres sobre la educación de sus hijos.

Item 24: "Es importante dar la oportunidad a los padres de discutir entre ellos y con los maestros sus concepciones educativas".

Item 25: "Las reuniones de padres favorecen la relación familia-escuela".

Son más las mujeres que concuerdan con estas dos afirmaciones. Esto nos reafirma en nuestras conclusiones, las mujeres son más proclives a favorecer las reuniones con padres y, por ende, la relación familia-escuela.

Item 29: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para establecer una relación de confianza".

Item 31: "Para escuchar a los padres".

Item 32: "Para tratar de que los padres modifiquen algunas actitudes con respecto a sus hijos".

Item 36: "Para aconsejar a los padres".

Item 38: "Para conocer las actitudes educativas de los padres".

Item 39: "Para evaluar y tomar conciencia de las diferentes concepciones pedagógicas entre padres y maestros para permitir una cierta adaptación mutua".

Item 40: "Para conocer las expectativas y aspiraciones de los padres".

Con todos estos items que se desglosan del Item 29 las mujeres han mostrado más acuerdo que los hombres. Son indicativos de una actitud maternal pero también de conocimiento y adaptación mutua que lleva necesariamente a una mayor comunicación que dará pie a una participación mucho más fluida de los padres en la escuela.

8.6.1.3.- Estudio de la variable Tipo de sujeto: Análisis e interpretación de los items significativos

Tabla nº 15: Influencia del tipo de sujeto en la opinión sobre participación educativa.					
Items	Profesor		Alumno		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 1	3.48	.61	3.23	.79	.003
Item 2	2.71	.57	2.50	.69	.006
Item 5	1.18	.60	1.47	.79	.001
Item 6	1.48	.80	1.24	.57	.014

Tabla nº 15. Influencia del tipo de sujeto en la opinión sobre participación educativa.					
Items	Profesor		Alumno		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 7	1.92	.94	1.53	.74	.001
Item 10	3.38	.69	3.14	.80	.021
Item 12	2.45	.94	2.66	.85	.053
Item 19	3.39	.76	3.70	.54	.001
Item 21	1.39	.64	1.17	.45	.003
Item 24	3.15	.80	3.38	.75	.018
Item 26	2.87	.91	3.12	.73	.027
Item 27	1.48	.78	1.30	.64	.054
Item 29	3.50	.81	3.28	.79	.040
Item 31	3.70	.77	3.48	.65	.022
Item 32	3.60	.56	3.32	.73	.000
Item 35	2.88	1.00	2.39	1.00	.000

Item 1: "El rol del maestro consiste también en preocuparse de la vida del niño fuera de la escuela, su entorno en general, su familia en particular".

Son más numerosos los profesores que concuerdan con esta afirmación. Podríamos interpretar que la experiencia juega un papel importante, los alumnos sólo

tienen una visión teórica y no les resulta fácil imaginarse preocupados por el entorno del niño.

Item 2: "Las causas del fracaso escolar radican principalmente en el entorno familiar".

Parece lógico pensar que sean más los maestros que culpabilicen a los padres del fracaso escolar a partir de su experiencia en el aula. Los alumnos todavía no han tenido la oportunidad de vivenciar cómo los esfuerzos realizados no fructifican en los resultados deseados.

Item 5: "La escuela es un lugar donde el niño adquiere cierta independencia con respecto a su familia. La relación estrecha escuela-familia actúa en detrimento de ella".

Nos encontramos aquí con que los alumnos respaldan más esta afirmación. Volvemos a interpretar que la experiencia indica a los maestros que no es así, la relación con la familia no sólo no resta independencia a los niños sino que favorece su autonomía.

Item 6: "Los maestros son profesionales de la educación y no tienen por qué justificar sus métodos delante de los padres".

Vemos aquí que los maestros tienen internalizado su papel en mayor medida que los alumnos, que tienen una imagen más utópica de su profesión por lo que intuyen que es necesario rendir cuentas a los padres de su trabajo.

Item 7: "La relación con los padres lleva mucho tiempo y energía para unos resultados bastante pobres".

Nuevamente vemos aquí cómo influye la experiencia. Son más los maestros que están de acuerdo con esto ya que, evidentemente los alumnos no han podido aún percibir resultados en sus acciones, si es que alguno de ellos la ha tenido en sus prácticas.

Item 10: "El fracaso escolar disminuiría si los padres participaran del proceso educativo".

Los resultados de este ítem son coherentes con los del ítem 2. Al ubicar las causas del fracaso escolar en el entorno familiar, el hecho de que los padres participen podría hacerlo disminuir.

Parece lógico que los alumnos no lo interpreten de ese modo al no haberlo experimentado.

Item 12: "La mayoría de los padres se desinteresa de lo que se hace en la escuela".

Resulta curioso que sean más los alumnos que están de acuerdo con esta frase y es alentador que los maestros no piensen así.

Sería interesante comprobar cómo influye la formación en Educación Familiar en los resultados de este ítem, cosa que haremos en el apartado correspondiente.

Item 19: "El maestro debe animar reuniones de padres para discutir problemas de la educación de los niños".

Es significativo que haya más alumnos de acuerdo en este punto ya que se encuentran en un estadio previo en el que prima una concepción más romántica de la profesión docente. Los maestros, en su conjunto restringen más las actividades con los

padres, pero veremos qué opinan los que han seguido la formación comparándolos con los maestros que no lo han hecho.

Item 21: "El punto de vista de las asociaciones de padres no debería ser tomado en cuenta porque representan a una minoría de padres".

Con este ítem concuerdan más los profesores y parece bastante lógico. Los alumnos no han tenido ninguna posibilidad de acercarse a este aspecto de la realidad escolar.

Item 24: "Es importante dar la oportunidad a los padres de discutir entre ellos y con los maestros sus concepciones educativas".

Volvemos a la visión más idealizada de la educación que tienen los profesores en formación.

Item 26: "Padres y maestros son responsables del fracaso escolar".

Los resultados de este ítem son coherentes con los que habíamos obtenido al analizar el ítem 2 ya que son los alumnos en mayor grado quienes opinan que es una responsabilidad compartida mientras que los maestros culpabilizan a la familia.

Item 27: "En las reuniones de padres sólo se deben tratar temas escolares".

Estos resultados coinciden con los obtenidos en el ítem 19 en el que los alumnos estaban de acuerdo en tratar otros temas. Al mismo tiempo son más los maestros que restringen su campo de acción al ámbito escolar.

Item 29: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para establecer una relación de confianza".

Item 31: "Para escuchar a los padres".

Item 32: "Para tratar de que los padres modifiquen algunas actitudes con respecto a sus hijos".

Item 35: "Para responsabilizar a los padres sobre el comportamiento de su hijo en la escuela".

En todos estos items encontramos más acuerdo del profesorado.

La razón de peso es la experiencia de los mismos en la realización de reuniones individuales. Los alumnos todavía no han tenido la oportunidad de hacerlo por lo que desconocen sus beneficios.

8.6.1.4.-Estudio de la variable independiente: Formación en Educación Familiar:
Análisis e interpretación de los items significativos

Tabla nº 16: Influencia de la formación en la opinión sobre participación educativa.					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 1	3.06	.81	3.46	.67	.000
Item 3	3.45	.72	3.68	.61	.002
Item 5	1.63	.87	1.22	.61	.000
Item 6	1.53	.75	1.14	.48	.000

Tabla nº 16. Influencia de la formación en la opinión sobre participación educativa.					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 9	3.07	.80	2.89	.80	.036
Item 10	2.98	.82	3.36	.73	.000
Item 11	1.59	.77	1.32	.53	.000
Item 12	2.81	.87	2.46	.86	.000
Item 13	1.48	.83	1.15	.48	.000
Item 14	1.90	.78	2.89	.81	.000
Item 16	3.29	.75	3.65	.55	.000
Item 17	2.41	1.02	3.40	.74	.000
Item 18	3.09	.84	3.82	.44	.000
Item 19	3.42	.73	3.77	.46	.000
Item 20	2.54	.97	2.84	1.02	.008
Item 21	1.29	.56	1.17	.47	.052
Item 22	2.55	.88	2.13	.80	.000
Item 23	2.76	.95	3.09	.89	.001
Item 24	3.00	.86	3.57	.59	.000
Item 25	3.18	.71	3.75	.47	.000
Item 26	2.83	.84	3.23	.70	.000

Tabla nº 16. Influencia de la formación en la opinión sobre participación educativa					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 27	1.56	.87	1.18	.43	.000
Item 28	2.08	.87	2.28	.89	.045
Item 29	3.01	.89	3.57	.62	.000
Item 31	3.39	.84	3.65	.54	.002
Item 33	2.85	.93	3.23	.80	.000
Item 34	2.57	.89	2.85	.92	.007
Item 35	2.73	.90	2.35	1.07	.001
Item 38	3.07	.85	3.36	.72	.001
Item 39	3.00	.83	3.29	.83	.002
Item 40	3.00	.90	3.24	.80	.009

Item 1: "El rol del maestro consiste también en preocuparse de la vida del niño fuera de la escuela, su entorno en general, su familia en particular".

Item 3: "La participación de los padres en la escuela es fundamental para el desarrollo de sus hijos".

Es significativo que sean más numerosas las personas que han recibido una formación en Educación Familiar las que concuerden con estas dos afirmaciones. Podría interpretarse como que los conocimientos adquiridos les han dado una

sensibilidad mayor con respecto al tema de la participación de los padres.

Item 5: "La escuela es un lugar donde el niño adquiere cierta independencia con respecto a su familia. La relación estrecha familia-escuela actúa en detrimento de ella".

Item 6: "Los maestros son profesionales de la educación y no tienen por qué justificar sus métodos delante de los padres".

Item 9: "Son siempre los mismos padres los que colaboran con los maestros".

Como se puede observar estos tres items tienen una cierta connotación negativa con respecto a la participación de los padres y, en los tres han sido más las personas que no han recibido el curso de Educación Familiar que han estado de acuerdo con ellos. Esto nos permite adelantar la influencia positiva que ha tenido la formación en una concepción favorable a la participación.

Item 10: "El fracaso escolar disminuiría si los padres participaran del proceso educativo".

Hay más personas con formación que concuerdan con este enunciado.

Es un ítem que aboga claramente por la participación, lo que indica una influencia positiva de la misma.

Item 11: "La presencia de los padres en la escuela produce trastornos en el ritmo de la clase".

Item 12: "La mayoría de los padres se desinteresa de lo que se hace en la

escuela".

Item 13: "A la escuela la enseñanza, a la familia la educación".

Los enunciados de estos tres items son contrarios a la participación de los padres. Es significativo que sea mayor el número de personas sin formación que concuerden con ellos y corrobora la influencia positiva del curso.

Item 14: "Muchos padres no participan en la escuela porque no se les facilitan los medios para ello".

Item 16: "La participación supone un trabajo conjunto de padres y profesores".

Item 17: "Los maestros deben admitir la presencia en clase de padres que participen de algunas actividades".

Item 18: "Los padres tienen derecho a participar de la vida escolar".

Item 19: "El maestro debe animar reuniones de padres para discutir problemas de la educación de los niños".

Item 20: "Siendo la escuela un servicio público es normal que los padres pidan cuentas a los maestros".

Nuevamente hemos reunido varios items con un contenido positivo hacia la participación de los padres con los que concuerdan los participantes de la formación en mayor medida que aquellos que no la han recibido, lo que confirma nuestras hipótesis.

Item 21: "El punto de vista de las asociaciones de padres no debería ser

tomado en cuenta porque representan a una minoría de padres".

Item 22: "Los padres se interesan sólo por sus hijos y no por el funcionamiento de la escuela".

El contenido de estos dos items es despreciativo hacia la actitud de los padres ya que implica egoísmo y falta de interés por participar en la escuela. Es altamente significativo que las personas que concuerdan con ellos no hayan recibido formación.

Esto reafirma nuestras convicciones.

Item 23: "Los padres deberían poder elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos".

Item 24: "Es importante dar la oportunidad a los padres de discutir entre ellos y con los maestros sus concepciones educativas".

Item 25: "Las reuniones de padres favorecen la relación familia-escuela".

Item 26: "Padres y maestros son responsables del fracaso escolar".

Los contenidos de estos items indican una concepción educativa, hablan de un derecho de los padres pero también de su responsabilidad en el fracaso escolar de sus hijos. Es una actitud favorecedora del diálogo con los padres con la cual están de acuerdo los participantes del curso.

Item 27: "En las reuniones de padres sólo se deben tratar temas escolares".

Este enunciado restringe el diálogo con los padres y ha sido apoyado por los maestros que no recibieron la formación lo que señala una actitud menos favorable

hacia la participación.

Item 28: "Es el maestro quien debe organizar las reuniones y actividades con los padres".

Las personas participantes del curso están más de acuerdo con esta afirmación. Indica una actitud comprometida que favorece la participación.

Item 29: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para establecer una relación de confianza".

Item 31: "Para escuchar a los padres".

Item 33: "Para tratar de ponerse de acuerdo en los criterios educativos".

Item 34: "Para reafirmar a los padres".

Item 35: "Para responsabilizar a los padres sobre el comportamiento de su hijo en la escuela".

Item 38: "Para conocer las actitudes educativas de los padres".

Item 39: "Para evaluar y tomar conciencia de las diferentes concepciones pedagógicas entre padres y maestros para permitir una cierta adaptación mutua".

Item 40: "Para conocer las expectativas y aspiraciones de los padres".

Todos estos items se refieren a los contactos individuales del maestro con los padres. Con todos ellos han estado más de acuerdo los participantes de la formación

salvo con el ítem 35 que, curiosamente es el único que trata sobre la disciplina y el papel que deben jugar los padres en este aspecto. Es probable incluso que algunas personas lo hayan interpretado como una cierta culpabilización de los padres ante el mal comportamiento de sus hijos. Todos los demás indican una actitud de diálogo y ayuda del maestro hacia los padres.

Cabe destacar que el estudio de esta variable ha presentado un número muy considerable de ítems significativos (31 de 40) lo cual es índice de las diferencias existentes entre las respuestas de las personas que han recibido formación en Educación Familiar con respecto a las que no la han tenido.

Podemos concluir el análisis de esta variable afirmando que las personas que han participado del curso tienen una opinión más favorable sobre la participación de los padres en la escuela que las que no lo han hecho.

A continuación profundizaremos en el análisis de esta variable desglosando los datos obtenidos por tipo de sujeto, profesores y alumnos según hayan recibido o no la formación en Educación Familiar.

8.6.1.5.- Estudio de la variable Formación en función del tipo de sujeto: Análisis e interpretación de los items significativos

Tabla nº 17. Influencia de la formación en la opinión de los profesores.					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 1	3.24	.63	3.61	.56	.008
Item 3	3.31	.71	3.83	.37	.001
Item 6	1.86	.87	1.28	.69	.001
Item 8	2.60	1.13	3.17	.98	.019
Item 9	3.41	.56	2.94	.79	.003
Item 10	3.13	.68	3.51	.66	.014
Item 12	2.73	.86	2.29	.96	.042
Item 13	1.51	.84	1.05	.23	.010
Item 14	1.76	.77	2.81	.89	.000
Item 16	3.06	.74	3.83	.37	.000
Item 17	2.06	.82	3.44	.71	.000
Item 18	2.96	.82	3.85	.35	.000
Item 19	2.82	.84	3.70	.50	.000
Item 20	2.16	.95	2.76	1.03	.011
Item 22	2.30	.70	2.77	.88	.013

Tabla nº 17. Influencia de la formación en la opinión de los profesores.					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 24	2.44	.68	3.53	.57	.000
Item 25	2.96	.74	3.74	.52	.000
Item 26	2.41	.90	3.12	.82	.000
Item 27	1.79	1.04	1.32	.54	.030
Item 29	3.11	.99	3.68	.63	.011
Item 33	2.81	1.00	3.40	.81	.004
Item 38	2.88	1.01	3.35	.75	.023

Tabla nº 18. Influencia de la formación en la opinión de los alumnos					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 1	3.02	.85	3.40	.70	.000
Item 5	1.73	.88	1.25	.64	.000
Item 6	1.44	.70	1.08	.37	.000
Item 10	2.94	.86	3.30	.76	.000
Item 11	1.58	.77	1.27	.47	.000
Item 12	2.84	.88	2.53	.81	.004
Item 13	1.47	.83	1.19	.55	.000
Item 14	1.93	.79	2.92	.78	.000
Item 16	3.35	.75	3.58	.60	.007
Item 17	2.51	1.05	3.39	.75	.000
Item 18	3.12	.84	3.81	.47	.000
Item 19	3.58	.62	3.79	.45	.003
Item 21	1.25	.54	1.10	.34	.010
Item 22	2.51	.92	2.10	.77	.000
Item 23	2.70	1.00	3.06	.85	.003
Item 24	3.14	.85	3.58	.60	.000
Item 25	3.24	.70	3.75	.46	.000

Tabla nº 18 Influencia de la formación en la opinión de los alumnos					
Items	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 26	2.94	.80	3.27	.64	.001
Item 27	1.50	.82	1.12	.37	.000
Item 29	2.99	.87	3.52	.61	.000
Item 31	3.33	.72	3.61	.57	.001
Item 33	2.86	.92	3.16	.86	.010
Item 34	2.56	.88	2.80	.88	.037
Item 35	2.63	.90	2.20	1.04	.001
Item 37	3.54	.64	3.35	.69	.027
Item 38	3.12	.80	3.37	.71	.010
Item 39	3.01	.83	3.28	.82	.011

Si observamos con atención cada uno de los items con diferencias significativas en ambos cuadros podremos comprobar que la distribución es similar a la que apreciamos en el cuadro realizado con toda la muestra.

Si analizamos con más detenimiento encontramos menos diferencias entre las opiniones de los maestros con o sin formación que entre los alumnos ya que existen diferencias significativas en 22 items entre los profesores y en 27 entre los alumnos.

Los profesores sin formación están más de acuerdo con 5 items mientras que

los alumnos sin formación lo están en 10 de ellos.

Los alumnos sin formación están más de acuerdo en el Item 37: "Pedir a los padres que ayuden a su hijo en casa", que no aparece en la muestra total. Esto podría interpretarse como que los alumnos, después de la formación, consideran más relevantes otras actividades con los padres, sin embargo los que no la tienen le conceden más importancia.

Como consideración final del estudio de esta variable podemos decir que la gran cantidad de items en los que encontramos diferencias significativas nos hace pensar que la formación en Educación Familiar tiene una influencia importante en las opiniones de profesores y alumnos.

8.6.1.6.- Estudio de la variable Nivel educativo en el conjunto de los profesores: Análisis e interpretación de los items significativos

Tabla nº 19. Influencia del nivel educativo en la opinión de los profesores.					
Items	Infantil		E.G.B.		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 13	1.05	.22	1.25	.61	.040
Item 22	2.14	.85	2.50	.80	.089
Item 25	3.71	.56	3.37	.72	.057
Item 28	2.80	1.16	2.07	.87	.013
Item 35	2.55	1.14	3.00	.91	.097

Ante la existencia de tan pocos ítems con diferencias significativas entre los profesores que trabajan en el nivel de Infantil y los que lo hacen en E.G.B. hemos adoptado como criterio elevar el índice de probabilidad ($P <$) aceptando hasta .09 como significativo.

Ítem 13: "A la escuela la enseñanza, a la familia la educación".

Son más numerosos los profesores de E.G.B. que están de acuerdo con esta afirmación. Caben varias interpretaciones, podríamos pensar que los profesores de Infantil son más sensibles hacia el papel de la familia pero también que los profesores de E.G.B. están más preocupados por los contenidos que deben impartir.

Ítem 22: "Los padres se interesan sólo por sus hijos y no por el funcionamiento de la escuela".

También aquí son más los profesores de E.G.B. los que piensan de este modo. Podríamos deducir que los que trabajan con niños pequeños tienen mejores experiencias del contacto con los padres.

Ítem 25: "Las reuniones de padres favorecen la relación familia-escuela".

Ítem 28: "Es el maestro quien debe organizar las reuniones y actividades con los padres".

Con estas dos afirmaciones concuerdan más los profesores de Infantil. Parece lógico pensar que en este nivel hay un contacto más natural y frecuente con las familias realizándose más reuniones y actividades con los padres.

Ítem 35: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para responsabilizar a los padres sobre el comportamiento de su hijo en la escuela".

Parece coherente que sean más los profesores de E.G.B. los que afirmen esto ya que en los niveles de Infantil es menos frecuente que existan problemas de comportamiento y, si los hay, generalmente son de solución más fácil. La preocupación de los profesores por el comportamiento de sus alumnos y por la disciplina en general es mayor en los niveles más altos.

Podemos concluir el estudio de esta variable diciendo que el nivel en el que trabajan los profesores no influye decisivamente en su opinión sobre la participación de los padres en la escuela.

8.6.1.7. - Estudio de la variable Tipo de centro en el conjunto de los profesores: Análisis e interpretación de los ítems significativos

Tabla nº 20 Influencia del tipo de centro en la opinión de los profesores.					
Ítems	Rural		Urbano		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Ítem 4	1.51	.67	1.28	.53	.094
Ítem 11	1.35	.70	1.62	.66	.082
Ítem 17	2.67	1.07	3.11	.93	.055
Ítem 25	3.26	.74	3.59	.66	.041
Ítem 29	3.20	.96	3.68	.65	.020
Ítem 30	3.43	.62	3.75	.51	.016
Ítem 31	3.43	.56	3.86	.84	.007

Para el análisis de esta variable hemos adoptado el mismo criterio con respecto a $P <$ que con la variable anterior.

Item 4: "Intensificar los contactos entre padres y maestros puede provocar tensiones y conflictos difíciles de resolver".

Es mayor el número de maestros que trabajan en el ámbito rural que está de acuerdo con esta afirmación. No es fácil interpretar la causa. Es probable que en las escuelas rurales, insertas en un entorno más reducido, los maestros sientan más temor ante las posibles repercusiones que los problemas con los padres puedan tener.

Item 11: "La presencia de los padres en la escuela produce trastornos en el ritmo de la clase".

Item 17: "Los maestros deben admitir la presencia en clase de padres que participen de algunas actividades".

Hemos agrupado estos dos items con los que concuerdan más los maestros de centros urbanos por su aparente contradicción.

Sin embargo podemos interpretar que estos maestros entienden que la presencia en clase de los padres es necesaria a pesar de los trastornos que puedan ocasionar mientras que los maestros rurales están menos de acuerdo con esto, lo que coincide con el item anterior.

Item 25: "Las reuniones de padres favorecen la relación familia-escuela".

De los resultados de este item podríamos deducir que los maestros de escuelas urbanas realizan más reuniones de padres, que tienen mejores experiencias

y, quizás una actitud más favorecedora de la relación con las familias.

Item 29: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para establecer una relación de confianza".

Item 30: "Para informar a los padres del trabajo y comportamiento de su hijo".

Item 31: "Para escuchar a los padres".

Resulta llamativo que sólo haya diferencias significativas en estos tres ítems de los doce en los que se desglosa el ítem que se refiere a los contactos individuales con los padres.

Con sus enunciados están más de acuerdo los maestros de ámbito urbano. Podría indicar una actitud un poco más proclive al diálogo y a la escucha.

De todos modos, como ocurre en el caso de la variable anterior, encontramos que las diferencias de opinión entre los maestros que trabajan en centros rurales y urbanos no son significativas. En general coinciden en sus apreciaciones.

8.6.1.8.- Estudio de la variable Hijos en edad escolar

Al realizar este estudio encontramos un solo ítem que presenta diferencias significativas entre los profesores con hijos en edad escolar y profesores sin hijos en edad escolar.

Se trata del Item 20: " Siendo la escuela un servicio público es normal que los padres pidan cuentas a los maestros".

Es mayor el número de profesores sin hijos que está de acuerdo con él. El resultado es un poco contradictorio ya que cabría esperar que fueran los profesores con hijos en edad escolar los que quisieran pedir cuentas a los profesores de sus propios hijos.

En todo caso, concluimos que no es una variable que influya en la opinión de los profesores.

8.6.1.9.- Estudio de la variable Edad: Análisis e interpretación de los ítems significativos

Este estudio se realizó sólo con el grupo de profesores ya que los alumnos no presentaban diferencias, conformaban un grupo homogéneo.

Se constituyeron cuatro grupos con los siguientes intervalos de edad:

- Grupo 1: < de 25 años.
- Grupo 2: 26 - 35 años.
- Grupo 3: 36 - 45 años.
- Grupo 4: > de 46 años.

Se utilizó la utilidad One Way del programa SPSS para edad en intervalos.

Tabla nº 21. Influencia de la edad en la opinión de los profesores									
Item	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		P <
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Item 3	2.50	.70	3.70	.46	3.69	.52	3.63	.65	.037
Item 9	3.50	.70	3.05	.55	2.85	.80	3.43	.66	.026
Item 11	1.50	.70	1.18	.40	1.42	.69	1.78	.79	.061
Item 15	1.50	.70	1.31	.60	2.16	1.23	1.39	.58	.005

Sólo encontramos cuatro items con diferencias significativas según la edad de los profesores.

Item 3: "La participación de los padres en la escuela es fundamental para el desarrollo educativo de sus hijos".

El cuadro de interacciones realizado en el nivel .050 es el siguiente:

Mean	Group	1	4	3	2
2.50	1				
3.63	4	*			
3.69	3	*			
3.70	2	*			

Este resultado nos indica que las respuestas de los profesores más jóvenes se diferencian significativamente de las de los otros tres grupos.

Llama la atención que sean los más jóvenes los que estén menos de acuerdo con la participación de los padres.

Item 9: "Son siempre los mismos padres los que colaboran con los maestros".

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	3	2	4	1
2.85	3				
3.05	2				
3.43	4	*			
3.50					

Vemos que existen diferencias entre las respuestas a este ítem de los maestros que tienen entre 36 y 45 años y los del grupo de más edad. Los profesores más mayores son más pesimistas en lo que se refiere a la colaboración de los padres.

Item 11: "La presencia de los padres en la escuela produce trastornos en el ritmo de la clase".

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	2	3	1	4
1.18	2				
1.42	3				
1.50	1				
1.78	4	*			

Aquí se diferencian las respuestas del grupo de maestros de 26 a 35 años con

respecto a los mayores.

Nuevamente los profesores de más edad tienen una visión más negativa de la presencia de los padres en la escuela.

Item 15: "Los padres pueden llegar a cogestionar el centro escolar".

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	2	4	1	3
1.31		2			
1.39		4			
1.50		1			
2.16		3	**		

En este ítem los profesores que tienen entre 36 y 45 años se diferencian significativamente en sus opiniones de los mayores de 45 años y de los que tienen entre 26 y 35 años.

Por lo que podemos deducir que son los profesores de mediana edad los que están más de acuerdo con esta afirmación.

8.6.1.10.- Estudio de la variable edad en los profesores que han recibido formación: Análisis e interpretación de los ítems significativos

Tabla nº 22. Influencia de la edad en la opinión de los profesores con formación.									
Item	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		P <
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Item 4	1.00	.00	1.33	.57	1.91	.66	1.11	.33	.012
Item15	1.50	.70	1.33	.57	2.33	1.07	1.30	.48	.040
Item31	3.00	.00	3.66	.57	3.09	.53	3.77	.44	.023
Item34	2.50	.70	3.00	1.00	2.10	.87	3.50	.83	.041
Item40	2.50	.70	3.66	.57	2.63	.67	3.62	.26	.016

Item 4: "Intensificar los contactos entre padres y maestros puede provocar tensiones y conflictos difíciles de resolver".

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean Group 1 4 2 3

1.00 1

1.11 4

1.33 2

1.91 3 *

Vemos que las respuestas de los profesores mayores se diferencian significativamente de las de los que tienen entre 36 y 45 años.

Sin embargo, contrariamente a lo que podría esperarse son éstos últimos los que presentan más problemas de cara a la participación.

Item 15: "Los padres pueden llegar a cogestionar el centro escolar".

Nuevamente aparecen diferencias en las respuestas a este polémico ítem. Esta vez entre los profesores mayores y los que tienen entre 36 y 45 años.

Los mayores son los que menos concuerdan con la cogestión del centro escolar.

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	4	2	1	3
1.30	4				
1.33	2				
1.50	1				
2.33	3	*			

Item 31: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para escuchar a los padres".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	1	3	2	4
3.00	1				
3.09	3				
3.66	2				
3.77	4	*			

En este ítem se repiten las diferencias que encontramos en el ítem anterior.

Los profesores de más edad están más de acuerdo con este enunciado.

Ítem 34: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para reafirmar a los padres".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	3	1	2	4
2.10		3			
2.50		1			
3.00		2			
3.50		4	*		

Con este ítem opinan en forma diferente los maestros mayores con respecto a los que tienen entre 36 y 45 años al igual que en los casos anteriores. Son los mayores los que se muestran más favorables a reafirmar a los padres.

Ítem 40: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para conocer las expectativas y aspiraciones de los padres".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	1	3	4	2
2.50		1			
2.63		3			
3.62		4	*		
3.66		2			

Nuevamente las diferencias se encuentran entre los dos grupos señalados en los ítems anteriores y son los mayores los más proclives al conocimiento de los padres.

8.6.1.11.- Estudio de la variable Años de experiencia: Análisis e interpretación de los ítems significativos

Para realizar este estudio se dividió la muestra de profesores en tres grupos según los años de experiencia docente que tenían:

- Grupo 1: < de 10 años
- Grupo 2: 11 a 20 años
- Grupo 3: > de 20 años

Tabla nº 23 Influencia de los años de experiencia en la opinión de los profesores.							
Items	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		P <
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Item 4	1.32	.62	1.58	.68	1.18	.39	.037
Item 6	1.20	.50	1.51	.87	1.74	.90	.062
Item13	1.12	.33	1.06	.25	1.46	.85	.023
Item15	1.32	.55	2.39	1.22	1.48	.70	.000
Item18	3.56	.58	3.79	.49	3.22	.89	.008
Item22	2.12	.78	2.31	.71	2.78	.91	.010
Item24	3.16	.68	3.44	.68	2.77	.89	.006
Item30	3.40	.64	3.65	.61	3.80	.40	.039
Item38	3.16	.74	3.44	.78	2.88	1.01	.056

Item 4: "Intensificar los contactos entre padres y maestros puede provocar tensiones difíciles de resolver".

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	3	1	2
1.18	3			
1.32	1			
1.58	2	*		

Podemos apreciar que los profesores que tienen entre 11 y 20 años de experiencia están más de acuerdo en que la participación de los padres puede provocar tensiones y conflictos que los profesores más experimentados.

Item 6: "Los maestros son profesionales de la educación y no tienen por qué justificar sus métodos delante de los padres".

Cuadro de interacciones

Mean	Group	1	2	3
1.20	1			
1.51	2			
1.74	3	*		

Nos encontramos aquí con que los profesores más experimentados piensan que no deben justificarse ante los padres en mayor medida que los que tienen poca experiencia.

Item 13: "A la escuela la enseñanza, a la familia la educación".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	2	1	3
1.06	2			
1.12	1			
1.46	3	*		

Los profesores con más años de experiencia son los que tienen una postura más conservadora en relación con los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia.

Item 15: "Los padres pueden llegar a coger el centro escolar".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	1	3	2
1.32	1			
1.48	3			
2.39	2	**		

Son los profesores que tienen entre 11 y 20 años de experiencia los que están más de acuerdo con este ítem con diferencias significativas con respecto a los otros dos grupos.

Ítem 18: "Los padres tienen derecho a participar de la vida escolar".

Como vemos en el cuadro de interacciones que sigue a continuación son los profesores que tienen una experiencia media los que piensan que los padres tienen derecho a participar presentando una diferencia significativa con los más experimentados.

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	3	1	2
3.22	3			
3.56	1			
3.79	2	*		

Ítem 22: "Los padres se interesan sólo por sus hijos y no por el funcionamiento de la escuela".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	1	2	3
2.12	1			
2.31	2			
2.78	3	*		

Nuevamente los profesores más experimentados tienen una postura más pesimista con respecto a la participación de los padres sobre todo con respecto a los menos experimentados.

Item 24: "Es importante dar la oportunidad a los padres de discutir entre ellos y con los maestros sus concepciones educativas".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	3	1	2
2.77	3			
3.16	1			
3.44	2	*		

Con este ítem están más de acuerdo los profesores con una experiencia media con respecto a los más experimentados.

Item 30: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para informar a los padres del trabajo y comportamiento de su hijo".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	1	2	3
3.40	1			
3.65	2			
3.80	3	*		

Los profesores de más experiencia tienen una postura más académica con respecto a los padres que los menos experimentados, piensan más en dar información a los padres.

Item 38: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para conocer sus actitudes educativas".

Cuadro de interacciones

Mean	Group	3	1	2
2.88	3			
3.16	1			
3.44	2	*		

Los profesores con una experiencia media están más dispuestos a conocer las actitudes de los padres que los más experimentados.

8.6.1.12.- Estudio de la variable **Años de experiencia** en los profesores que han recibido formación: análisis e interpretación de los ítems significativos

Tabla nº 24 Influencia de los años de experiencia en la opinión de los profesores con formación.							
Ítems	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		P <
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Item 2	2.75	.50	2.44	.52	3.00	.35	.014
Item 15	1.50	.57	2.55	1.13	1.43	.51	.005

Item 2: "Las causas del fracaso escolar radican principalmente en el entorno familiar".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	2	1	3
2.44		2		
2.75		1		
3.00		3	*	

Entre los profesores que han recibido formación son los que tienen más experiencia los que ubican las causas del fracaso escolar en la familia y se diferencian significativamente de los que tienen una experiencia media.

Esto nos indica que la formación ha sido insuficiente para un cambio de opinión con respecto a la familia como poco influyente en el desarrollo escolar de sus

hijos.

Item 15: "Los padres pueden llegar a cogestionar el centro escolar".

Cuadro de interacciones:

Mean	Group	3	1	2
1.43		3		
1.50		1		
2.55		2	*	

Los profesores que tienen entre 11 y 20 años de experiencia aceptan más que los padres cogestionen el centro escolar que los más experimentados con una diferencia muy significativa, de lo que se puede deducir que existen dificultades en los profesores mayores para cambiar de actitud ante los padres aún habiendo recibido una formación al respecto.

8. 6.1.13.- Estudio de la variable Reciclaje: Análisis e interpretación de las ítems significativos

Tabla nº 25 Influencia de los cursos de reciclaje en la opinión de los profesores.					
Ítems	Sin reciclaje		Con reciclaje		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Item 7	3.60	.69	2.98	.95	.053
Item 23	2.60	.84	3.19	.89	.052
Item 24	2.70	.82	3.25	.74	.034
Item 32	3.30	.67	3.64	.53	.067
Item 40	2.80	.91	3.37	.78	.038

Item 7: "La relación con los padres lleva mucho tiempo y energía para unos resultados bastante pobres".

Parece coherente que los profesores que no hicieron cursos de reciclaje estén más de acuerdo con esta afirmación. Es de suponer que al recibir cursos de formación los profesores sean más sensibles al trabajo con los padres.

Item 23: "Los padres deberían poder elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos".

Son más numerosos los profesores que han hecho cursos de reciclaje que coinciden con esta afirmación, lo cual no deja de sorprender ya que se supone que

todos los profesores deberían compartir esta idea.

Item 24: "Es importante dar la oportunidad a los padres de discutir entre ellos y con los maestros sus concepciones educativas".

Es significativo que sean muchos más los profesores que recibieron cursos de formación los que concuerdan con esta frase.

Podríamos suponer que la formación les ha sensibilizado con respecto al tema.

Item 32: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para tratar de que los padres modifiquen algunas actitudes con respecto a sus hijos (horario de TV, ayuda para los deberes, etc.).

En este caso, también son más los profesores que recibieron cursos de reciclaje los que están de acuerdo. Podría indicar una mayor predisposición a contar con los padres para la colaboración desde el hogar.

Item 40: "Los contactos individuales con los padres deberían servir para conocer las expectativas y aspiraciones de los padres".

Este ítem es similar al anterior y nos indica una mayor disponibilidad de los profesores que han hecho cursos frente a la relación con los padres.

Podemos concluir el estudio de esta variable diciendo que el haber recibido cursos de reciclaje influye positivamente en las opiniones del profesorado acerca de la participación de los padres en la escuela.

8.6.1.14.- Estudio de la variable Sexo: Análisis e interpretación de los factores significativos

A continuación vamos a analizar la influencia de la variable Sexo en los diferentes factores empíricos obtenidos.

Tabla nº 26 Influencia del sexo en los factores					
Factor	Hombre		Mujer		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Cultura part.	20.09	3.39	21.82	3.22	.000
Act. Unidirec.	14.00	2.09	14.71	2.10	.015
Act. Bidirec.	7.32	1.58	7.80	1.71	.042
Decepción	6.53	1.42	6.05	1.43	.016
Negac. Part.	1.87	.82	1.62	.59	.020

Como podemos apreciar en la tabla anterior la variable Sexo influye significativamente en 5 de los 9 factores:

Factor 1: Cultura participativa: Conciencia de los beneficios que brinda la participación democrática de los padres en la escuela.

Como podemos apreciar en los resultados, son más las mujeres que poseen una cultura participativa o sea, que son conscientes de los beneficios de la participación de los padres.

Estos resultados coinciden con los que obtuvimos en los ítems que se refieren al tema, por lo que podemos decir que las mujeres son más sensibles hacia la participación de los padres.

Factor 2: Actitud participativa unidireccional: Rol del maestro como asesor de los padres.

También aquí son más las mujeres que asumen un rol de asesoras, aunque la diferencia es muy pequeña. Podemos interpretar que, tanto los hombres como las mujeres, suelen asumir un papel directivo en las relaciones con los padres.

Factor 3: Actitud participativa bidireccional: El maestro considera a los padres como interlocutores válidos.

Nuevamente encontramos más mujeres en este factor. Está relacionado con la cultura participativa. Al ser más sensibles hacia la participación, consideran más a los padres como interlocutores válidos.

Factor 4: Decepción ante la participación: Desánimo ante la falta de interés de los padres.

Son más los hombres decepcionados por la falta de interés de los padres. Si cotejamos con los resultados que obtuvimos al estudiar las respuestas a los items del cuestionario veremos que son más los hombres que plantean que los padres sólo se interesan por sus hijos y expresan un cierto desánimo ante esta realidad.

Factor 7: Negación de la participación: Actitud negativa ante la presencia de los padres en la escuela.

Podemos observar que los hombres tienen una actitud más negativa que las mujeres ante la presencia de los padres en la escuela. Parece coherente con los

resultados que obtuvimos en el 1º factor, al existir menos cultura participativa, la actitud tiende a ser más reacia a aceptar a los padres.

8.6.1.15.- Estudio de la variable Tipo de sujeto: Análisis e interpretación de los factores significativos

Tabla nº 27 Influencia del tipo de sujeto en los factores					
Factor	Profesor		Alumno		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Actitud bidirec.	8.16	1.75	7.57	1.66	.010
Actitud niño	-.12	.63	-.46	.64	.000

La variable Tipo de sujeto influye solamente en 2 de los 9 factores:

Factor 3: Actitud participativa bidireccional: El maestro considera a los padres como interlocutores válidos.

Los resultados poseen cierta lógica. Parece coherente que los profesores tengan una actitud bidireccional hacia los padres, producto de su experiencia, en tanto que los alumnos no los consideren tanto como interlocutores válidos, al no haber tenido aún la posibilidad de trabajar con ellos y tener sólo una formación teórica.

Factor 5: Actitud ante el niño: El maestro se preocupa por la vida familiar del niño. Promueve la relación familia-escuela.

Vemos aquí que los maestros en ejercicio muestran más sensibilidad ante el niño que los maestros en formación. El hecho de preocuparse por la vida familiar del

niño, también puede ser producto de la experiencia, al darse cuenta de que la relación con la familia es importante para el desarrollo del niño. Los alumnos no han tenido todavía la posibilidad de vivirlo.

Llama la atención en este estudio la escasa cantidad de factores significativos que encontramos, contrastando con los resultados obtenidos con esta variable en el caso de los ítems del cuestionario. Esto puede interpretarse como que no existen grandes diferencias entre profesores en ejercicio y en formación con respecto a los factores analizados.

8.6.1.16.- Estudio de la variable Formación en Educación Familiar: Análisis e interpretación de los factores significativos

Esta variable es la que más ha influido en los factores. Encontramos seis en los que la influencia es significativa.

Tabla nº 28. Influencia de la formación sobre los factores					
Factor	Sin formación		Con formación		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Cultura part.	19.37	3.37	22.95	2.38	.000
Decepción	6.57	1.41	5.85	1.39	.000
Actitud niño	-.59	.75	-.22	.53	.000
Estimulación	1.64	.69	1.80	.70	.045
Negac. Part.	1.89	.79	1.51	.46	.000
Negac. Cog.	1.19	.66	1.43	.63	.001

Factor 1: Cultura participativa.

Los resultados son evidentes, a mayor formación, más cultura participativa. Esto indica que la formación en Educación Familiar permite una toma de conciencia sobre los beneficios que aporta la participación de los padres en la escuela.

Factor 4: Decepción ante la participación.

Las personas que no han recibido formación se muestran más desanimadas por la falta de interés de los padres. Parece coherente que el hecho de recibir formación en Educación Familiar ayude a ver la participación de un modo más optimista.

Factor 5: Actitud ante el niño.

Las personas formadas se preocupan más por la vida familiar del niño que las que no han recibido formación. Esto nos reafirma en nuestra postura sobre la formación en estos temas ya que los maestros con formación promueven la relación familia-escuela.

<p><u>Factor 6: Estimulación de la participación:</u> Rol positivo del maestro para favorecer la comunicación entre padres y maestros.</p>

También aquí son más las personas que han seguido la formación quienes estimulan la participación, lo que apoya nuestra postura sobre la necesidad de una preparación en los temas de Educación Familiar.

Factor 7: Negación de la participación.

Encontramos en este factor una tendencia inversa. Las personas que no han tenido formación tienen una actitud negativa ante la presencia de los padres en la escuela, en mayor medida que aquéllas que sí la han recibido. Los resultados concuerdan con nuestras apreciaciones. La formación en Educación Familiar favorece una actitud positiva hacia la participación de los padres en la escuela.

Factor 8: Negación de la cogestión: Los maestros son contrarios a la toma de decisiones importantes por parte de los padres. Temen un menoscabo del poder.

Las personas con formación son las que más niegan la cogestión. Este resultado no debe sorprendernos ya que comprobaremos a lo largo de este trabajo que un curso de formación en Educación Familiar no es suficiente para modificar las actitudes arraigadas con respecto a los padres y que, en general, los maestros son muy reacios a la pérdida del poder. El que los padres puedan tomar decisiones importantes con respecto a la vida escolar implica de algún modo ceder posiciones ante ellos y son pocos los que están dispuestos a hacerlo.

Retomaremos este tema en varias ocasiones en este trabajo.

A continuación estudiaremos el comportamiento de la variable Formación en función del tipo de sujetos, profesores y alumnos y su influencia en los factores:

Tabla nº 29 Influencia de la formación de los profesores en los factores					
Factor	Sin formación		Con formación		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Cultura part.	17.54	3.73	23.16	2.43	.000
Decepción	6.95	1.03	5.90	1.57	.001
Negac. Part.	1.94	.76	1.50	.36	.009
Negac. Cog.	.94	.78	1.43	.67	.004

Factor 1: Cultura participativa.

Los profesores en ejercicio con formación muestran claramente una mayor conciencia de los beneficios de la participación. Esto confirma plenamente nuestra hipótesis.

Factor 4: Decepción ante la participación.

De la misma manera que con la muestra total, en la muestra de profesores encontramos que aquéllos que no recibieron formación se muestran más decepcionados ante el desinterés de los padres que los que la recibieron.

Factor 7: Negación de la participación.

Igualmente en este factor, los maestros que no tienen formación presentan una actitud más negativa ante la participación.

Factor 8: Negación de la cogestión.

Nuevamente observamos que los profesores con formación en Educación Familiar son reacios a la existencia de la cogestión. Aplicamos también aquí la interpretación que hicimos con respecto a la muestra total.

Tabla nº 30. Influencia de la formación de los alumnos en los factores					
Factor	Sin formación		Con formación		P <
	X	D.S.	X	D.S.	
Cultura part.	19.76	3.17	22.87	2.36	.000
Decepción	6.47	1.48	5.83	1.32	.000
Actitud niño	-.72	.69	-.26	.52	.000
Negac. Part.	1.88	.80	1.52	.49	.000
Negac. Cog.	1.25	.61	1.42	.61	.028

Factor 1: Cultura participativa.

En este factor se repite el comportamiento de las tablas anteriores. Los alumnos con formación tienen más Cultura participativa que los que no han seguido el curso.

Factor 4: Decepción ante la participación.

Igual que en el caso de los profesores, los alumnos sin formación en Educación Familiar muestran más decepción ante el desinterés de los padres.

Factor 5: Actitud ante el niño.

Los alumnos con formación tienen una mejor actitud ante el niño y promueven más la relación familia-escuela.

Factor 7: Negación de la participación.

Los alumnos sin formación, igual que en el caso de los maestros tienen una actitud más negativa ante la presencia de los padres en la escuela.

Factor 8: Negación de la coestión.

Encontramos aquí el mismo fenómeno que con los maestros. Parecería que el hecho de haber seguido un curso de formación en Educación Familiar, provoca más temor a compartir el poder con los padres.

8.6.1.17.- Estudio de la variable Nivel educativo en el conjunto de los profesores:
Análisis e interpretación de los factores significativos

Tabla nº 31 Influencia del nivel educativo en los factores					
Factor	Infantil		E.G.B.		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Estimulación	2.21	.92	1.63	.68	.004

Factor 6: Estimulación de la participación

Los profesores que trabajan en Educación Infantil favorecen más la comunicación familia-escuela que los que lo hacen en E.G.B.

Este es el único factor en el que encontramos diferencias significativas entre los dos niveles. Parece lógico que sean los profesores de Infantil los que promuevan más la relación familia-escuela ya que en este nivel se da de una manera más natural, al ser los contactos más frecuentes.

8.6.1.18.- Estudio de la variable Tipo de centro en los profesores: Análisis e interpretación de los factores significativos

Tabla nº 32. Influencia del tipo de centro en los factores					
Factor	Rural		Urbano		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Actitud unid.	14.20	2.37	15.39	1.86	.016

Factor 2: Actitud participativa unidireccional.

Los profesores que trabajan en centros urbanos asumen un rol más directivo con los padres que los que trabajan en centros rurales.

Es posible que el mayor grado de conflictividad que existe en los centros urbanos lleve al profesorado a jugar un papel de asesor y consejero de los padres.

De todos modos este factor es el único en el que encontramos diferencias

significativas según el tipo de centro lo que confirma nuestra hipótesis inicial en la que decíamos que el tipo de centro no influye en las opiniones de los profesores.

8.6.1.19.- Estudio de la variable Hijos en edad escolar: Análisis e interpretación de los factores significativos

Tabla nº 33. Influencia de los hijos en edad escolar en los factores					
Factor	No		Si		P<
	X	D.S.	X	D.S.	
Cultura part.	21.22	3.13	22.52	3.76	.005
Actitud unid.	14.41	2.10	15.09	2.13	.019
Actitud bidirec.	7.59	1.72	8.19	1.43	.010
Actitud niño	-.44	.65	-.22	.63	.012

Contrariamente a lo que sucedía en el estudio de esta variable en relación a los items del cuestionario en la que concluíamos que no era una variable que influya en las opiniones, encontramos aquí diferencias significativas en cuatro factores.

Factor I: Cultura participativa.

Los profesores con hijos en edad escolar tienen mayor conciencia de los beneficios de la participación de los padres que aquéllos que no tienen hijos en estas edades.

Es posible que el hecho de tener a sus propios hijos en la escuela haga valorar más a estos profesores la participación de los padres en la misma, ya que viven esa

experiencia en carne propia y se dan cuenta de la necesidad de intervenir y opinar con respecto a los distintos aspectos de la escolaridad de sus hijos.

Factor 2: Actitud participativa unidireccional.

Los profesores con hijos en edad escolar presentan un rol más asesor que los que no los tienen.

Podríamos interpretarlo como una mayor seguridad al tener ellos mismos la experiencia en casa, lo que les permite hacer sugerencias con conocimiento de causa.

Factor 3: Actitud participativa bidireccional.

También aquí los profesores con hijos en edad escolar consideran más a los padres como interlocutores válidos.

Es probable que tengan con los padres de sus alumnos la actitud que quisieran que los profesores de sus hijos tuvieran con ellos mismos.

Factor 5: Actitud ante el niño.

Los profesores que tienen hijos en edad escolar se preocupan más por la vida familiar de sus alumnos. Es posible que estén más sensibilizados en este aspecto al darse cuenta de su propia realidad.

8.6.1.20.- Estudio de la variable Edad en los profesores: Análisis e interpretación de los factores significativos

Los cuatro grupos de edad establecidos son:

- Grupo 1: < de 25 años
- Grupo 2: de 26 a 35 años
- Grupo 3: de 36 a 45 años
- Grupo 4: > de 46 años

Tabla nº 34. Influencia de la edad de los profesores en los factores									
Factor	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		P<
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Neg. Part.	2.48		1.38	.34	1.56	.49	1.87	.66	.014
Neg. Cog	1.09	.74	1.62	.58	.99	.73	1.49	.70	.011

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2003

Encontramos sólo dos factores con diferencias significativas según la edad de los profesores.

Factor 7: Negación de la participación.

El cuadro de interacciones realizado en el nivel .050 es el siguiente:

Mean	Group	2	3	4	1
1.38		2			
1.56		3			
1.87		4	*		
2.48		1			

Existen diferencias entre los maestros que tienen entre 26 y 35 años y los de más edad (más de 46 años). Los profesores mayores tienen una actitud más negativa ante la participación.

Factor 8: Negación de la cogestión.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	3	1	4	2
.99	3				
1.09	1				
1.49	4				
1.62	2	*			

Encontramos diferencias entre los profesores que tienen entre 36 y 45 años y los que tienen entre 26 y 35. Son los más jóvenes los que temen un menoscabo del poder y tienen una actitud más negativa hacia la cogestión.

Analizaremos más detenidamente esta variable estudiando su comportamiento en los profesores que han recibido formación.

Tabla nº 35. Influencia de la edad de los profesores con formación en los factores									
Factor	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		P<
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Act.bidir.	6.72	.31	9.08	2.28	6.74	1.28	9.48	1.05	.004
Conflictos	.76	.00	1.01	.43	1.45	.50	.84	.25	.012

Factor 2: Actitud participativa bidireccional.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	1	3	2	4
6.72	1				
6.74	3				
9.08	2				
9.48	4		*		

Encontramos diferencias entre el grupo de profesores mayores de 46 años y los que tienen entre 36 y 45 años. Son los de más edad los que consideran más a los padres como interlocutores válidos. En este caso podemos interpretar que la mayor experiencia propicia un diálogo.

Factor 9: Conflictos por la participación: Reticencia y cautela ante las posibles consecuencias de la participación de los padres.

Es la primera vez que aparece el factor Conflictos como significativo.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	1	4	2	3
.76	1				
.84	4				
1.01	2				
1.45	3			*	

Los profesores de mediana edad plantean más conflictos que los mayores.

Esto coincide, de algún modo, con los resultados del factor anterior. Parecería que los profesores de más edad tienen menos problemas a la hora de establecer la participación.

Si cotejamos estos resultados con los del estudio por ítems veremos que coinciden. Los profesores de mediana edad presentan más problemas de cara a la participación.

8.6.1.21.- Estudio de la variable Años de experiencia en los profesores: Análisis e interpretación de los factores significativos

Grupo 1: < de 10 años

Grupo 2: 11 a 20 años

Grupo 3: > de 20 años

Tabla nº 36. Influencia de los años de experiencia de los profesores en los factores							
Factor	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		P<
	X	D.S.	X	D.S.	X	D.S.	
Decepción	5.74	1.03	6.29	1.52	6.87	1.57	.020
Neg.part.	1.48	.38	1.53	.43	1.95	.72	.004
Neg.cog.	1.52	.55	.93	.86	1.39	.69	.009
Conflictos	1.00	.47	1.20	.51	.90	.30	.037

Factor 4: Decepción ante la participación.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	1	2	3
5.74	1			
6.29	2			
6.87	3	*		

Los profesores más experimentados se diferencian significativamente de los menos experimentados. Podemos interpretar que los años de experiencia provocan desánimo en los profesores ante el desinterés de los padres.

Factor 7: Negación de la participación.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	1	2	3
1.48	1			
1.53	2			
1.95	3	*	*	

El grupo de profesores con más experiencia se diferencia de los otros dos. Tienen una actitud más negativa con respecto a la participación de los padres. Estos resultados coinciden con los que obtuvimos en el estudio por ítems, en el que los profesores con experiencia se mostraban más pesimistas en estos temas. Podríamos interpretar que no es la experiencia la que facilita la participación de los padres.

Factor 8: Negación de la cogestión.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	2	3	1
.93	2			
1.39	3			
1.52	1	*		

El grupo de maestros con menos experiencia es el que se muestra más reacio a la cogestión en comparación con los que tienen entre 11 y 20 años. Podríamos interpretarlo como la inseguridad que provoca ante los padres la falta de experiencia y el temor de perder una posición de poder.

Factor 9: Conflictos.

Cuadro de interacciones en el nivel .050:

Mean	Group	3	1	2
.90	3			
1.00	1			
1.20	2	*		

El grupo de profesores de mediana experiencia se diferencia de los de mayor experiencia ante los posibles conflictos que suscita la participación.

Los resultados coinciden con los obtenidos con la variable Edad. Estos profesores son más cautelosos y reticentes ante las posibles consecuencias de la participación. Los profesores más experimentados tienen menos temor a los

conflictos. No encontramos factores significativos entre los profesores que recibieron formación en relación a los años de experiencia.

8.6.2.- Análisis de contenido

Las respuestas de los 343 sujetos que compusieron la muestra a las preguntas abiertas del cuestionario de opinión (ver anexo 4) se analizaron mediante la técnica del análisis de contenido descrita en el cap. VI.

Para ello hemos seguido los pasos que se detallan a continuación.

8.6.2.1.- Procedimiento

Se procedió a una lectura detenida de todas las respuestas emitidas por los integrantes de los cinco grupos encuestados a las cuatro preguntas abiertas del cuestionario de opinión:

- Alumnos sin formación.
- Alumnos con formación.
- Profesores sin formación.
- Profesores con formación de Las Palmas.
- Profesores con formación de Tenerife.

Seguidamente se transcribieron numeradas y agrupadas en dos grandes bloques por pregunta (ver Anexo 5):

- Alumnos.
- Profesores.

La numeración se hizo en forma correlativa comenzando, en el caso de los alumnos, por los que no recibieron el curso y continuando con las respuestas de los que lo recibieron.

En el caso de los maestros en ejercicio se comenzó a numerar las respuestas de los que no tuvieron formación agregando las frases de los maestros con formación de Las Palmas y de Tenerife.

El siguiente paso fue dividir y agrupar las frases de cada pregunta en conjuntos con un significado similar para los alumnos y para los maestros.

Según el significado de las frases reunidas en cada conjunto se escogió un nombre para establecer una categorización.

8.6.2.2.-Definición de las categorías

Para cada pregunta se establecieron unas categorías según el sentido de las frases emitidas. En algunas preguntas coinciden las categorías de maestros y alumnos. En otras se agregaron o quitaron según las respuestas.

Procederemos a definir cada una de ellas.

Categorías y códigos establecidos para las respuestas de los maestros en ejercicio.

Pregunta n°1: Concepto de participación. "¿Qué entiende por participación de los padres en la escuela?"

- Seguimiento de los hijos: S
- Colaboración: C
- Implicación: I
- Cogestión: Co

Definición de las categorías.

S: Es el primer estadio de la participación. Los padres se limitan a demostrar interés por la evolución de sus hijos en la escuela.

C: Es el segundo estadio de la participación. Hay una presencia activa de los padres en cuanto se les requiere.

I: Toman iniciativas para modificar situaciones.

Co: Participan en las instancias directivas del centro y en las programaciones del maestro.

Pregunta nº2: Fin de la participación. "¿Para qué cree Ud. que sirve el que los padres participen?"

- Comunicación: C
- Proceso educativo: PE
- Rendimiento escolar: RE
- Valoración de la escuela: V
- Formación de padres: F
- Relación familia-escuela: RFE

Definición de las categorías.

C: Alude a las mejoras de la relación entre el maestro y los niños y el maestro y los padres dentro del ambiente escolar.

PE: En esta categoría se incluyen los indicadores que hacen mención a algún aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

RE: Trata del desarrollo académico de cada alumno.

V: Opiniones de padres y alumnos acerca de la labor escolar.

F: Alude a este aspecto concreto de la participación, la preparación de los padres.

RFE: Indicadores que hacen referencia a la mejora en la relación entre ambas instituciones.

Pregunta nº 3: Inconvenientes de la participación. "¿Qué inconvenientes cree Ud. que conlleva el hecho de que los padres participen de la escuela?"

- Ninguno: N
- Conflictos: C
- Intrusismo: I
- Problemas profesores: P
- Falta de cultura participativa: CP

Definición de las categorías.

C: Problemas que se pueden suscitar en la relación maestro-padres.

I: Intromisión en la labor del profesor.

P: Problemas que causa al profesorado.

CP: Falta de preparación de los padres.

Pregunta nº 4: Actividades para la participación. "¿Cómo concretaría esa participación?"

- Escolares: E
- Extraescolares: Ex
- Estructuras formales: EF

Definición de las categorías.

E: Actividades que se realizan dentro del horario escolar en la escuela.

Ex: Actividades que se realizan fuera de la escuela o del horario escolar.

EF: Actividades que atañen a la gestión o a la formación de los padres.

Categorías y códigos establecidos para las respuestas de los alumnos

Pregunta nº 1.

- Seguimiento: S
- Colaboración: C
- Implicación: I
- Cogestión: Co

Definición de las categorías.

Idem maestros.

Pregunta nº 2.

- Mejora de la dinámica educativa: DE
- Relación escuela-familia: RFE
- Información a los padres: IP
- Ayuda a los hijos: AH
- Comunicación: C
- Rendimiento escolar: RE
- Información al profesor: IP

Definición de las categorías.

DE: Indicadores que aluden a cualquier aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

RFE: Categoría que hace referencia a la mejora en la relación entre las dos instituciones.

IP: Indicadores que se refieren al conocimiento que tienen los padres de la escuela.

AH: Factores de la participación que enriquecen a los hijos.

C: Aspectos de la relación del maestro con padres y niños dentro del ámbito escolar y de padres e hijos dentro del ámbito familiar.

RE: Evolución académica de los alumnos.

IP: Indicadores que concretan el objeto de la participación como mayor conocimiento del profesor.

Pregunta nº 3

- | | |
|-----------------------------------|----|
| - Ninguno: | N |
| - Conflictos: | C |
| - Intrusismo: | I |
| - Problemas profesores: | P |
| - Falta de cultura participativa: | CP |
| - Problemas niños: | PN |

Definición de las categorías

C: Idem maestros

I: Idem maestros

P: Idem maestros

CP: Idem maestros

PN: Problemas que causa a los niños.

Pregunta nº 4

- Escolares: E
- Extraescolares: Ex
- Estructuras formales: EF

Definición de las categorías

Idem maestros.

8.6.2.3.- Categorización de las respuestas. Procedimiento

Una vez distribuidas las respuestas de los integrantes de la muestra en las distintas categorías (ver Anexo 6), se procedió al análisis de cada una de las preguntas del cuestionario de opinión. Para ello hemos contado el número de respuestas que se emitieron en cada categoría y calculamos el porcentaje que representaba. Este procedimiento se realizó con cada uno de los grupos y sus resultados se pueden apreciar en los cinco apartados siguientes.

8.6.2.3.1.- Categorización de las respuestas de los alumnos sin formación

El cuestionario de opinión fue respondido por 114 alumnos que no recibieron formación en Educación Familiar.

Tabla nº 37 Alumnos sin formación. Pregunta nº 1. Concepto de participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Seguimiento	46	33,57%
Colaboración	42	30,65%
Implicación	41	29,92%
Cogestión	8	5,83%

Es significativo que sólo 8 alumnos sin formación planteen la participación de los padres en la escuela como Cogestión.

La mayoría (46) concibe la participación en su estadio más bajo (Seguimiento de los hijos) pero las diferencias no son significativas con los que la ubican en los siguientes escalones (Colaboración e Implicación).

Tabla nº 38 Alumnos sin formación. Pregunta nº 2. Fin de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Dinámica educativa	46	31,50%
Relación Familia-escuela	17	11,64%
Ayuda a los hijos	25	17,12%
Información padres	34	23,28%
Comunicación	12	8,21%
Rendimiento escolar	12	8,21%

Para la mayoría de los alumnos sin formación el fin de la participación es la mejora de la dinámica educativa, siguiéndole en importancia la información a los padres y la ayuda a los hijos.

Es interesante comprobar cómo cambian en este apartado las categorías que plantean los maestros.

Para estos alumnos que no han recibido el curso de Educación Familiar es menos relevante la mejora de la comunicación con los padres o del rendimiento escolar de los niños.

Tabla nº 39 Alumnos sin formación. Pregunta nº 3. Inconvenientes de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Ninguno	40	38,46%
Conflictos	29	27,88%
Intrusismo	27	25,96%
Problemas profesores	3	2,88%
Problemas niños	5	4,80%

Tres personas no respondieron a esta pregunta lo que representa un 2,63%.

La mayoría de los alumnos sin formación no ve inconvenientes en la participación de los padres.

Sin embargo hay un porcentaje considerable que ve posibilidades de conflictos e intrusismo.

Tabla nº 40 Alumnos sin formación. Pregunta nº 4. Actividades.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Escolares	43	58,10%
Extraescolares	11	14,86%
Estructuras formales	20	27,02%

En esta pregunta hay 10 personas que no respondieron, lo que representa un 11,40% y 54 contestaron generalidades sin concretar las posibles actividades a realizar con los padres. Esto significa un porcentaje de 61,56%.

Es significativo que los alumnos sin formación en Educación Familiar tengan dificultades para concretar la participación de los padres en la escuela y contesten en una proporción muy alta (61,56%) con formulaciones teóricas y generales. Incluso 10 de ellos han preferido no contestar lo que representa un porcentaje más alto que en otros grupos.

De los que responden, la mayoría concreta la actuación de los padres en las actividades escolares.

Llama la atención encontrar más respuestas referidas a la participación en las Estructuras formales que en las actividades Extraescolares que es normalmente lo que se reserva a los padres.

8.6.2.3.2.- Categorización de las respuestas de los alumnos con formación

El cuestionario de opinión fue respondido por 145 alumnos que participaron del curso de Educación Familiar.

Tabla nº 41 Alumnos con formación. Pregunta nº 1. Concepto de participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Seguimiento	4	2,75%
Colaboración	50	34,48%
Implicación	76	52,41%
Cogestión	15	10,34%

Vemos grandes diferencias entre las respuestas de los alumnos con formación y las de los alumnos sin formación.

Una mayoría opta por la implicación de los padres en la escuela como concepto de participación (52,41%). Asimismo, un buen número (15) mencionan la cogestión como característica de la participación.

Es muy significativo el bajo porcentaje (2,75%) que concibe la participación como seguimiento de los hijos en contraposición con los alumnos sin formación que lo hacen en un 40,35%.

Tabla nº 42. Alumnos con formación. Pregunta nº 2. Fin de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Dinámica educativa	39	13,92%
Relación familia-escuela	43	15,35%
Ayuda hijos	56	20 %
Información Padres	60	21,42%
Comunicación	21	7,48%
Rendimiento escolar	37	13,21%
Información maestro	24	8,57%

En este grupo hubo que agregar una categoría (Inf. maestro) que no aparece en el grupo de alumnos sin formación ya que observamos numerosas respuestas referidas a este aspecto de la utilidad de la participación.

Muchos alumnos introducen el concepto "mejor desarrollo del niño" que no encontramos en los alumnos sin formación. Estas respuestas están incluidas en la categoría Adaptación y rendimiento escolar.

Dentro de la categoría Ayuda a los hijos se incluyen 40 respuestas que aluden a la motivación de los hijos ante la participación de los padres. Esto no es mencionado por los alumnos sin formación.

En general las respuestas son extensas y muy ricas en conceptualizaciones incluyendo contenidos dados en clase.

Tabla n° 43. Alumnos con formación. Pregunta n° 3. Inconvenientes de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Ninguno	70	48,27%
Conflictos	24	16,55%
Intrusismo	30	20,68%
Problemas profesores	10	6,89%
Cultura participativa	10	6,89%

Se agregó una categoría (Falta de cultura participativa) que no aparece en los alumnos sin formación. Sin embargo, estos alumnos no hablan de problemas con los niños.

Nadie dejó de contestar y el inconveniente más nombrado es el intrusismo.

Es significativo el alto porcentaje de alumnos con formación (48,27%) que plantea que no existen inconvenientes para la participación.

Encontramos en este grupo respuestas más desarrolladas y menos escuetas que en el grupo anterior.

Tabla nº 44. Alumnos con formación. Pregunta nº 4. Actividades.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Escolares	89	48,36%
Extraescolares	49	26,63%
Estructuras Formales	46	25 %

Contestan generalidades sin concretar 38 personas que representan un 26,20%.

Los alumnos con formación se decantan por las actividades escolares tanto a nivel de aula como en reuniones y tutorías.

Es significativo el nº de alumnos (46) que menciona las actividades de gestión y formación de padres.

En este grupo ningún alumno deja de contestar y los que tienen dificultades para concretar actividades para realizar con los padres son muchos menos.

Podemos encontrar diferencias significativas entre las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de opinión de los alumnos que recibieron el curso de Educación Familiar y aquellos que no lo hicieron.

8.6.2.3.3.- Categorización de las respuestas de los maestros sin formación

Esta muestra está constituida por 30 maestros en ejercicio que no asistieron al curso de Educación Familiar.

Tabla nº 45 Maestros sin formación. Pregunta nº 1. Concepto de participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Seguimiento	10	31,25%
Colaboración	15	46,87%
Implicación	4	12,50%
Cogestión	3	9,37%

No contestan a esta pregunta tres de los encuestados lo que representa un 10%.

La amplia mayoría habla de participación como colaboración y seguimiento de los hijos que son los niveles más bajos de la misma.

Es significativo que sólo 3 maestros sin formación mencionen la cogestión.

Tabla nº 46 Maestros sin formación. Pregunta nº 2. Fin de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Comunicación	12	46,15%
Proceso educativo	9	34,61%
Rendimiento escolar	5	19,23%

No contestan a esta pregunta 3 personas, esto representa un 10%.

Para los maestros sin formación el fin más importante de la participación es

mejorar la comunicación con los padres. También es significativo que más de un 30% de las respuestas de este grupo aluda a la mejora del proceso educativo en general.

Tabla nº 47 Maestros sin formación. Pregunta nº 3. Inconvenientes.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Ninguno	10	33,33%
Conflictos	10	33,33%
Intrusismo	8	26,66%
Problemas profesores	2	6,66%
Cultura participativa	1	3,33%

Hay tres personas que no contestan, esto representa un 10%.

Sólo un tercio del profesorado sin formación piensa que no existen inconvenientes para la participación de los padres en la escuela.

Un porcentaje elevado ve algún tipo de inconveniente.

Tabla nº 48 Maestros sin formación. Pregunta nº 4. Actividades.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Escolares	14	51,85%
Extraescolares	10	37,03%
Estructuras formales	3	11,11%

Hay 4 personas que no contestan y 6 que contestan generalidades sin concretar. Esto representa un 13,33% y un 20% respectivamente.

La mayoría de los maestros sin formación concretan las actividades en términos de actividades escolares y extraescolares. Es significativo que sólo 3 maestros mencionen las actividades de gestión del centro.

Encontramos 6 personas que no logran concretar actividades, esto puede interpretarse como falta de hábito de trabajo con padres.

8.6.2.3.4.- Categorización de las respuestas de los maestros con formación de Tenerife

Esta muestra la constituyen 27 maestros de la isla de Tenerife que asistieron a un curso de Educación Familiar.

Tabla nº 49 Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº 1. Concepto de participación		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Seguimiento	2	6,66%
Colaboración	13	43,33%
Implicación	13	43,33%
Cogestión	2	6,66%

En este grupo encontramos el mismo fenómeno que se produce en el grupo de maestros de Las Palmas; muy pocos hablan de seguimiento (2) y de cogestión (2) y las respuestas se distribuyen entre los dos niveles intermedios con el mismo porcentaje para ambas categorías.

Podemos avanzar la hipótesis de que no es suficiente un curso de Educación Familiar para que los maestros entiendan la participación de los padres en la escuela en su nivel más elevado, la cogestión del centro.

Tabla nº 50 Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº 2. Fin de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Comunicación	5	12,82%
Proceso educativo	6	15,38%
Rendimiento escolar	9	23,07%
Valoración escuela	3	7,69%
Formación padres	6	15,38%
Relación familia-escuela	10	25,64%

Encontramos en este grupo una valoración diferente a la del grupo de Las Palmas. El nº mayor de respuestas están ubicadas en la categoría Relación familia-escuela (10), seguidos por los que plantean el fin de la participación como una mejora en el rendimiento escolar del niño (9).

Muy pocos piensan que la participación ayuda a valorar la escuela, sin

embargo el doble de maestros que en el otro grupo hablan de la formación de los padres (6).

La mejora de la comunicación, que era mayoría en el otro grupo aparece aquí sólo en el 12,82% de las respuestas.

Tabla nº 51 Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº 3. Inconvenientes.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Ninguno	15	51,72%
Conflictos	8	27,58%
Problemas profesores	5	17,24%
Cultura participativa	1	3,44%

La mayoría no ve inconvenientes. Ninguno plantea el inconveniente del intrusismo. Igual que en el grupo de maestros de Las Palmas sólo uno habla de falta de cultura participativa en los padres.

Con respecto a los maestros sin formación específica, en este grupo es mucho mayor el nº de personas que no ven dificultades en la participación de los padres.

Tabla nº 52 Maestros con formación de Tenerife. Pregunta nº 4. Actividades.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Escolares	9	40,90%
Extraescolares	5	22,72%
Estructuras formales	8	36,36%

Trece personas contestan generalidades sin concretar las actividades, esto representa un 48,14% de la muestra.

Es de destacar la dificultad que presenta este grupo para concretar actividades, prácticamente la mitad de sus miembros.

Sin embargo, un porcentaje más alto de los que respondieron menciona actividades de gestión y formación con respecto a los otros grupos (36,36%).

La situación anterior puede interpretarse como falta de experiencia en el trabajo con padres o falta de comprensión de la pregunta.

8.6.2.3.5.-Categorización de las respuestas de los maestros con formación de Las Palmas

Los maestros que respondieron al cuestionario de opinión después del curso de formación en Educación Familiar en Las Palmas fueron 27.

Tabla nº 53 Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº1. Concepto de participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Seguimiento	2	5,71%
Colaboración	20	57,14%
Implicación	10	28,57%
Cogestión	3	8,57%

Una mayoría concibe la participación como colaboración con el maestro (57,14%). El hecho de que sólo dos respuestas hablen del seguimiento de los hijos puede hacernos pensar que después de la formación recibida han elevado el nivel en cuanto a su concepción de la participación.

No obstante, llama la atención que sólo 3 personas planteen la cogestión, nivel más elevado de la participación.

Puede esto indicar que no es suficiente un curso para modificar las creencias de los maestros en este tema.

Tabla nº 54. Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº2. Fin de la participación.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Comunicación	12	29,26%
Proceso educativo	8	19,51%
Rendimiento escolar	5	12,19%
Valoración escuela	7	17,07%
Formación padres	3	7,31%
Relación familia-escuela	6	14,63%

En los dos grupos de maestros con formación hubo que agregar tres nuevas categorías con respecto a los maestros sin formación ya que un número considerable de respuestas se referían a otros conceptos que indicaban una valoración de la escuela, la formación de los padres y la relación familia-escuela.

Un porcentaje importante de respuestas (29,26%) aluden a la mejora de la comunicación dentro del ambiente escolar como fin de la participación. Es significativo que un cuarto de estos maestros piensen que la participación de los padres ayuda a que se valore la labor educativa. Sin embargo, muy pocos la plantean como una formación para los padres, esto sería deseable después del curso recibido.

Es importante que un 14,63% plantee que la participación mejora la relación entre la familia y la escuela.

Tabla nº 55 Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº 3. Inconvenientes.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Ninguno	16	55,17%
Conflictos	3	10,34%
Intrusismo	5	18,51%
Problemas profesores	4	13,79%
Cultura participativa	1	3,44%

La mayoría de estos profesores piensa que no hay ningún inconveniente en la participación. Sin embargo, hubiera sido deseable que este porcentaje (55,17%) fuera más elevado después de una formación.

Es significativo que sólo una persona hable de la falta de preparación de los padres cuando es una variable importante que incide en la falta de participación. También llama la atención que cuatro maestros hagan hincapie en los problemas que causa al profesorado. Tanto en este grupo como en el de Tenerife es un porcentaje relativamente alto el que piensa que la participación de los padres causa problemas al profesorado. Esto no es lo que se esperaba después de la formación en este tema.

Tabla nº 56 Maestros con formación de Las Palmas. Pregunta nº 4. Actividades.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Escolares	14	48,27%
Extraescolares	9	31,03%
Estructuras Formales	6	20,68%

En este grupo encontramos 2 personas que no contestan y 9 que no logran concretar actividades. Esto representa un 7,40% y un 33,33% de la muestra respectivamente.

En el análisis de las respuestas a esta pregunta llama la atención la cantidad de maestros que no han podido concretar actividades con los padres (33,33%). El porcentaje es más elevado incluso que en el grupo de maestros que no han recibido la formación. Sin embargo aumentan considerablemente los que plantean actividades de cogestión.

Compararemos estos datos con los que se obtuvieron después de la práctica educativa que todos ellos realizaron al finalizar el curso para comprobar si aplicaron los conocimientos adquiridos.

8.6.2.4.-Conclusiones del análisis de contenido de las respuestas al cuestionario de opinión

Si analizamos las respuestas a las cuatro preguntas abiertas del cuestionario de opinión emitidas por los sujetos que integraron los cinco grupos en los que se dividió

la muestra encontramos diferencias significativas.

Entre los alumnos, aquéllos que han recibido el curso, emiten el doble de respuestas que los otros catalogando la participación en su nivel más alto, la coestión. Sin embargo, entre los maestros no existe esa diferencia. Los tres grupos presentan un porcentaje similar siendo incluso un poco mayor el de los maestros sin formación.

Como adelantamos en el análisis de cada una de las preguntas es posible que un curso sea insuficiente para modificar las creencias de los maestros en este tema. Es más lógico el resultado obtenido con los alumnos ya que sólo poseen un conocimiento teórico del tema.

Sí encontramos diferencias significativas en maestros y alumnos con respecto a la categoría más baja (Seguimiento de los hijos).

Las personas que han recibido el curso presentan un porcentaje mucho más bajo de respuestas en esta categoría. Parece que tienen claro que la participación es algo más que el conocer los resultados del niño en la escuela.

En cuanto a las respuestas sobre el fin de la participación observamos diferencias más claras entre los maestros. Debido a la riqueza de las respuestas de los maestros con formación de ambos grupos con respecto a los que no recibieron el curso, hubo que agregar tres nuevas categorías.

En la pregunta nº 3 es significativo que el porcentaje de respuestas que indican que no existen inconvenientes para la participación sea mucho más elevado para todos los que han hecho el curso de Educación Familiar.

Es un poco sorprendente que ninguno de los grupos de maestros plantee la variable Falta de cultura participativa de los padres como relevante cuando se

considera importante como obstáculo para la participación.

Hay que destacar que sólo los alumnos sin formación mencionan los problemas que puede acarrear la participación de los padres a los niños. Los maestros con experiencia y los alumnos con formación no hablan de este aspecto, quizás porque saben que es muy difícil que esto suceda.

Con respecto a las actividades que se pueden realizar con los padres se han obtenido unos resultados inesperados en los grupos de maestros.

Era deseable que los maestros que siguieron el curso pudieran plantear distintos tipos de actividades. Sin embargo, muchos de ellos presentaron dificultades para hacerlo y contestaron con generalidades. Es posible que la pregunta no haya sido comprendida aunque en el momento de responder nadie consultara sobre su significado.

Entre los alumnos la diferencia es significativa. Son muchos más los alumnos sin formación que no logran concretar que los que recibieron el curso.

Entre los maestros es relevante que los que siguieron el curso planteen más actividades de participación en las estructuras de gestión del centro y en la formación de los padres.

Como conclusiones generales de este análisis de contenido podríamos adelantar que el curso de formación en Educación Familiar ha tenido una influencia positiva en las consideraciones de profesores y alumnos sobre la participación de los padres en la escuela.

Contrastaremos estos resultados con los obtenidos después de analizar las respuestas a las preguntas abiertas de los otros dos cuestionarios aplicados, el de

valoración del curso y el de práctica educativa para elaborar unas conclusiones más acabadas.

8.7.- Estudio interjueces

Para validar la categorización realizada a partir de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de opinión descrita en el apartado anterior (8.6.2) hemos planteado un estudio interjueces.

Para ello hemos escogido 15 personas a quienes consideramos expertas en la materia y relacionadas con el tema de la participación de los padres en la escuela.

Estas 15 personas son representativas de los distintos estamentos que intervienen en este proceso.

Entre ellas encontramos profesores de las dos universidades (Las Palmas y La Laguna) que imparten asignaturas afines al tema, representantes de las Asociaciones de Padres (APAs) de Tenerife y de Las Palmas, profesores de E.G.B. encargados del programa Escuela-Familia de la Consejería de Educación del Gobierno Canario y madres participantes en programas de Formación de Padres y miembros de Consejos Escolares.

A cada uno de ellos se les envió una carta (ver Anexo 7) solicitándoles su colaboración y su actuación como juez en la investigación.

Con la carta se les adjuntó la lista de frases emitidas por todos los que respondieron al cuestionario de opinión divididas por grupos de alumnos y maestros con y sin formación (ver Anexo 5).

Tal como se explica en la carta, los expertos debían reunir las frases en grupos con un significado similar e intentar darles un nombre acorde con el contenido.

A pesar de que el trabajo requiere tiempo y dedicación casi todas las personas respondieron al llamado.

Con sus respuestas (ver Anexo 7), realizamos una nueva categorización cuyos resultados exponemos a continuación.

Pregunta nº 1: Concepto de participación

Categorías:

- Seguimiento de los hijos: Los padres se limitan a mostrar interés por la evolución de sus hijos en la escuela.
- Colaboración: Existe una presencia activa de los padres cuando se les requiere.
- Implicación: Los padres toman iniciativas para modificar situaciones.
- Cogestión: Los padres participan de las instancias directivas del centro y en las programaciones del profesorado.

Pregunta nº 2: Fin o utilidad de la participación.

Categorías:

- Mejora de la comunicación padres- profesores.
- Mejora de las relaciones institucionales: Relación familia-escuela.
- Mejora de la labor profesional del profesorado: A partir de las informaciones que proporcionan los padres y de sus aportaciones.
- Mejora del proceso educativo: Añade a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mejora del rendimiento escolar del alumnado: Desarrollo académico de cada niño.
- Ayuda al ajuste y realización personal de los alumnos: aspectos de la participación que revierten en el enriquecimiento de los alumnos.
- Fomento de la autorrealización personal de padres y profesores: aspectos de la participación que permiten el enriquecimiento personal de padres y profesores.

Pregunta nº 3: Inconvenientes de la participación.

Categorías:

- Ninguno.
- Incremento de conflictos interpersonales: problemas que puede suscitar la relación del profesorado con los padres.
- Intrusismo: Intromisión de los padres en la labor del profesorado.
- Repercusiones negativas en el alumnado: La participación de los padres puede generar problemas en el rendimiento escolar y en la adaptación de los niños.
- Falta de cultura participativa en los padres: Los padres no saben participar democráticamente.
- Falta de formación participativa en el profesorado: Los profesores no han sido preparados para incentivar la participación de los padres.

Pregunta nº 4: Actividades para fomentar la participación.

Categorías:

- Escolares: Actividades que se realizan dentro del horario escolar.
- Extraescolares: Actividades que se realizan fuera del horario escolar.

- **Órganos y estructuras formales:** Actividades que atañen a la gestión del centro (participación en APAs, Consejos Escolares, etc.) y a la formación de los padres (Escuelas de Padres).

Para arribar a estos resultados reunimos las categorizaciones presentadas por los expertos para cada pregunta e intentamos percibir las similitudes dándoles un nombre que las integrara.

En muchos de los casos coincide con el que le habíamos otorgado previamente. En otros, intentamos adecuarlo a las definiciones de los jueces.

Si comparamos estas categorías con las presentadas en el apartado 8.6.2.2 podremos apreciar que los jueces han coincidido prácticamente con nuestra categorización por lo que podemos considerar válida la misma.

8.8.- Discusión.

Si analizamos detenidamente los resultados obtenidos en ambos análisis (estadístico y de contenido), podremos comprobar si nuestras hipótesis iniciales se han visto confirmadas o, por el contrario, si los sujetos no respondieron a nuestras previsiones.

En cuanto a la primera hipótesis que planteábamos podemos decir que se ve confirmada por los resultados ya que en 31 ítems de los 40 que tiene el cuestionario las respuestas acusan diferencias significativas entre las personas que han recibido formación y aquellas que no han seguido el curso de Educación Familiar.

En la hipótesis que hace referencia a las diferencias en función del sexo observamos que ha habido diferencias en 13 de los 40 ítems del cuestionario

concluyendo que las mujeres tienen una actitud más favorable hacia la participación que los hombres.

Sin embargo la diferenciación en función del sexo es mucho menos significativa que con la formación.

Entre profesores en ejercicio y profesores en formación las diferencias se aprecian en 16 items. La experiencia juega aquí un papel importante. Los alumnos tienen una visión más utópica e idealizada de la vida escolar y de la relación con las familias. Los profesores muestran en algunos items una actitud más escéptica frente a la participación de los padres.

En cuanto a la incidencia de la edad de los profesores en sus opiniones sobre la participación encontramos sólo 4 items con respuestas diferenciadas en las que los profesores mayores tienen una tendencia más acusada a rechazar la participación. No obstante podemos considerar como muy escaso el nº de items en los que esto ocurre por lo que podemos concluir que la edad no influye significativamente en las opiniones de los profesores en ejercicio.

Con respecto a la experiencia docente, aparecen diferencias en 9 items. Representa una incidencia de más del doble que la variable edad. Aquí podríamos concluir que los profesores con más experiencia docente y por ende, más antigüedad tienen más dificultades para aceptar la participación de los padres.

La hipótesis que se refiere a la influencia del hecho de tener hijos en edad escolar se confirma ya que hemos encontrado diferencias en un sólo item, por lo que podemos concluir que esto no incide en las opiniones del profesorado.

El tipo de centro en el que trabajan los profesores influye en las respuestas a 7 items. En ellos apreciamos una actitud más proclive a la participación de los maestros

de escuelas urbanas.

De todos modos el nº de items afectado es muy bajo por lo que podemos deducir que no existen diferencias significativas de opinión en los maestros de centros rurales o urbanos.

Tampoco se aprecian diferencias entre los profesores de Infantil y los de E.G.B. salvo en 5 items en los que el profesorado de Infantil parece más sensibilizado hacia la participación de los padres.

En el estudio de la variable Reciclaje apreciamos diferencias también sólo en 5 items, por lo que no podemos considerarla muy relevante.

Hemos investigado también el comportamiento de estas variables en relación con los factores analizados y definidos en el capítulo VII. De su estudio extraemos las siguientes conclusiones:

Con respecto al Sexo podemos decir que las mujeres tienen más Cultura participativa y se muestran más sensibles hacia la integración de los padres mientras que los hombres se muestran más decepcionados y tienen una actitud más negativa ante ellos.

En cuanto a las diferencias entre profesores y alumnos vemos que los primeros se preocupan más del entorno familiar del niño y consideran en mayor medida a los padres como interlocutores válidos.

Es más significativa la diferencia entre las personas con formación y las que no siguieron el curso la cual nos indica que las personas formadas tienen más cultura participativa, promueven y estimulan más la relación familia-escuela, se desaniman menos y tienen una actitud positiva hacia los padres. Sin embargo, son más reacios

hacia la cogestión.

En el conjunto de los profesores encontramos muy pocas diferencias en función del nivel en el que trabajan o del tipo de centro, sin embargo sí existen entre los que tienen hijos en edad escolar y los que no los tienen. Los primeros acusan una mayor sensibilidad hacia la participación, asumen un rol asesor y se preocupan más por la vida familiar de sus alumnos.

Con respecto a la edad podemos decir que los profesores mayores tienen una actitud más negativa hacia la participación, no obstante, son los más jóvenes los que más niegan la cogestión.

Los profesores con más experiencia tienen una actitud más negativa hacia los padres y se desaniman en mayor medida pero sienten menos temor ante posibles conflictos. Nuevamente son los profesores con menos experiencia los que se muestran más reacios ante la cogestión.

La hipótesis que plantea la diferencia en la concepción de la participación en función de la formación se ha visto confirmada en el caso de los alumnos del C.S.F.P. pero no en el caso de los maestros en ejercicio. Muy pocos, independientemente de la formación, ubican la participación en su nivel más elevado, la cogestión y la mayoría se inclina por la colaboración de los padres. Esto nos lleva a reflexionar sobre las dificultades para un cambio de actitud en las personas con una determinada experiencia y en la necesidad de una formación más permanente.

Es interesante cotejar estos resultados con los que hemos obtenido después de una práctica educativa sobre el tema (Cap. IX).

Vemos confirmada la hipótesis acerca de los inconvenientes de la participación. Efectivamente las personas que han recibido el curso de Educación

Familiar encuentran menos inconvenientes para la participación de los padres que las que no lo han hecho.

En cuanto a la hipótesis sobre los recursos para organizar actividades en función de la formación apreciamos una diferencia significativa en el caso de los alumnos. Un porcentaje muy elevado de alumnos sin formación ha tenido dificultades para concretar actividades con los padres.

No ocurre lo mismo con los maestros en ejercicio. Han tenido más problemas para imaginar actividades con los padres los que recibieron el curso por lo que nuestra hipótesis no se ve confirmada en el caso de los maestros.

Curiosamente, cuatro meses después esta situación cambia con la práctica educativa y se aprecian en las respuestas al cuestionario numerosas actividades realizadas (ver Cap. IX).

Una interpretación que cabe frente a este hecho es que la pregunta no fue comprendida ya que una parte del curso fue dedicada a los distintos recursos que existen para promover las actividades con los padres en la escuela.

Con respecto a la última hipótesis planteada en este estudio podemos considerar que la formación en Educación Familiar produce un enriquecimiento y variedad en las respuestas sobre el fin y la utilidad de la participación favoreciendo una actitud más positiva hacia ella.

Para concluir la discusión del presente estudio sobre la influencia de la formación en Educación Familiar en las opiniones sobre la participación de los padres en la escuela, podemos decir que los objetivos que nos planteábamos a su inicio han sido logrados y hemos comprobado que existe una influencia significativa, pero menor en el caso de los maestros en ejercicio que en el grupo de maestros en formación

inicial.

Es posible que una formación puntual y de corta duración no sea suficiente para modificar actitudes arraigadas. La buena relación familia-escuela es difícil de alcanzar y el profesorado no está habituado a trabajar con los padres y menos aún a compartir responsabilidades con ellos.

Esto requiere tiempo y una formación permanente.

De todos modos consideramos positivos los resultados obtenidos y nos confirman nuestra teoría acerca de la necesidad de una formación en esta temática para lograr una verdadera democratización de la escuela en donde todos sus miembros puedan expresar sus opiniones y trabajar juntos.

CAPÍTULO 9

ESTUDIO 3

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

CAPÍTULO IX : ESTUDIO 3

INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

9.1.- Objetivo

El objetivo de este estudio es el siguiente:

- * Comprobar si la formación en Educación Familiar aporta a los maestros en ejercicio recursos que les permitan desarrollar las relaciones entre la familia y la escuela.

9.2.- Hipótesis

Nos planteamos las siguientes hipótesis:

- * La formación en Educación Familiar mejora la práctica educativa de los maestros en relación a la participación de los padres en la escuela.
- * La formación en Educación Familiar les aporta recursos y técnicas para trabajar con las familias.
- * Los profesores que han recibido el curso de Educación Familiar se ven motivados para realizar actividades con los padres.
- * La formación en Educación Familiar favorece la participación de los padres.

9.3.- Muestra

El cuestionario de práctica educativa fue respondido por 26 maestros en ejercicio que asistieron al curso realizado en el Centro de Profesores de Las Palmas.

9.4.- Diseño

El diseño planificado para este estudio es de tipo longitudinal (se aplicó 4 meses después) y constituye un estudio de seguimiento de los efectos de la intervención (curso de Educación Familiar).

La variable independiente es la formación recibida y la variable dependiente la mejora de la práctica.

Hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- Análisis de frecuencias.
- Crosstabs.
- Análisis de contenido.

9.5.- Instrumento

El cuestionario de práctica educativa fue elaborado con el fin de comprobar si los maestros que habían recibido el curso de formación en Educación Familiar modificaban su actuación en la escuela con respecto a la participación de los padres.

Se aplicó cuatro meses después de finalizado el curso.

El cuestionario consta de 9 items para contestar de forma cerrada mediante una escala con tres alternativas (menos que antes, igual que antes, más que antes) y 9 preguntas abiertas. Se reproduce en el Anexo 8.

Para su análisis se utilizó el programa SPSS (frecuencias y crosstab) en el caso de las preguntas cerradas y el análisis de contenido para las preguntas abiertas.

En las preguntas cerradas nos interesaba cuantificar las respuestas de los maestros para certificar el grado de utilidad del curso. En su elaboración hemos intentado integrar algunos de los contenidos del curso.

En las preguntas abiertas nuestro interés se centraba en que los profesores relataran su experiencia durante ese período, que expresaran sus opiniones sobre los recursos utilizados y que comentaran los cambios acaecidos en su relación con los padres y en sus opiniones con respecto a la participación de los mismos.

En el apartado de Resultados haremos un análisis exhaustivo de las respuestas emitidas a los dos tipos de preguntas y analizaremos su fiabilidad.

9.6.- Procedimiento

El procedimiento seguido en este estudio ha sido el siguiente:

Se convocó a los maestros que habían participado en el curso organizado por el Centro de Profesores de Las Palmas cuatro meses después de su finalización, en junio de 1995.

Con los asistentes se hizo una pequeña reunión para comentar aspectos de su práctica educativa con respecto al tema tratado y la aplicación de los contenidos del

curso.

Se repartió el cuestionario y se explicó la forma de responder.

El cuestionario no fue respondido en el momento ya que requería una reflexión. Quedamos emplazados para unos días más tarde y ellos mismos se encargaron de entregarlo a los compañeros que no habían podido asistir a la reunión.

También les solicité su asistencia a una reunión para evaluar el curso una vez cumplimentado el cuestionario. Esta reunión se realizó unos días más tarde con la asistencia de 8 maestros y será comentada en el Capítulo X.

Entregaron el cuestionario de práctica educativa 26 maestros asistentes al curso de formación en Educación Familiar.

9.7.- Resultados

Hemos realizado dos tipos de análisis con las respuestas al cuestionario de práctica educativa.

La primera parte se compone de 9 ítems para responder de forma cerrada. Con las respuestas a estos ítems hemos realizado un análisis estadístico de frecuencias y dos crosstabs que se detallan a continuación.

Con las respuestas a las 9 preguntas abiertas que componen la segunda parte hemos realizado un análisis de contenido.

9.7.1.- Análisis estadístico

9.7.1.1.- Frecuencias del cuestionario de práctica educativa

Tabla nº 57 Frecuencias del cuestionario de práctica educativa				
Items	Menos que antes	Igual que antes	Más que antes	No contestan
1 Realizo reuniones de padres en mi clase	0	12	12	2
2 La respuesta de los padres a mis convocatorias ha sido	0	10	15	1
3 He tomado iniciativas para favorecer el contacto entre padres y profesores	0	5	21	0
4 Los padres se han acercado a consultarme sobre la educación de sus hijos	0	12	12	2
5 He mantenido reuniones individuales con los padres	0	13	13	0
6 He visitado el domicilio de algunos de mis alumnos	1	10	3	12
7 Mantengo relaciones cordiales con los padres	0	11	15	0
8 He encontrado obstáculos para relacionarme	11	11	1	3
9 La participación de los padres en mi clase se da	0	10	14	2

9.7.1.2.- Análisis e interpretación de las frecuencias

Si hacemos una interpretación general de las respuestas podemos observar que en su mayoría han mejorado su práctica educativa con respecto a la relación con los padres.

Si analizamos cada uno de los items podremos afinar esta apreciación general.

En el Item 1 vemos que el 50% de los maestros realiza más reuniones de padres que antes de recibir el curso.

En el Item 2 observamos que más de la mitad de los maestros han visto incrementada la asistencia de los padres.

En el Item 3 es donde se ve la diferencia de forma más contundente, un 80% de los maestros ha tomado iniciativas para favorecer la relación familia-escuela.

En el Item 4 vemos que las consultas a los maestros se han incrementado en un 50% de los casos lo que indica una actitud de apertura y acogida a los padres.

En el caso del Item 5 también observamos que la mitad de los maestros han aumentado la realización de reuniones individuales con los padres lo cual manifiesta una mayor sensibilidad hacia los mismos.

Los resultados del Item 6 destacan por su atipismo. Llama la atención que uno de los maestros manifieste que ahora visita menos que antes el domicilio de sus alumnos, que sólo 3 lo hagan más que antes y que 12 no hayan respondido. Cabe aquí comentar que este recurso (visita al domicilio de los alumnos) no fue bien acogido por los participantes del curso ya que pensaban que excedía el marco de sus atribuciones y responsabilidades y no existía hábito al respecto.

En el ítem 7 encontramos nuevamente una relación positiva. Para 15 de ellos la relación con los padres es más cordial que antes. Esto representa un 57,7%.

En el ítem 8 aparece nuevamente un dato inesperado, uno de los maestros encuentra más obstáculos para relacionarse con los padres. Sin embargo un 42,3% aprecia menos dificultades. Hubiera sido deseable que este porcentaje fuera más elevado ya que no concuerda con el resto de los resultados.

Por último, en el ítem 9 una mayoría aprecia más participación de los padres que antes del curso.

9.7.1.3.- Crosstabs. Análisis e interpretación.

En la pregunta abierta nº 5 introdujimos un aspecto cerrado para contabilizar el nº de maestros que habían notado cambios en la relación con los padres después de realizado el curso.

Tabla nº 58 Cambio en las relaciones	
Si	No
16	10

A partir de los resultados de este Crosstab nos proponemos observar cómo se sitúan en cada uno de los ítems los profesores que han percibido cambios en la relación con los padres y aquéllos que no los han percibido.

Analizaremos los ítems que presentan diferencias significativas ($P < .05$).

Tabla nº 59 Cambios en la relación. Ítem 1		
	No	Si
Igual que antes	7	5
Más que antes	1	11

La mayoría de los maestros que han notado cambios en las relaciones realizan más reuniones de padres que antes.

La gran mayoría de los maestros que no notaron cambios realizan las mismas reuniones que antes del curso.

Tabla nº 60 Cambios en la relación. Ítem 2		
	No	Si
Igual que antes	7	3
Más que antes	2	13

El 86,7% de los maestros que tienen más presencia de los padres cuando los convocan han percibido cambios en su relación con ellos. Los que no los percibieron tienen la misma respuesta de los padres que antes del curso.

Tabla nº 61 Cambios en la relación. Item 7		
	No	Si
Igual que antes	9	2
Más que antes	1	14

La amplia mayoría de los maestros que han notado cambios en la relación con los padres tiene relaciones más cordiales que antes con ellos.

Tabla nº 62 Cambios en la relación. Item 9		
	No	Si
Igual que antes	7	3
Más que antes	2	12

La participación de los padres se ha incrementado para la gran mayoría de los maestros que perciben cambios en la relación con los mismos. Sin embargo vemos que los que no han notado cambios en la relación piensan que esa participación se mantiene como antes del curso.

Podemos concluir que se ve claramente la relación que existe entre situarse en los niveles "más que antes" del curso y la percepción de un cambio positivo en las relaciones con los padres en la escuela.

También que los profesores que perciben cambios en la relación con los

padres introducen, en su mayoría, nuevas prácticas para favorecer la participación.

En la pregunta nº 8: ¿Considera Ud. que su práctica educativa con respecto a este tema ha cambiado después del curso? también introdujimos un aspecto cerrado que nos permitiera contabilizar cuántos maestros consideraban que habían cambiado su práctica educativa con respecto a los padres. El resultado ha sido:

Tabla nº 63 Cambio práctica	
Si	No
20	6

A partir de este resultado observaremos como se sitúan en cada uno de los items los profesores que han cambiado su práctica educativa y los que no lo han hecho.

Sólo se analizarán los items que presentan diferencias significativas ($P < .05$).

Tabla nº 64 Cambios en la práctica. Item 2		
	No	Si
Igual que antes	5	5
Más que antes	1	14

Podemos observar con este resultado que la amplia mayoría de los maestros

que han cambiado su práctica educativa después del curso ha visto como la respuesta de los padres a sus convocatorias se ha incrementado.

Tabla nº 65 Cambios en la práctica. Item 7		
	No	Si
Igual que antes	5	6

Con respecto a este ítem "Mantengo relaciones cordiales con los padres", los resultados indican que de los 20 maestros que han cambiado 14 han mejorado su relación con los padres.

En cambio entre los 6 que no han cambiado su práctica, 5 de ellos tampoco han variado su relación con los padres.

Tabla nº 66 Cambios en la práctica. Item 9		
	No	Si
Igual que antes	5	5
Más que antes	1	13

Los maestros que han cambiado su práctica educativa con los padres consideran que la participación de éstos se da más que antes en su amplia mayoría. Aquellos que no perciben cambios piensan que esta participación es similar a la que tenían antes del curso.

Aquí también podemos concluir que los profesores que se sitúan en los niveles "más que antes" han notado un cambio en su práctica educativa con respecto a la participación de los padres.

Para la gran mayoría de ellos esto ha significado una mejora de la relación con los padres.

9.7.1.4.- Cuadro de fiabilidad.

Tabla nº 67 Coeficiente de consistencia interna		
Total items: 9		Alfa global: .6910
Items	Peso de cada item en relación con los demás	Alfa si el item es eliminado
Item 1	.3318	.6720
Item 2	.5557	.6283
Item 3	.5933	.6442
Item 4	.1440	.7094
Item 5	.0146	.7386
Item 6	.6242	.5999
Item 7	.5744	.6208
Item 8	.5453	.6272
Item 9	.1519	.7079
Nº de casos: 26		

Dado el escaso número de ítems y el bajo número de sujetos estudiados podemos considerar el índice de fiabilidad (.6910) como bueno.

9.7.2.- Análisis de contenido.

Las respuestas que los 26 maestros emitieron a las 9 preguntas abiertas del cuestionario de práctica educativa fueron analizadas con la técnica del análisis de contenido. Dicha técnica se describe en el Cap. VI.

El procedimiento seguido fue similar al realizado con las preguntas abiertas del cuestionario de opinión.

Para cada una de las preguntas transcribimos las respuestas y las agrupamos según su significado.

Cada uno de esos grupos constituyó una categoría a la que le dimos un nombre.

Seguidamente realizaremos un análisis de la categorización de los 9 apartados de carácter abierto del cuestionario.

9.7.2.1.- Categorización de las respuestas al cuestionario de práctica educativa.

En el cuestionario que estamos analizando el apartado nº1 lo constituían los ítems para contestar de forma cerrada.

Los apartados abiertos comienzan con la pregunta nº2.

Pregunta nº 2: - Señale los temas que recuerde haber abordado en las reuniones de padres.

Las respuestas a este ítem se agruparon en cuatro categorías:

- * Temas referentes a la organización del centro y del aula.
- * Temas evaluativos.
- * Contenidos de la actividad escolar.
- * Temas de formación de los padres.

Los indicadores de cada categoría los constituyen los temas abordados.

Dentro de la categoría Organización se incluyeron todos aquellos temas que atañen al funcionamiento de la clase y de las actividades complementarias como normas generales, actividades extraescolares, talleres, etc.

Dentro de Evaluación se incluyó la marcha del curso y los resultados obtenidos por los niños.

En la categoría Contenidos están los temas referentes a objetivos, programación y unidades didácticas.

Incluimos en la categoría Formación los temas abordados para la preparación de los padres que fueron, entre otros, la comunicación con los hijos, la alimentación e higiene, el juego y los juguetes, psicología evolutiva.

En la tabla siguiente podemos observar cómo se distribuyeron las respuestas:

Tabla nº 68. Temas abordados		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Organización	22	32,83%
Evaluación	5	7,46%
Contenidos	9	13,43%
Formación	31	46,26%

Vemos que el porcentaje mayor de los temas abordados se refiere a la formación de los padres. Le siguen en orden de importancia los temas relativos a la organización del centro y del aula.

Los temas de evaluación sólo se han tocado en cinco ocasiones y los que hacen mención a los contenidos también tienen poco peso.

Podríamos interpretar estos resultados como una preocupación de los maestros que han recibido una formación en Educación Familiar por la preparación de los padres y su integración en la organización de la clase.

Pregunta nº 3: - Señale algunas de las iniciativas tomadas por Vd. para favorecer el contacto entre padres y profesores.

Hemos elaborado cuatro categorías que agrupan las respuestas emitidas:

- * Actividades en clase.
- * Actividades extraescolares.
- * Actividades puntuales.
- * Actividades de información, formación y gestión.

Dentro de la categoría **Actividades en clase** los maestros mencionan actividades tradicionales como fiestas y talleres. **Actividades extraescolares** son aquellas para las que se requiere colaboración de los padres como salidas, visitas, talleres de padres. Dentro de **Actividades puntuales** incluimos aquellas que los profesores mencionaron una sola vez en sus respuestas. Entre ellas podemos destacar la libreta viajera, un recetario de cocina, una velada poética, grabación de videos, cuadernillo de padres, etc.

Por último las **Actividades de información, formación y gestión** incluyen las reuniones individuales y colectivas, las convivencias, las Escuelas de Padres, las charlas, las asambleas y las reuniones de comisiones de padres.

Las respuestas se distribuyeron como se indica en la tabla siguiente:

Tabla nº 69 Indicativas		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Actividades en clase	10	18,51%
Actividades extraescolares	10	18,51%
Actividades puntuales	10	18,51%
Act. Infor. Formación, gestión	24	44,44%

Podemos apreciar en el cuadro que las iniciativas del profesorado se concentran más en las actividades de información, formación y gestión ya que tienen bastante más peso que las demás.

El resto se divide en partes iguales entre los tres tipos de actividades realizadas.

A modo de conclusión podemos indicar que las iniciativas tomadas por los maestros con formación en Educación Familiar para favorecer el contacto entre padres y profesores se decantan por las actividades de información, formación y gestión lo que demuestra un interés por elevar el nivel de los padres pero también por incorporarlos a la gestión del centro.

Es satisfactorio comprobar la gran cantidad de iniciativas tomadas y la asimilación y aplicación de estrategias y técnicas trabajadas durante el curso.

Pregunta nº 4: - Entre los diferentes tipos de encuentros con los padres que Vd. ha experimentado. ¿Cuál le parece más satisfactorio y por qué?

A partir de las respuestas emitidas planteamos tres categorías:

- * Reuniones.
- * Actividades de formación.
- * Actividades en clase.

Los maestros mencionan Reuniones de todo tipo, colectivas, individuales, convivencias, fiestas. Las Actividades de formación ya fueron descritas y las Actividades en clase son aquellas que contaron con la colaboración de los padres.

Tabla nº 70. Encuentros de padres más satisfactorios.		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Reuniones	18	51,42%
Actividades de formación	3	8,57%
Actividades en clase	14	40%

Como podemos observar las actividades que generaron más satisfacción han sido las reuniones seguidas de las actividades que los padres realizaron en la clase.

Resulta curioso que las actividades de formación que son las que más se llevaron a cabo no sean las más satisfactorias.

Pregunta nº 5: - ¿Ha notado Vd. un cambio en las relaciones con los padres de su clase?.

Como describimos en el apartado 9.7.1.2, 16 maestros dicen que han notado un cambio en las relaciones.

A estas personas que han contestado afirmativamente se les pidió que precisen estos cambios, por lo que esta pregunta se desdobra en dos partes: una primera en la que se pide mencionar los cambios por parte de los padres y otra por parte del maestro, por ello se han elaborado dos tipos de categorías.

Para los cambios de los padres hemos encontrado cinco categorías:

- * Mejor entendimiento.
- * Facilidad de acercamiento.

- * Mayor colaboración.
- * Mayor preocupación e interés.
- * Mejor comunicación entre ellos.

Tabla nº 71. Cambios en los padres		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Entendimiento	5	26,31%
Acercamiento	5	26,31%
Colaboración	4	21,05%
Preocupación	3	15,78%
Comunicación	2	10,52%

Los cambios más notorios son los que se refieren a un mejor entendimiento con el maestro y a una mayor facilidad para acercarse a ellos. También es significativo que perciban una mayor colaboración por parte de los padres.

Los cambios notados por los maestros han sido menos y los hemos agrupado en tres categorías:

- * Más satisfacción.
- * Facilidad de acercamiento.
- * Más disponibilidad.

Tabla nº 72 Cambios en el maestro		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Satisfacción	3	21,42%
Acercamiento	6	42,85%
Disponibilidad	5	35,71%

No todos los maestros que notaron cambios en la relación con los padres los explicitaron. Esto resulta más difícil de expresar que los cambios que vemos en los otros.

Destacamos un mayor acercamiento a los padres y una mayor disponibilidad hacia ellos.

Es importante recalcar que muchos de los maestros que siguieron el curso ya trabajaban con los padres. De ahí que no todos notaran cambios en su relación con los mismos.

Pregunta nº 6: -¿Qué obstáculos ha encontrado para relacionarse con los padres?

Las respuestas a esta pregunta han sido muy diversas por lo que las hemos agrupado en seis categorías:

- * Falta de interés de los padres.
- * Falta de tiempo de los padres.

- * Falta de tiempo del maestro.
- * Resistencia de los compañeros.
- * Falta de constancia del maestro.
- * Ninguno.

Tabla nº 73. Obstáculos		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Falta de interés	10	29,41%
Falta de tiempo padres	7	20,58%
Falta de tiempo maestros	6	17,64%
Resistencia compañeros	5	14,70%
Ninguno	3	8,82%
Falta constancia	3	8,82%

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2003

Al analizar este cuadro llama la atención que después de la formación sólo 3 maestros planteen que no encontraron ningún obstáculo para relacionarse con los padres y otros 3 se autocritiquen alegando falta de constancia.

Encontramos una mayoría que deposita los inconvenientes en los padres, algunos que se justifican mencionando su falta de tiempo y otros que hablan de la resistencia de sus compañeros del claustro.

Estos resultados nos llevan a preguntarnos si se ha captado verdaderamente la importancia de la participación de los padres en la escuela ya que la falta de interés y

tiempo de los padres es la excusa que encontramos permanentemente para justificar la ausencia de participación.

Esta pregunta tiene una segunda parte en la que les hemos pedido que indiquen cómo han intentado superar los obstáculos.

Con las respuestas obtuvimos cuatro categorías:

- * Horarios convenientes.
- * Llamadas telefónicas.
- * Convocatorias atractivas.
- * Automotivación.

Tabla nº 74 Superación de obstáculos		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Horarios	8	47,05%
Llamados telefónicos	4	23,52%
Convocatorias	3	17,64%
Automotivación	2	11,76%

En cuanto a los modos de superación de los obstáculos es gratificante comprobar la toma de conciencia de un grupo de profesores acerca de los horarios inconvenientes para que los padres puedan acercarse al centro y la necesidad de adecuarlos a sus posibilidades.

También la búsqueda de otras alternativas como las llamadas telefónicas, hacer las convocatorias más atractivas o automotivarse.

A tenor de las manifestaciones de estos maestros podemos concluir que el camino de la participación no es sencillo y que, a pesar de conocer nuevas técnicas y estrategias se han encontrado con numerosos obstáculos.

Pregunta nº 7: - De las técnicas y recursos trabajados, ¿cuáles ha podido aplicar en su tarea cotidiana?.

Hubo una gran variedad de respuestas a esta pregunta, indicativo de que asimilaron y aplicaron las técnicas enseñadas.

Hemos preferido no agruparlas en categorías sino señalar el número de respuestas para cada uno de los recursos utilizados.

De este modo se visualiza mejor el tipo de técnicas que han aplicado. Son las siguientes:

- Llamadas telefónicas.
- Paneles de información.
- Folletos educativos.
- Reuniones informativas.
- Visitas a las casas.
- Convocatoria personal.
- Talleres de padres.

Tabla nº 75 - Técnicas aplicadas		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Llamadas telefónicas	17	34%
Paneles de información	12	24%
Folleto educativos	8	16%
Reuniones informativas	5	10%
Visitas	3	6%
Convocatoria personal	3	6%
Talleres de padres	2	4%

Podemos comprobar que la totalidad de las técnicas trabajadas durante el curso fueron aplicadas, siendo las más utilizadas las llamadas telefónicas (17 casos) y los paneles de información (12). Cabe destacar que 8 maestros se atrevieron a elaborar folletos para los padres, recurso que no habían utilizado anteriormente.

Sólo 3 personas visitaron las casas de los niños, a pesar de ser una de las estrategias más valoradas para el acercamiento a las familias. Como hemos comentado en el punto 9.7.1.2 cuando interpretábamos las frecuencias, este recurso no fue bien aceptado por los participantes argumentando la falta de hábito que existe en nuestra región para este tipo de estrategia en la relación familia-escuela.

Algunas personas de forma individual, mencionan otras técnicas utilizadas como la libreta viajera, encuestas a los padres, videos de los niños y notas informativas.

Pregunta nº 8: - ¿Considera Vd. que su práctica educativa ha cambiado después del curso ?.

Esta pregunta fue contestada de forma cerrada. Veinte maestros del grupo consideran que han cambiado y seis que no lo han hecho.

A los que contestaron afirmativamente se les pidió que precisaran cuales fueron esos cambios.

Las respuestas las agrupamos en tres categorías:

- * Conciencia de la importancia de la participación.
- * Más motivación.
- * Nuevas ideas, técnicas y recursos.

Tabla nº 76 Cambios en la práctica educativa		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Conciencia	14	70%
Motivación	3	15%
Nuevas ideas	3	15%

Ante las respuestas emitidas a esta pregunta podemos afirmar que uno de los objetivos del curso se ha cumplido ya que más de la mitad del profesorado (14 personas) manifiestan haber tomado conciencia de la importancia de la participación de los padres en la escuela.

Como ejemplo de esto hemos escogido dos frases ilustrativas:

- * "Ahora les escucho más".
- * "Intento acercarme más a la familia para poder conocer mejor al alumno".

Pregunta nº 9: - En un próximo curso de profundización, ¿qué temas le interesaría trabajar?.

Hemos reunido las propuestas en cuatro categorías:

- * Temas relacionados con la familia.
- * Temas de Escuelas de Padres.
- * Dinámica de grupos.
- * Nuevos recursos.

Tabla nº 77 Temas de profundización		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Familia	9	36%
Escuela de Padres	7	28%
Dinámica de grupos	5	20%
Nuevos recursos	4	16%

Vemos que los temas que despiertan más interés para estos maestros son los que están relacionados con la familia y los que les permitirán orientar una Escuela de

Padres.

Podríamos deducir de estas respuestas que el curso les ha motivado y ha suscitado su interés por conocer temas relacionados con la familia haciéndoles ver la importancia que tienen para su labor docente.

Pregunta nº 10: - Actualmente, ¿cuál es su opinión sobre la participación de los padres en la escuela ?.

Ante esta pregunta esperábamos respuestas que pudiéramos comparar con las que emitieron estos mismos maestros en el cuestionario de opinión contestado cuatro meses antes. Nos encontramos con opiniones sobre cómo era la participación en la actualidad en sus lugares de trabajo.

Esto nos llevó a organizarlas en cuatro categorías diferentes a las establecidas en el cuestionario anterior.

- * Insuficiente.
- * Fundamental.
- * Buena.
- * A mejorar.

Tabla nº 78. Opinión sobre la participación		
Categorías	Nº de respuestas	Porcentaje
Insuficiente	9	33,33%
Fundamental	7	25,92%
Buena	7	25,92%
A mejorar	4	14,81%

Una mayoría considera que la participación sigue siendo insuficiente, no obstante 7 personas piensan que han conseguido una buena participación de los padres con los que trabajan.

Cuatro de los maestros piensan que hay que mejorarla y por último siete de ellos se acercan más a lo que se esperaba y plantean que la participación es fundamental para una buena educación.

9.7.2.2.- Conclusiones del análisis de contenido de las respuestas al cuestionario de práctica educativa.

Si hacemos un análisis de las respuestas de estos 26 profesores que han seguido el curso de formación, después de cuatro meses en los que pudieron poner en práctica lo aprendido en el mismo, podemos decir que el curso ha influido positivamente en su trabajo con los padres.

Se han sentido motivados para poner en marcha iniciativas para la

participación educativa, han aplicado la totalidad de los recursos y técnicas trabajados, han mejorado su relación con las familias. Sin embargo, en ningún caso se ha llegado al nivel más alto de participación, la cogestión del centro.

Esto nos conduce a formularnos nuevas hipótesis.

Parece probable que un solo curso de formación no sea suficiente para modificar la idea que tienen los maestros sobre la participación de los padres en la escuela si bien se ha mejorado notablemente su actuación a ese respecto.

Para una modificación más profunda se requiere un cambio de actitud que conlleva un cambio de mentalidad.

Esto es difícil de lograr sobre todo con una formación de tan escasa duración.

Sin embargo, al comprobar los pequeños cambios atribuidos al curso, cabría esperar que una formación continuada en estos temas desembocara en una postura abierta e igualitaria que llevara a los maestros a compartir con los padres los aspectos de la gestión del centro en los que sería deseable su participación.

9.8.- Discusión.

Al inicio de este estudio nos planteábamos cuatro hipótesis.

A tenor de los dos análisis realizados, estadístico y de contenido, podemos comprobar que las hipótesis iniciales se ajustan a los resultados obtenidos.

Con respecto a la 1ª hipótesis:

La formación en Educación Familiar mejora la práctica educativa de los maestros en relación a la participación de los padres en la escuela.

Si observamos el cuadro de frecuencias de las respuestas a los 9 ítems de carácter cerrado vemos que en la mayor parte de los aspectos han mejorado su práctica.

Lo corroboran 20 de los 26 maestros que respondieron al cuestionario cuando afirman que después del curso han cambiado su práctica educativa.

En la 2ª hipótesis:

La formación en Educación Familiar les aporta recursos y técnicas para trabajar con las familias.

Observamos su confirmación en los datos de los ítems 1, 5 y 6 de las preguntas cerradas y en las preguntas 3 y 7 en las que comprobamos que han aplicado todas las técnicas y recursos que se trabajaron en el curso.

En relación a la hipótesis nº 3:

Los profesores que han recibido el curso de Educación Familiar se ven motivados para realizar actividades con los padres.

Podemos decir que esto se ve reflejado en los resultados del ítem 3 del bloque de cuestiones cerradas donde 21 de los 26 maestros afirma que ha tomado

más iniciativas que antes para favorecer el contacto entre padres y profesores. Estas iniciativas se precisan en la pregunta nº 3 .

Por último la hipótesis nº 4:

La formación en Educación Familiar favorece la participación de los padres.

Se ve confirmada con las respuestas a los items 2, 4, 7 y 9 que se refieren a una mejora en la participación y con las opiniones vertidas en la pregunta nº 10 en la que expresan sus consideraciones sobre cómo ha sido la participación de los padres en sus clases.

Como colofón a esta discusión podemos decir que los maestros en ejercicio que han seguido un curso de formación en Educación Familiar han visto enriquecida su práctica cotidiana en relación a los padres de sus alumnos, han experimentado un incremento de la participación de los mismos en el aula y en el centro y se han sentido motivados a realizar distintos tipos de actividades con ellos.

Sin embargo, como comentábamos en las conclusiones del análisis de contenido, ninguno de ellos se ha planteado la experiencia de cogestión del centro entre padres y profesores, escalón más elevado de la participación educativa.

CAPÍTULO 10

ESTUDIO 4

VALORACIÓN DEL CURSO DE EDUCACIÓN FAMILIAR

CAPÍTULO X : ESTUDIO 4 VALORACIÓN DEL CURSO DE EDUCACIÓN FAMILIAR.

10.1.- Objetivos

En este estudio nos planteamos como **objetivo general**:

* Conocer las valoraciones y apreciaciones que los maestros en ejercicio y los maestros en formación realizan sobre distintos aspectos del curso recibido.

Asimismo nos proponemos dos **objetivos más específicos**:

* Comparar las valoraciones de ambos grupos.

* Analizar en profundidad las valoraciones de un grupo de maestros en ejercicio sobre la utilidad y aplicación del curso.

10.2.- Hipótesis

Las hipótesis para este estudio de valoración son las siguientes:

* Los participantes del curso valoran positivamente la formación recibida.

* El curso produce más motivación en los profesores en ejercicio que en los profesores en formación inicial.

* Los profesores en ejercicio encuentran más utilidad y aplicabilidad al curso que los profesores en formación.

* Los profesores en ejercicio sienten mayor satisfacción con el curso que los profesores en formación.

* Los participantes del curso consideran que el mismo les ha aportado elementos nuevos para el trabajo con los padres.

* El curso de Educación Familiar incita a los participantes a profundizar en la materia.

10.3.- Muestra

La muestra para este estudio la constituyeron todos los participantes del curso que respondieron al cuestionario de valoración.

En el cuadro siguiente podemos observar su distribución:

Alumnos	145
Profesores	54
Total	199

10.4.- Diseño

De acuerdo con los objetivos que persigue este estudio de valoración del curso hemos planteado un estudio descriptivo que nos permita comparar las respuestas de alumnos y profesores y describir las valoraciones que ambos grupos realizan sobre la formación recibida.

Hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- * Tablas de frecuencias.
- * Crosstab por tipo de sujeto.
- * Análisis de contenido.

10.5.- Instrumento

El instrumento utilizado para este estudio ha sido un cuestionario que intenta recoger las valoraciones sobre el curso de las personas que han participado.

Consta de dos partes, una con siete items sobre distintos aspectos del curso para contestar de forma cerrada y otra, de carácter abierto, con un apartado para plantear consideraciones y tres preguntas para expresar sus opiniones.

El cuestionario se reproduce en el Anexo 9 .

Los siete items se responden mediante una escala con cuatro alternativas (bajo, casi bajo, casi alto, alto).

Para su análisis se utilizó el programa SPSS (frecuencias y crosstab).

Todos los items se refieren a aspectos del curso que nos interesaba valorar y cuantificar para poder comprobar si existían diferencias entre las apreciaciones de profesores y alumnos.

Las respuestas a las tres preguntas abiertas y las consideraciones sobre el curso serán analizadas mediante la técnica del análisis de contenido.

Aquí nos interesaba que los profesores expresaran sus opiniones sobre algunos puntos concretos, aportes del curso, otros temas de interés y nuevas necesidades con respecto a la Educación Familiar.

Los dos tipos de análisis realizados se detallan en el apartado de **Resultados**.

10.6.- Procedimiento

Una vez finalizado el curso de formación en Educación Familiar y después de responder al cuestionario de opinión, se pidió a los participantes que cumplimentaran el cuestionario de valoración.

Por tanto esto se realizó en la misma sesión en la que los asistentes a cada uno de los cursos (maestros en ejercicio de Las Palmas, maestros en ejercicio de Tenerife y alumnos del CSFP) entregaron el cuestionario de opinión.

En las tres ocasiones estuvo presente la investigadora.

10.7.- Resultados

Como en los estudios anteriores los resultados obtenidos han sido tratados de

dos maneras diferentes según sus características.

Con las respuestas a los siete items de carácter cerrado se ha realizado un análisis estadístico de frecuencias y un crosstab profesores-alumnos con el programa SPSS.

A las preguntas abiertas y las consideraciones se les aplicó un análisis de contenido.

10.7.1.- Análisis estadístico

10.7.1.1.- Tablas de frecuencias. Análisis e interpretación

Se realizaron tres tablas de frecuencias:

- * Toda la muestra
- * Profesores en ejercicio
- * Profesores en formación

En las tablas siguientes se puede observar la distribución de las respuestas de los tres grupos.

Items	Bajo	Casi bajo	Casi alto	Alto	No contesta
1	17	34	101	45	2
2	17	51	69	60	2
3	5	21	87	82	4
4	3	24	88	80	4
5	18	45	59	74	3
6	3	16	70	108	2
7	10	43	74	69	5

El ítem 1 se refiere a la Organización del curso. Vemos que las respuestas se distribuyen sobre todo en los niveles Casi alto y Alto por lo que más del 50% de los participantes opina que la organización del curso fue correcta.

El ítem 2 mide el Nivel de motivación de los participantes. También encontramos aquí las frecuencias más altas en los niveles Casi alto y Alto. Un 64,9% cree que existió un buen nivel de motivación entre los participantes del curso.

Sin embargo, hay un 25% de los participantes que consideran que la motivación no fue suficiente y veremos que corresponde a los alumnos.

El ítem 3 aprecia el Nivel de trabajo exigido. Observamos que un 85% considera que ha sido Casi alto y Alto. Comprobaremos que en este ítem hay diferencias significativas entre las opiniones de maestros y alumnos.

El ítem 4 hace referencia al Nivel de formación proporcionada. Nuevamente apreciamos que casi el 85% de los participantes lo sitúa en los niveles más altos. Esto puede indicar que consideran que han incrementado sus conocimientos en la materia de forma satisfactoria.

Con el ítem 5 nos interesaba comprobar si los asistentes habían tenido Posibilidades de debate y expresión personal. Vemos aquí que un 37% de la muestra opina que estas posibilidades han sido altas y un 30% casi altas. No obstante hay un 22%, en su gran mayoría alumnos, que lo consideran casi bajo.

El ítem 6 intenta medir la Utilidad y aplicabilidad de los conocimientos recibidos. En este ítem casi el 55% lo considera alto y un 35% casi alto. Es un dato importante para demostrar la eficacia del curso.

Por último el ítem 7 quiere medir el Grado de satisfacción generado con el curso de una forma global. La mayoría de las respuestas se sitúan en los niveles Casi alto (37,2%) y Alto (34,7%).

Esto nos permite concluir que el curso ha sido satisfactorio para una mayoría pero que existe un grupo de personas (5%), para quienes el curso no fue provechoso. Sería interesante hacer un seguimiento de estas personas para comprobar los motivos que les llevan a esa insatisfacción, con el fin de mejorar el programa de formación.

Tabla nº 80. Valoración de los profesores en ejercicio					
Items	Bajo	Casi bajo	Casi alto	Alto	No contesta
1	1	5	29	19	-
2	0	3	20	31	-
3	5	15	25	7	2
4	0	6	24	22	2
5	2	4	12	36	-
6	0	6	26	22	-
7	1	4	20	29	-

En el cuadro de frecuencias realizado con las respuestas de los 54 profesores en ejercicio que asistieron al curso de formación en Educación Familiar podemos comprobar que en todos los items, excepto en el ítem 3 Nivel de trabajo exigido, las respuestas se distribuyen en los niveles más altos.

Así, en el ítem 1 Organización del curso, un 54% lo considera casi alto y un 35% lo considera alto y sólo un participante piensa que la organización ha sido insatisfactoria.

En el ítem 2 Nivel de motivación, la respuesta es más contundente ya que un 57,4% cree que ha sido alto y un 37% casi alto. Ningún profesor piensa que ha sido bajo por lo que podemos deducir que prácticamente todos los asistentes al curso se han visto motivados por el tema.

En el ítem 3 encontramos un cambio en la tendencia general ya que casi un 40% de los maestros opina que el **Nivel de trabajo exigido** ha sido bajo o casi bajo y sólo un 13,5% cree que ha sido alto.

Esto se puede interpretar de dos maneras, como crítica aduciendo que se **exigió poco** o como comprobación satisfactoria de que no se haya exigido tanto para un curso de reciclaje que se realiza después de la jornada de trabajo.

El ítem 4 se distribuye en los dos niveles más altos casi en su totalidad lo que nos demuestra que el **Nivel de formación proporcionado** ha sido altamente satisfactorio para los maestros en ejercicio.

En el ítem 5 encontramos que un 67% de los profesores considera que las **Posibilidades de debate y de expresión personal** han sido altas y muy pocos creen que han sido bajas (3,7%).

El ítem 6 nos revela que casi el 90% de los maestros en ejercicio considera **Útiles y aplicables los conocimientos recibidos**. Esto nos resulta de gran significación para nuestra propia valoración del curso.

Finalmente vemos que más del 50% de los maestros ha quedado altamente satisfecho con el curso y sólo una persona manifiesta su insatisfacción. De ello podemos concluir que el **Grado de satisfacción generado con el curso** ha sido alto y casi alto para la gran mayoría de los maestros en ejercicio.

Tabla nº 8) Valoración de los maestros en formación

Items	Bajo	Casi bajo	Casi alto	Alto	No contesta
1	16	29	72	26	2
2	17	48	49	29	2
3	0	6	62	75	2
4	3	18	64	58	2
5	16	41	47	38	3
6	3	10	44	86	2
7	9	39	54	40	3

Podemos observar en el cuadro que las valoraciones de los alumnos del CSFP se distribuyen de una forma diferente que las de los maestros.

Así encontramos con respecto a la Organización del curso que un 20% la sitúa en el nivel casi bajo y un 11% en el nivel bajo.

Varios alumnos amplían esta opinión en las Consideraciones alegando que los cursos estaban masificados y que estos temas requieren un número menor de personas para poder intercambiar impresiones. No obstante podemos apreciar que casi un 70% del alumnado considera correcta la organización situándose en los niveles más altos.

En el ítem 2 encontramos diferencias con respecto a las opiniones de los profesores ya que casi un 45% de los alumnos sitúa el Nivel de motivación en los

niveles más bajos. Si bien continúa siendo una mayoría la que lo sitúa en los niveles más altos, es notoria la diferencia con el otro grupo.

Cabe aquí una interpretación: si bien la asignatura es optativa muchos alumnos la eligen por el horario o porque las que les interesaban no tenían cupo y no porque estén motivados por el tema. Esto genera frustración en algunos de ellos que hubieran preferido cursar otras materias.

Es curioso comprobar cómo se distribuyen las respuestas en el ítem 3. La mayoría de los alumnos piensa que el Nivel de trabajo exigido ha sido alto o casi alto. Nadie cree que es bajo y sólo un 4% que es casi bajo.

Es una típica respuesta del alumnado que cuando se les plantea realizar trabajos reacciona diciendo que se les exige demasiado.

En cuanto al ítem 4, la gran mayoría (85%) reconoce que el Nivel de formación proporcionado es alto o casi alto coincidiendo en este punto con los maestros.

Con respecto al ítem 5 un 40% de los alumnos piensa que ha habido pocas Posibilidades de debate y de expresión personal frente a un 60% que se sitúa en los niveles más altos.

Varios alumnos aclaran posteriormente que la gran cantidad de personas que componían los grupos impidieron la realización de más debates e intercambios. De todos modos es una cuestión a tener en cuenta en la organización de próximos cursos de este tipo.

En el ítem 6 apreciamos que una amplia mayoría (más del 90%), ubica la Utilidad y aplicabilidad de los conocimientos recibidos en los niveles más altos,

incluso más que los maestros en ejercicio. Esto nos confirma la eficacia del curso para proporcionar elementos de trabajo con los padres.

En el ítem 7 vemos que un 66% de los alumnos presenta un Grado de satisfacción con el curso alto o casi alto. Sin embargo es importante tener en cuenta a ese 34% que no ha quedado suficientemente satisfecho para mejorarlo en próximas ocasiones.

10.7.1.2.- Crosstab profesores-alumnos. Análisis e interpretación

Con las respuestas de los maestros en ejercicio y de los maestros en formación al cuestionario de valoración se realizó un crosstab con el programa SPSS con el fin de comparar las frecuencias de ambos grupos.

A continuación transcribimos los resultados de los ítems cuyo grado de significación es $< .05$.

Tabla nº 82 Valoración. Ítem 1. $P < .0082$			
	Profesores	Alumnos	Total
Bajo	1	16	17
Porcentaje	1,9%	11,2%	8,6%
Casi bajo	5	29	34
Porcentaje	9,3%	20,3%	17,3%
Casi alto	29	72	101
Porcentaje	53,7%	50,3%	51,3%
Alto	19	26	45
Porcentaje	35,2%	18,2%	22,8%
Total	54	143	197
Porcentaje	27,4%	72,6%	100%

Podemos observar que en las respuestas al ítem I Organización del curso los profesores se distribuyen sobre todo en los niveles Casi alto y Alto mientras que los alumnos lo hacen en su mayoría en el nivel Casi alto y prácticamente con la misma frecuencia en los niveles Casi bajo y Alto. Esto puede interpretarse como una mejor valoración de la organización del curso por parte de los profesores.

Menciono nuevamente que hubo problemas organizativos con los alumnos debido al número tan elevado de inscriptos en la asignatura, dándose el caso incluso de no tener sillas para todos porque no cabían en las aulas.

Esto originó malestar e incomodidad aunque son causas ajenas a la propia organización del curso.

Tabla n° 83 Valoración: ítem 2. $P < 0.0000$			
	Profesores	Alumnos	Total
Bajo	0	17	17
Porcentaje		11,9%	8,6%
Casi bajo	3	48	51
Porcentaje	5,6%	33,65	25,9%
Casi alto	20	49	69
Porcentaje	37%	34,3%	35%
Alto	31	29	60
Porcentaje	57,4%	20,3%	30,5%
Total	54	143	197
Porcentaje	27,4%	72,6%	100%

En el ítem 2 sobre la Motivación vemos que los profesores lo valoran más que los alumnos ya que más de la mitad sitúa el nivel de motivación en el grado más elevado.

Cabe señalar que los profesores acudieron al curso voluntariamente y movidos por su interés sobre el tema ya que entrañaba una cierta dosis de sacrificio el acudir a clase por las tardes después de su jornada laboral. Esto comporta un nivel de motivación alto previamente.

El caso de los alumnos es distinto ya que muchos de ellos se matricularon en la asignatura simplemente porque el horario les convenía o el título les resultó curioso sin conocer su contenido.

En algunos casos esto hizo que el nivel de motivación fuera bajo.

Tabla nº 84 Valoración: Ítem 3. P < 0.0000			
	Profesores	Alumnos	Total
Bajo	5	0	5
Porcentaje	9,6%		2,6%
Casi bajo	15	6	21
Porcentaje	28,85	4,2%	10,8%
Casi alto	25	62	87
Porcentaje	48,1%	43,4%	44,6%
Alto	7	75	82
Porcentaje	13,5%	52,4%	42,1%
Total	52	143	195
Porcentaje	26,7%	73,3%	100%

Observamos en los resultados que más de la mitad de los alumnos considera que el Nivel de trabajo exigido ha sido alto.

La diferencia con los profesores obedece a que a los alumnos se les exigió la realización de trabajos individuales y de grupo para aprobar la asignatura, en tanto que los profesores tuvieron que elaborar una memoria en su período de práctica del curso por lo que la exigencia de trabajo fue menor. Así se manifiesta en los resultados.

Tabla nº 85 Valoración. Ítem 5. $P < .0000$

	Profesores	Alumnos	Total
Bajo	2	16	18
Porcentaje	3,7%	11,3%	9,2%
Casi bajo	4	41	45
Porcentaje	7,4%	28,9%	23%
Casi alto	12	47	59
Porcentaje	22,2%	33,1%	30,1%
Alto	36	38	74
Porcentaje	66,7%	26,8%	37,8%
Total	54	142	196
Porcentaje	27,6%	72,4%	100%

Al realizar el análisis de los resultados de este ítem comprobamos que los profesores piensan que tuvieron Posibilidades de debate y de expresión personal en mucha mayor medida que los alumnos.

Este resultado es muy lógico ya que los grupos de profesores fueron mucho menos numerosos que los de alumnos y este hecho brindó la oportunidad de debatir todos los temas tratados.

Con los alumnos no fue posible al unirse la masificación a la necesidad de cumplir estrictamente el horario y el programa.

Muchos alumnos lamentan esta situación en sus comentarios de las preguntas abiertas.

Tabla nº 86. Valoración Item 6. $P < .0466$			
	Profesores	Alumnos	Total
Bajo	0	3	3
Porcentaje		2,1%	1,5%
Casi bajo	6	10	16
Porcentaje	11,1%	7%	8,1%
Casi alto	26	44	70
Porcentaje	48,1%	30,8%	35,5%
Alto	22	86	108
Porcentaje	40,7%	60,1%	54,8%
Total	54	143	197
Porcentaje	27,4%	72,6%	100%

Encontramos en los resultados de este ítem que los alumnos valoran más la Utilidad y aplicabilidad de los conocimientos recibidos que los maestros en

ejercicio.

De algún modo nos sorprende este dato ya que era de esperar que la experiencia de los maestros en el trabajo con los padres les hiciera valorar en mayor medida la aplicación de los contenidos del curso.

No obstante resulta gratificante que más del 90% del alumnado sitúe este ítem en sus niveles más altos.

A tenor de estos datos podemos concluir que uno de los objetivos del curso se ha cumplido plenamente.

Tabla nº 87 Valoración: Ítem 7. $P < .0011$

	Profesores	Alumnos	Total
Bajo	1	9	10
Porcentaje	1,9%	6,3%	5,1%
Casi bajo	4	39	43
Porcentaje	7,4%	27,5%	21,9%
Casi alto	20	54	74
Porcentaje	37%	38%	37,8%
Alto	29	40	69
Porcentaje	53,7%	28,2%	35,2%
Total	54	142	196
Porcentaje	27,65	72,4%	100%

Al medir el Grado de satisfacción con el curso observamos que los profesores han quedado más satisfechos que los alumnos.

Las diferencias son bastante significativas ya que más de la mitad de los maestros se ubican en el nivel más elevado en tanto que los alumnos lo hacen en un porcentaje menor del 30%.

Estos resultados nos indican que es necesario mejorar el curso con los alumnos para elevar el nivel de satisfacción de los mismos.

Por otro lado resulta gratificante que la mayoría de los participantes se sitúe en los niveles más altos lo que nos lleva a pensar que el curso ha resultado satisfactorio para una amplia mayoría.

10.7.1.3.- Cuadro de fiabilidad.

Tabla nº 88 Coeficiente de consistencia interna		
Total items: 7		Alfa global: .7171
Items	Peso de cada ítem en relación con los demás	Alfa si el ítem es eliminado
Item 1	.4931	.6678
Item 2	.5684	.6450
Item 3	-.0152	.7737
Item 4	.5685	.6555
Item 5	.3763	.7017
Item 6	.4084	.6903
Item 7	.6467	.6252
Nº de casos: 192		

Dada la cantidad escasa de items de que se compone el cuestionario de valoración y el número de sujetos que respondieron (192) podemos considerar el coeficiente Alfa .7171 como satisfactorio.

10.7.2.- Análisis de contenido

Con las tres preguntas abiertas y el apartado de Consideraciones del cuestionario de valoración se realizó un análisis de contenido pero con un procedimiento distinto al empleado con los dos cuestionarios anteriores.

Analizamos las respuestas de los tres grupos por separado, alumnos, maestros de Las Palmas y maestros de Tenerife.

Ante la diversidad y riqueza de las opiniones emitidas decidimos no agruparlas en categorías sino hacer un comentario de cada una de las preguntas intentando contabilizar las respuestas.

En los siguientes apartados se transcribe el análisis efectuado con cada uno de los grupos.

10.7.2.1.- Alumnos.

Contestaron el cuestionario de valoración 143 alumnos.

Consideraciones con respecto al curso.

La mayoría de las consideraciones que han planteado los alumnos se refieren

a cuestiones organizativas ya que el curso, como se ha comentado en otras ocasiones, resultó masificado por la gran cantidad de gente matriculada lo que dificultó el trabajo.

Algunos de los alumnos tenían que permanecer de pie por la falta de espacio y de sillas.

Esto repercutió en la metodología; hubo que restringir los debates y aumentar las clases magistrales.

Por ello encontramos comentarios como los de siete personas que plantean que hubieran querido más debates, otras nueve que solicitan más prácticas y menos teoría y diez y siete que encontraron poco claros los criterios de evaluación.

Incluimos en estas consideraciones de tipo organizativo las de cuarenta y tres alumnos que opinan que para esta materia se requiere un grupo reducido.

También encontramos comentarios de otro tipo como los de veinte y siete alumnos que expresan que el curso ha sido positivo e importante para su formación, diez y ocho que lo califican de interesante, diez y siete que piensan que ha sido muy corto y desearían conocer otros temas y, por último dos personas que plantean que el curso les ha suscitado un cambio de actitud ante los padres.

Pregunta nº 1: ¿Qué te ha aportado concretamente el curso?

La mayoría de los alumnos piensa que les ha aportado conocimientos sobre la relación familia-escuela. Contabilizamos 72 frases con este contenido y 71 que expresan que les ha despertado la conciencia sobre la importancia de la participación de los padres en la escuela.

En 45 ocasiones encontramos frases que indican que la asignatura les ha brindado recursos para abordar la participación educativa.

Hay 13 comentarios que reflejan un cambio de actitud hacia los padres y 11 que hablan de la posibilidad de hacer una reflexión personal sobre el tema.

Destacamos algunas opiniones individuales como la de un alumno que manifiesta que el curso le ha despertado deseos de trabajar con padres, otro que comenta el interés que le ha suscitado el conocimiento de estos temas, dos personas que creen que esta materia es imprescindible en la formación de un maestro y, finalmente otros dos que aducen que no les aportó nada nuevo.

Pregunta nº 2: ¿Qué otros temas te hubiera interesado que se trataran?

Encontramos aquí una amplia gama de propuestas. No obstante, la gran mayoría (85 alumnos) quieren profundizar en lo dado y ver otros temas relacionados con la familia.

El resto de las respuestas se distribuyen de la siguiente manera:

- Problemas sociales y familia (drogas, SIDA, maltrato infantil, delincuencia, marginación)..... 28 resp.
- Más recursos para el trabajo con padres..... 20 resp.
- Familia y niños con necesidades especiales..... 12 resp.
- Fracaso escolar y familia..... 8 resp.
- Sexualidad y familia..... 7 resp.
- Dinámica de grupos..... 5 resp.
- Desarrollo del niño..... 4 resp.

Cinco personas contestan generalidades sin lograr concretar los temas y una persona no contesta a esta pregunta.

Pregunta nº 3: ¿Cuáles son, al finalizar el curso tus necesidades en relación a la educación Familiar?

La mayoría de las respuestas se refiere a la necesidad de profundizar en el tema. Contabilizamos 62 frases que expresan ese deseo.

Veinte alumnos plantean como necesidad poner en práctica lo aprendido, otros diez y ocho dicen que necesitan conocer más recursos, más técnicas concretas para trabajar con los padres, hay doce personas que quisieran asistir a una Escuela de Padres y otras doce que proponen la organización de otro curso de profundización.

Siete de los alumnos opinan que esta asignatura debería ser obligatoria para todos los estudiantes de Magisterio.

Un dato interesante es que quince personas no consiguieron concretar sus necesidades, nueve manifestaron no tener necesidades y cuatro alumnos optaron por no contestar a esta pregunta.

Podemos concluir el análisis de las respuestas de los alumnos afirmando que el curso ha despertado interés por los temas familiares, les ha aportado nuevos conocimientos y les ha suscitado deseos de profundizar en la materia.

10.7.2.2.- Maestros en ejercicio de Las Palmas

El cuestionario de valoración fue contestado por 27 maestros.

Consideraciones.

Los maestros de este grupo no plantearon muchas consideraciones en el espacio que tenían para ello.

Cuatro de los participantes piden que se continúe con el tema en cursos futuros, dos personas opinan que el curso debería aportar más cuestiones prácticas, otras dos consideran que ha sido demasiado corto y varios expresan que fue enriquecedor, positivo y que hubo buena comunicación entre la ponente y los alumnos.

No encontramos consideraciones negativas.

Aportes del curso.

A la pregunta sobre qué les había aportado el curso, once personas mencionaron que les había dado seguridad y capacidad de decisión ante el trabajo con los padres.

Diez de ellos dicen que han experimentado un cambio de actitud hacia los padres, seis de los participantes se proponen llevar inmediatamente a la práctica lo que se trabajó en el curso, otros cinco opinan que ha sido una formación interesante que les permitió comunicarse con compañeros de otros centros.

Cuatro maestros que no tenían experiencia de trabajo con padres expresan sus deseos de comenzar a hacerlo.

Otros temas

Han sido variados los temas propuestos por los maestros para otros cursos.

Cinco personas piden profundizar en lo dado, cuatro demandan técnicas de dinámica de grupos para trabajar con los padres y tres plantean la necesidad de conocer más recursos para abordar el tema.

Otros temas mencionados son: Educación Sexual, Escuelas de Padres, Marginación social y Deberes y Derechos de los padres.

Cinco maestros no contestaron a esta pregunta.

Necesidades

Al preguntarles cuales eran sus necesidades en Educación Familiar al término del curso, ocho personas plantean una mayor preparación a través de un curso de profundización y seis quieren conocer más técnicas de trabajo con padres.

En otro orden de cosas, seis maestros expresan la necesidad de tener más apoyo del claustro, las A.P.A.s y la Administración así como más tiempo libre para dedicar a los padres.

Cuatro maestros no contestaron a esta pregunta.

En resumen podemos decir que este grupo de maestros reconoce como positivos los aportes del curso, se plantean la necesidad de conocer nuevos temas alrededor de la familia así como una mayor preparación en todos los aspectos relacionados con la colaboración familia-escuela.

10.7.2.3.- Maestros en ejercicio de Tenerife

En este grupo contestaron el cuestionario 27 personas.

Consideraciones

Diez maestros han considerado el curso como muy teórico, otros plantean que hubiera sido mejor organizarlo por zonas y algunas personas piensan que las sesiones deberían ser más cortas.

Hay que tener en cuenta que el curso que se realizó en Tenerife fue intensivo, de 20 horas de duración y no hubo tiempo material para dedicar a cuestiones prácticas.

A pesar de ello, siete personas expresan en este apartado su valoración positiva.

Aportes

Un número considerable de los participantes (10) expresa que el curso les ha aportado nuevos conocimientos, técnicas y estrategias para el trabajo con los padres.

Seis maestros observan que les ha hecho reflexionar y les ha suscitado interés por el tema.

A cinco personas les ha motivado para comenzar a trabajar con padres y a otros cinco les ha permitido valorar positivamente lo que ya habían hecho.

Cuatro de los participantes mencionan que el curso les ha brindado seguridad para afrontar la participación de los padres.

Otros temas

Más de un 40% (11 personas) no responde a esta pregunta.

Los demás piden más sesiones prácticas y temas concretos y mencionan otros temas como técnicas para reuniones de padres, estrategias para animar a otros compañeros, reuniones para intercambiar experiencias, la participación educativa, etc.

Necesidades

En relación con las necesidades al término del curso, las respuestas son variadas y de distinto calibre. Siete personas plantean la necesidad de una mayor colaboración entre la escuela y la familia y, por otro lado, cuatro maestros necesitan más información sobre el tema para resolver situaciones concretas.

Otros hablan de la necesidad de motivar a otros compañeros para que trabajen con los padres. Cuatro personas no respondieron a esta cuestión.

Encontramos menos riqueza en las respuestas de este grupo y más dificultades para contestar lo que se pidió.

Incluso más personas dejaron de contestar algunas preguntas.

Podemos interpretar que ha influido en forma negativa la modalidad de organización del curso. Ha sido poco tiempo, muchos temas a tratar y las respuestas a

los cuestionarios ocuparon parte de la última sesión haciéndose de una forma un poco precipitada.

El grupo de maestros de Las Palmas dispuso de mucho más tiempo para contestar a los cuestionarios por lo que tuvieron oportunidad de reflexionar más las respuestas.

10.7.2.4.- Conclusiones

Consideramos que el análisis que se ha hecho de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de valoración no ha tenido el mismo tratamiento que el realizado con las preguntas abiertas de los cuestionarios de opinión y de práctica educativa.

Las razones han sido expuestas con anterioridad y se resumen en el deseo de conservar todas las respuestas sin agruparlas en categorías con el fin de dar más riqueza al estudio ya que encontramos muchas de ellas emitidas en forma individual y por tanto difíciles de categorizar.

Hemos intentado contabilizarlas para proporcionar una idea más precisa de su variedad.

A modo de conclusión de esta valoración que realizan los tres grupos que recibieron el curso de Educación Familiar, podemos decir que la mayoría lo evalúa positivamente, considera que les ha aportado nuevos conocimientos sobre el tema de la participación educativa, les ha motivado para profundizar en el mismo y conocer otros aspectos y les ha suscitado la necesidad de ponerla en práctica.

10.8.- Debate de evaluación

Como se indicaba al comienzo de este capítulo, uno de los objetivos que nos proponíamos en este estudio de valoración del curso de Educación Familiar era analizar en profundidad las apreciaciones de un grupo de maestros en ejercicio sobre la utilidad y aplicabilidad del mismo.

Para ello se planteó al grupo de maestros de Las Palmas que habían participado del curso si algunos de ellos podían asistir a una sesión de evaluación. Esto se realizó cuatro meses después de finalizado el curso una vez cumplimentado el cuestionario de práctica educativa.

10.8.1.- Procedimiento

El debate de evaluación se realizó con ocho maestros que habían participado del curso de formación.

Con todos ellos hubo un contacto telefónico previo para asegurar su asistencia.

El debate se planteó como una reflexión sobre las respuestas al cuestionario de práctica educativa que todos ellos habían contestado con el fin de evaluar con más profundidad la utilidad del curso que habían recibido.

Tuvo una duración de 2 horas, se realizó en el local del CEP y se grabó en magnetófono íntegramente para su posterior análisis.

Antes de comenzar se explicitaron los objetivos de esa sesión de evaluación que eran:

- Analizar la práctica educativa llevada a cabo una vez finalizado el curso, con respecto a la participación de los padres en la escuela.
- Comentar las actividades realizadas y las técnicas y estrategias utilizadas.
- Analizar los obstáculos con los que se encontraron y las soluciones adoptadas.
- Señalar los aportes recibidos del curso.

El debate se centró alrededor de algunas preguntas:

- ¿Cuáles son las actividades que han realizado con los padres en estos cuatro meses después de finalizado el curso?
- ¿Qué vivencias tuvieron?
- ¿Qué resultados obtuvieron?
- ¿Creen que valió la pena el esfuerzo realizado?

Los ocho maestros participantes relataron sus experiencias y se organizó un debate sobre el tema.

10.8.2.- Análisis de contenido. Factores

Para analizar el contenido del debate de evaluación se realizó la transcripción de la cinta grabada.

Con ella se llevó a cabo una lectura inteligente señalando las frases que podían agruparse en los factores que nos interesaban.

Factores para el análisis

- 1.- Concepto de participación
- 2.- Actitudes ante la participación
- 3.- Importancia y utilidad de la participación
- 4.- Inconvenientes de la participación
- 5.- Actividades

Las frases emitidas por los ocho maestros se separaron en cinco grupos, según su significado correspondiera a los factores elegidos que son los que se han trabajado durante toda la investigación.

En el apartado siguiente transcribimos todas las frases agrupadas en los cinco factores mencionados.

10.8.3.- Distribución de las frases por factores

1.- Concepto de participación

- En mi clase los padres tienen un protagonismo.
- Veo muy positiva la atención personal a los padres.
- Los padres están para ayudar.
- Los padres no entorpecen la labor, sino que la facilitan.

2.- Actitudes ante la participación

- Los padres se sienten importantes y demuestran agradecimiento.
- Se sienten como de tú a tú.
- Hay compañeros que piensan que no se debe dar el teléfono personal a los padres porque "entran en confianza" y llaman a cada momento.
- Algunos consideran que su papel comienza y termina en el aula, ni siquiera en el colegio y menos con los padres.
- Debemos tener una actitud cercana, de acercamiento y no de poner barreras.
- Es importante que los padres se sientan acogidos.
- Comprender la situación de los padres.
- Algunos maestros tienen la actitud de que los problemas se resuelvan desde fuera, que sean los padres los que den el primer paso.
- A ningún padre le voy a permitir que fiscalice mi trabajo.
- Jamás admitiré que censuren mi labor educativa.
- No hay porqué tener temor a los padres. Tenemos que estar abiertos a las críticas.
- Muchos maestros se escudan en el temor a la fiscalización para seguir en la

misma situación.

- Los maestros pensamos que somos los que más sabemos.
- Cuando los padres vienen a "montarme un número" trato de no ponerme a su altura.
- Veo muy positiva la atención personal a los padres.
- En mi colegio, desde hace tres o cuatro años está como primer objetivo lograr mayor participación de los padres.
- Los padres agradecen todo lo que tú haces.
- Me encuentro muy sola en el colegio.
- Es importante que las personas que incidimos sobre los niños tengamos unos mínimos acuerdos.
- Una vez que te acercas a los padres ya no eres sólo el maestro.
- La palabra maestro implica ser guía.
- En la escuela algo tiene que cambiar en relación con la familia.
- Con los padres hay que actuar de una manera más efectiva.
- Con los padres no es necesario hacer grandes cosas vistosas sino ir poquito a poco, haciendo pequeñas cositas.
- El equipo de Infantil tiene siempre a las madres en el aula.

3.- Importancia y utilidad de la participación

- La relación con los padres cambia sus comportamientos.
- Si los padres tienen quien les escuche cuentan sus problemas.
- Se va creando una relación con ellos.
- Los hijos están encantados de que sus padres participen.

4.- Inconvenientes de la participación

- En el colegio no nos permiten llamar a los padres por teléfono.
- Los maestros se resisten a ir a visitar a los padres.
- Los padres no están educados para acercarse a los centros.
- Hay muchos maestros reacios al trabajo con los padres.
- Muchos compañeros temen que los padres vengan en plan fiscalizador.
- La asistencia a los encuentros desciende paulatinamente.
- Es difícil el compromiso de los padres, el nivel de compromiso es bastante limitado. No hay continuidad.

5.- Actividades

- Jornada sobre juegos.
- Debate sobre los juguetes.
- Charla sobre consumo.
- Taller de cocina, de Carnaval, etc.
- Asamblea.
- Folletos.
- Llamadas telefónicas.
- Notas recordatorias.
- Escuelas de Padres.
- Visitas a las casas.
- Preparar bocadillos todas las mañanas.
- Actividades extraescolares.
- Gestiones para salidas.
- Encuentros de padres.
- Carta de un niño a sus padres.
- Observación de una película.

- Encuestas, cuestionarios.
- Trabajos manuales.
- Organización de fiestas.
- Reuniones con padres.
- Recetario viajero.
- Comisión económica.

10.8.4.- Conclusiones del debate de evaluación

Al hacer el análisis de esta última actividad de valoración del curso de Educación Familiar, después de cuatro meses de práctica educativa, podemos deducir que los maestros han utilizado todas las técnicas que se explicaron en el curso.

Se han realizado numerosas actividades con padres, sobre todo extraescolares. Sin embargo solo encontramos dos actividades que podemos catalogar como de cogestión: "Comisión económica" y "Gestiones para salidas". Incluso estas actividades son puntuales y no repercuten en la gestión general.

Podemos decir que la concepción que tienen estos maestros sobre la participación de los padres ha avanzado pero no lo suficiente como para llegar a un nivel más alto.

Sí han madurado en su actitud hacia los padres y muchos de ellos manifiestan un cambio.

Es notoria la crítica que hacen a sus compañeros de Colegio que no permiten la participación de los padres.

Los inconvenientes que plantean se refieren en su mayoría a otros maestros

que se resisten al trabajo con la familia.

Este grupo expresa como problemas la falta de cultura participativa de los padres y un nivel de compromiso limitado por su parte.

Podemos concluir en forma general destacando la satisfacción de estos maestros por el curso recibido y la utilidad del mismo ya que todos pudieron poner en práctica las técnicas aprendidas e incrementar la participación de los padres.

No obstante ninguno de ellos ha llegado a la cogestión, nivel más elevado de la participación.

Esta comprobación requiere un análisis más profundo.

10.9.- Discusión

En este último apartado verificaremos si las hipótesis que nos habíamos planteado se ven confirmadas.

Con respecto a la 1ª:

Los participantes del curso valoran positivamente la formación recibida.

Si analizamos los cuadros de frecuencias comprobaremos que una mayoría de los participantes expresa un alto grado de satisfacción con el curso. También encontramos frases de contenido positivo en las consideraciones que los tres grupos han hecho en forma abierta.

En lo que atañe a la 2ª hipótesis:

El curso produce más motivación en los profesores en ejercicio que en los profesores en formación inicial.

Para confirmarla nos remitimos a los resultados del crosstab profesores-alumnos realizado con las respuestas al ítem 2.

Vemos que los profesores se han mostrado más motivados que los alumnos. Como hemos comentado oportunamente los profesores se inscribieron en el curso debido al interés que tenían en el tema mientras que no ha sido así en el caso de muchos de los alumnos quienes se matricularon en la asignatura por otras causas.

En la 3ª hipótesis:

Los profesores en ejercicio encuentran más utilidad y aplicabilidad al curso que los profesores en formación.

Observamos en los resultados del crosstab correspondientes al ítem 6 Utilidad y aplicabilidad de los conocimientos recibidos que los alumnos lo han valorado más por lo que nuestra hipótesis no resulta válida.

Podríamos interpretar este resultado diciendo que los alumnos al tener una visión teórica de la participación piensan que es factible aplicar todos los conocimientos adquiridos en el curso y los maestros, a partir de su experiencia, son más prudentes en sus juicios.

Con respecto a la 4ª hipótesis:

Los profesores en ejercicio sienten mayor satisfacción con el curso que los profesores en formación.

Nos remitimos a los resultados del crosstab realizado con las respuestas al ítem 7 y observamos que efectivamente una amplia mayoría de los profesores se sitúa en los niveles más altos de satisfacción en tanto que un 34% de los alumnos se sitúa en los niveles más bajos.

Como lo hemos señalado en el apartado correspondiente este hecho nos debe llevar a realizar una revisión del programa seguido con los alumnos con el fin de mejorar estos datos.

En la hipótesis nº 5:

Los participantes del curso consideran que el mismo les ha aportado elementos nuevos para el trabajo con los padres.

Para verificarla podemos consultar los datos del ítem 4 Nivel de formación proporcionado que nos indican que un alto porcentaje de los participantes se sitúan en los niveles más altos en los dos grupos y el análisis efectuado con las respuestas a la pregunta nº 1 sobre los aportes del curso que expresa una gran variedad de elementos adquiridos.

Con relación a la hipótesis 6ª:

El curso de Educación Familiar incita a los participantes a profundizar en la materia.

Nos remitimos sobre todo a las respuestas a la pregunta nº 3 que indagaba sobre las Necesidades con respecto al tema al finalizar el curso en las que una gran cantidad de participantes manifiesta su deseo de profundizar en el mismo, de realizar nuevos cursos y de conocer temas afines.

También encontramos en las respuestas a la pregunta nº 2 sobre Otros temas muchas aportaciones sobre distintos temas relativos a la Educación familiar que les interesaría trabajar en un futuro.

Como cierre de esta discusión podemos concluir que la valoración de todos los participantes sobre el curso de formación en Educación Familiar es positiva, manifiesta un alto grado de satisfacción y considera útiles los conocimientos adquiridos.

Para nuestras conclusiones han resultado de gran importancia, no sólo las respuestas al cuestionario sino el debate de evaluación realizado con el pequeño grupo de maestros.

**DISCUSIÓN
Y
CONCLUSIONES GENERALES**

DISCUSIÓN GENERAL.

Consideraciones previas.

Al iniciar nuestro trabajo nos planteábamos dos preguntas:

- * ¿Qué piensan los maestros que llevan años trabajando y aquéllos que están aún cursando sus estudios iniciales sobre la participación de los padres en la escuela?

- * ¿Qué efecto tiene en ellos el recibir una formación sobre este tema?

Responder a estas dos cuestiones ha sido el reto que ha motivado el desarrollo del trabajo que hemos presentado.

El objetivo principal propuesto en nuestra investigación ha sido demostrar que la formación en Educación Familiar tiene un efecto positivo sobre las creencias y la práctica educativa de los maestros en ejercicio y las opiniones de los maestros en formación acerca de la participación de los padres en la escuela.

Para ello hemos comenzado definiendo, describiendo y desmenuzando el concepto de participación educativa y, más concretamente, la relación entre la escuela y la familia. Nos hemos apoyado en las aportaciones de distintos autores que han estudiado el tema.

La participación educativa es una cuestión que ha suscitado interés recientemente, si bien hemos comprobado que siempre ha estado presente en los textos y leyes educativas, son numerosos los autores que la han abordado desde distintos puntos de vista, con ideologías diferentes y desde muchos países con

contextos dispares. Sin embargo, todos son coincidentes al afirmar su necesidad y sus efectos positivos sobre todos los componentes de la comunidad educativa.

Partiendo de esa premisa y para llevar a cabo nuestra investigación, hemos elaborado un programa de formación para la participación educativa.

Programa de formación del profesorado para la participación educativa.

El tipo de intervención que hemos elegido, un curso de formación para el profesorado, obedece a las hipótesis planteadas en el Estudio 2:

- * La formación en Educación Familiar influye significativamente en las opiniones de los maestros sobre la participación de los padres en la escuela.
- * La formación en Educación Familiar favorece una actitud positiva de los maestros hacia la intervención de los padres en la escuela y la relación con la familia.
- * Los maestros con formación poseen más recursos para la organización de actividades con los padres.
- * Los maestros con formación en Educación Familiar encuentran menos inconvenientes para la participación de los padres que los que no la han recibido.

A partir de estas hipótesis y situándonos en el paradigma orientado a la indagación, descrito en el Capítulo 4, elaboramos un programa de formación con una base práctica y de reflexión personal.

Entre sus connotaciones podemos citar:

- La incorporación de la reflexión como un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas más justas y democráticas, convirtiéndose los profesores en personas comprometidas con su tiempo.

- El cuestionamiento de algunos aspectos de la enseñanza considerados como válidos.

- La modificación de las concepciones previas sobre la participación propiciando un cambio de mentalidad y una apertura hacia otros puntos de vista.

La estructura y diseño del programa ha promovido y facilitado la reflexión y el análisis de los participantes, maestros en ejercicio y maestros en formación, sobre su práctica en el caso de los primeros y sobre sus concepciones para los segundos, sobre la integración de los padres en la escuela, a través de distintos temas y actividades propuestas.

Los objetivos planteados en el programa, descritos en el Capítulo 4, se cumplieron ampliamente como hemos podido comprobar en las respuestas emitidas al cuestionario de opinión (Cap.8) y al cuestionario de práctica educativa (Cap.9).

Hemos elegido la modalidad del curso para nuestro programa de intervención porque facilitaba la conjunción entre teoría y práctica didáctica, a la vez que sus características se ajustaban a nuestros objetivos.

Metodología de la investigación.

Para la implementación de nuestra investigación hemos elaborado tres tipos de cuestionarios, descritos en los capítulos correspondientes, que presentaron una validez discriminante y consistencia interna satisfactoria.

Estos cuestionarios nos han permitido medir las opiniones de los maestros sobre la participación de los padres en la escuela, la aplicación de los conocimientos recibidos en su práctica educativa y el grado de satisfacción con el curso realizado.

A tenor de los resultados obtenidos podemos concluir que el curso impartido es eficaz al haber propiciado opiniones positivas en cuanto a la participación y la aplicación de las técnicas sugeridas para la organización de actividades con los padres.

Resultados.

Los resultados principales que hemos constatado son los siguientes:

A.- A partir de los estudios realizados, previos a la impartición del curso, podemos considerar que todos los participantes estaban motivados con respecto al tema de la participación de los padres en la escuela, sobre todo los maestros en ejercicio.

La catalogan como importante y beneficiosa para la mejora de la dinámica escolar. Los maestros en formación, en su mayoría, entienden la participación como colaboración con el maestro y tienen una visión utópica de la misma.

Los maestros en ejercicio no plantean inconvenientes para la participación de

los padres, sin embargo, presentan dificultades a la hora de concretar actividades con ellos.

En general, la actitud hacia los padres es positiva.

B.- Una vez realizado el curso de Educación Familiar podemos comparar las opiniones de los participantes en el mismo con las de otras personas que no lo han hecho.

Si analizamos los porcentajes de respuestas en función de las categorías, se pueden observar diferencias entre el grupo que recibió formación y el que no la recibió, lo que confirma una de nuestras hipótesis iniciales.

Los maestros en ejercicio y los maestros en formación que no han seguido el curso se decantan por la categoría "Seguimiento de los hijos" como concepto de participación. Esta categoría ha sido definida como el nivel más bajo de participación, sin embargo encontramos una diferencia entre ambos, ya que un 50% de los maestros en ejercicio habla de colaboración con el docente.

Por el contrario, aquellas personas que han seguido el curso dan el mínimo porcentaje al primer nivel distribuyéndose las respuestas entre los niveles intermedios "Colaboración con el maestro" e "Implicación en el centro".

En este sentido parece que el curso ha inculcado la idea de que participar es algo más que conocer los resultados escolares de los hijos.

Cabe destacar que todos los integrantes de la muestra estudiada, con o sin formación, han emitido un porcentaje de respuestas muy escaso ubicadas en el nivel más alto, "Cogestión", lo que nos lleva a formular nuevas hipótesis de trabajo y a

obtener una primera conclusión de nuestra investigación:

Parece probable que un sólo curso sobre esta temática no sea suficiente para modificar las creencias y actitudes de los maestros con respecto a la participación de los padres en la escuela hasta el punto de incorporarlos a la gestión de la misma.

Hay diferencias significativas entre las personas que hicieron el curso y las que no lo hicieron en cuanto a la utilidad de la misma. Las respuestas de los primeros son más ricas, más extensas y dieron lugar a más categorías. Destacamos las siguientes: "Mejora de la relación familia-escuela", "Rendimiento escolar" y "Valoración de la escuela".

Podemos decir, adelantando una segunda conclusión:

La formación en Educación Familiar produce un enriquecimiento y variedad de respuestas sobre el fin y la utilidad de la participación favoreciendo una actitud más positiva hacia la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Las personas que hicieron el curso son más tajantes cuando declaran que no existen inconvenientes para que los padres participen. Las que no lo hicieron ven más posibilidades de conflictos e intrusismo. Muy pocos aluden a la ausencia de cultura participativa a pesar de ser uno de los temas tratados durante el curso como factor obstaculizante de la participación (sólo un 7% del alumnado con formación la mencionan).

Las diferencias en este punto son altamente significativas, el 38% del profesorado formado no ve inconvenientes frente al 48% del profesorado con formación que sí los percibe.

En el terreno de las actividades encontramos una diferencia más plausible entre los maestros en formación que entre los maestros en ejercicio. Los maestros en formación que no siguieron el curso tienen muchas dificultades para concretar actividades. Sin embargo, los alumnos que recibieron la formación, fueron capaces de mencionar actividades para fomentar la participación con mayor riqueza y creatividad tanto en el ámbito escolar, extraescolar, como en órganos y estructuras formales.

Dentro del grupo de los maestros en ejercicio, la diferencia más significativa entre los que recibieron la formación y los que no hicieron el curso se aprecia en la categoría "Estructuras formales". Los primeros emiten muchas más respuestas incluidas en esta categoría que los otros.

Estas consideraciones nos llevan a expresar una tercera conclusión:

El curso de formación en Educación Familiar permite conocer recursos, técnicas y estrategias para que los padres participen.

Si hacemos una revisión de los resultados obtenidos al realizar el análisis estadístico de las respuestas al cuestionario de opinión vemos claramente las diferencias que existen entre las opiniones de las personas que recibieron el curso y las de las que no lo hicieron. Esto nos permite adelantar una cuarta conclusión:

El curso de formación en Educación Familiar influye significativamente en las opiniones sobre la participación de los padres en la escuela propiciando una actitud más positiva con respecto a la misma.

C.- El hecho de haber propuesto contestar un cuestionario sobre su práctica educativa, cuatro meses después de recibido el curso, nos ha permitido constatar que los maestros en ejercicio pusieron en práctica los conocimientos adquiridos y utilizaron las estrategias y técnicas aportadas para mejorar la relación con los padres de sus alumnos, sin embargo, en ningún caso, se logró la integración plena de los padres en la gestión del centro por lo que ratificamos lo que expusimos en la primera conclusión y agregamos:

Un cambio de mentalidad que lleve a modificar actitudes arraigadas requiere un trabajo continuado. El curso ha permitido dar pequeños pasos en este sentido, pero es insuficiente para lograr metas de más largo alcance.

No obstante, podemos afirmar que, después del curso, los maestros han visto enriquecida su práctica cotidiana con respecto a la implicación de los padres en la escuela, han experimentado un incremento de la participación de los mismos en el aula y ha aumentado su motivación para la realización de distintos tipos de actividades con ellos.

D.- Todos los participantes han valorado positivamente el curso, manifiestan

un alto grado de satisfacción, consideran útiles los conocimientos adquiridos y expresan su deseo de seguir profundizando en estos temas.

Es de esperar que una formación más profunda, extensa y continuada como pide la mayoría de los participantes en sus respuestas al Cuestionario de valoración, permita alcanzar los niveles deseables de participación de los miembros de la comunidad educativa para construir una escuela democrática que responda a las necesidades de la sociedad actual y forme a las nuevas generaciones en los valores de implicación, solidaridad y compromiso con la realidad en la que viven.

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS.

Llegados a este punto, nos gustaría terminar este trabajo con una serie de reflexiones que surgen de las ideas aquí expuestas. Muchas de ellas las hemos vertido a lo largo de estas páginas y son fruto de nuestra propia concepción acerca de la participación de los padres en la escuela, otras las hemos hallado en las lecturas de autores que han tratado el tema y con quienes coincidimos en los planteamientos.

Gil Villa (1995) expresa refiriéndose al colectivo de padres sin estudios o con estudios primarios y con trabajos manuales más que intelectuales, que, como hemos visto, siente temor de visitar la escuela: "Constituye un verdadero reto y un deber de todos el tratar de motivar a estos padres, utilizando como punto de partida la idea de su actitud positiva profunda hacia la participación, que hay que desarrollar y no la idea opuesta según la cual son padres desinteresados y apáticos" (pág.83).

Gil Villa expone una idea que hemos intentado plasmar en este trabajo y que constituye una de nuestras conclusiones:

La verdadera participación democrática incluye a todos los sectores de la población, por lo que es necesario esforzarse para integrar a los más desfavorecidos, económica y culturalmente, que son los que presentan más reticencias, partiendo de la premisa de que todos los padres están interesados en la educación de sus hijos.

No podemos exigir a los padres, ni a los maestros, ni a los niños, un modelo de acercamiento a la escuela. Es importante tener en cuenta todas las variables que intervienen en cada situación y dejar libertad a todos para actuar según sus convicciones y creencias. Participar no puede ser una carga ni una imposición.

Al respecto apunta Gil Villa (1995), "podría sospecharse que en los últimos tiempos la gente está "cansada" de tanta democracia, entendida como estilo de vida que exige un gran cúmulo de esfuerzos para cumplir con las exigencias del guión de un ciudadano responsable que ejerce sus infinitos derechos en todos los ámbitos de la vida cotidiana. De ahí la no participación como respuesta hedonista ante una participación demasiado exigente y demasiado seria, demasiado poco placentera y dionisiaca" (pág.148).

Estas consideraciones nos llevan a formular otra reflexión:

La participación no se impone, se conquista. Existen multiplicidad de formas para implicar a los padres. Es necesario encontrar las vías de participación adecuadas para cada familia, cada maestro, cada escuela, cada niño, desarrollando actitudes de pluralismo, tolerancia, respeto y solidaridad que incluyen la aceptación de la decisión de no participar.

Por otro lado, nos interesa recalcar que la participación de todos los sectores implicados en la educación, tras pasados ciertos límites, puede entrar en colisión con la eficacia del sistema educativo y con la figura de autoridad del profesor.

El aumento indiscriminado de la participación en todas las cuestiones y en todas las fases de los procesos decisorios no sirve, sin más, para eliminar la mediocridad y potenciar la calidad de las decisiones.

Es importante delimitar zonas de competencia en los órganos directivos, de modo que cada miembro participe en función de su nivel profesional, de su capacidad para responsabilizarse de las consecuencias de su intervención y de su disponibilidad para actuar en los aspectos que más le afectan, aceptando que deben existir *formas diferenciadas* de participación (Medina Rubio, 1988).

Estas ideas nos permiten expresar otra conclusión:

La participación de los padres en la escuela no implica la pérdida de autoridad del maestro, factor que actúa en detrimento de la calidad educativa. Es necesario definir y delimitar los roles de cada uno de los actores para no crear obstáculos en su desarrollo.

Hemos analizado a lo largo de este trabajo diversas concepciones de participación. Convenimos, con Medina Rubio (1990) en que no hay que confundir el enfoque de la participación como una simple representatividad en las estructuras de gobierno de los centros con el otro aspecto de la misma, más profundo, que entiende la participación como "cultura" participativa, implicación mental y actitudinal de los padres en los problemas de la educación. Todavía existe una escisión profunda entre ambos sentidos de la participación, consecuencia de respuestas políticas a apremiantes

demandas sociológicas, que han puesto más énfasis en una regulación formal que en la preparación de un ambiente adecuado y en la formación de padres y maestros para la participación.

Ello nos conduce a la siguiente conclusión:

No habrá verdadera participación si no se reúnen en la práctica cotidiana voluntad de participación, actitudes participativas y los mecanismos, estructuras y cauces que la posibilitem. Para lograr esto es necesaria una formación de maestros y padres.

Lograr una participación educativa requiere una respuesta global y una asunción compartida por todos los estamentos implicados. Los cambios deben darse a todos los niveles, tanto social, de política educativa, como a nivel personal (De la Guardia, 1995).

Retomando esta idea pensamos que:

La escuela, sola, no puede afrontar los problemas y exigencias que plantea la educación en la actualidad. El verdadero diálogo entre la sociedad y la escuela se establecerá el día en que ésta acepte traspasar sus propias puertas y encontrarse con sus interlocutores cotidianos en su propio terreno. Toda la comunidad educativa debe tomar conciencia de la importancia del entorno social, cultural, económico y natural de los alumnos.

La participación se presenta actualmente en todos los aspectos, en todos los ambientes y a todos los niveles, como una aspiración de los hombres a tomar parte en la elaboración, en la decisión y en la gestión de sus propios proyectos humanos.

La participación en la escuela no puede reducirse a una técnica de organización del establecimiento escolar; se trata de una dinámica y de una filosofía que tiende a inspirar y a transformar no sólo la vida de la escuela, sino la naturaleza misma de la enseñanza (Sánchez de Horcajo, 1979).

Para lograr esto tenemos que tener en cuenta la siguiente reflexión:

La participación democrática de los padres en la escuela requiere un cambio en las actitudes de la comunidad educativa y la transformación de sus prácticas habituales.

Un aspecto importante para nuestras conclusiones en este espacio, lo aborda Gallacher (1995) quien plantea que es necesario reconocer que el currículum del niño puede ser compartido entre padres y maestros y que el hogar puede constituirse en la localización del mismo de igual modo que la escuela. Sus palabras nos dan pie para emitir la siguiente idea.

En el entramado de la participación educativa no debemos olvidar la figura del *niño*, su principal protagonista y eje alrededor del cual giran los demás componentes, teniendo siempre presente su punto de vista.



Para finalizar estas reflexiones que nos ha sugerido el desarrollo de este trabajo quisiéramos citar el pensamiento de tres autores que nos resultan relevantes y cuyas ideas aparecen a lo largo de estas páginas.

Hoy, la escuela, no puede encerrarse en el rol informativo que le había otorgado la sociedad industrial. La necesaria articulación con las dimensiones sociales y relacionales se impone a todos. La Escuela y la Familia participan de una misma obra educativa. La significación cultural, económica y existencial de la escolaridad reside en el encuentro dinámico entre las realidades, los valores y los proyectos de la Familia y de la Escuela. De este modo, Escuela y Familia contribuirán a asentar una real democratización escolar y cumplirán su rol principal que consiste en contribuir a la emancipación y a la felicidad de todos los hombres (Monnier, 1987).

La práctica pedagógica es una construcción que se elabora permanentemente en una perspectiva de desarrollo del individuo y en el respeto de los demás y del entorno.

Las acciones de cambio deben considerar que el fundamento del acto educativo está constituido por un sistema formado por un conjunto de dimensiones, de orden afectivo, cognitivo, social y ético.

Desarrollar la humanidad en cada ser humano es el complejo objetivo que deben fijarse hoy la familia, la escuela y la sociedad (Pourtois y Desmet, 1997).

Al acabar un trabajo como éste es inevitable pensar en todas las posibles vías de investigación que se abren y los temas que, desde este punto, se podrían desarrollar.

En nuestra investigación hemos trabajado las variables distales (sexo, edad, etc.) pero no las proximales (por ejemplo, la personalidad del maestro).

Podría ser interesante conocer cómo influye en la participación educativa y, más concretamente en la implicación de los padres en la escuela, la personalidad del maestro.

También podría ser objeto de otro estudio investigar el comportamiento de las personas que se distancian de la media; por ejemplo: qué pasa con las personas que, habiendo recibido el curso de formación, están en desacuerdo con la participación o por el contrario, aquéllos que no lo han hecho y se decantan por la misma con entusiasmo, las personas que manifiestan insatisfacción con el curso, que piensan que no les ha sido útil, los que creen que su práctica educativa no ha cambiado después del curso, etc.

Un gran campo que se abre es el de la opinión de los padres y el de su formación, aspecto que ha sido abordado por otros autores y que nos interesaría investigar.

Por último, la participación de los alumnos. ¿Qué papel juegan en su propio proceso educativo? ¿Qué opinan de la participación de sus padres en "su" medio escolar?

Con respecto a nuestro programa recogemos las sugerencias realizadas por los participantes en el curso de formación que expresan el deseo de continuar su preparación en esta temática y plantean una abultada lista de temas por conocer.

Como punto final podemos decir que ratificamos una de nuestras principales hipótesis:

La formación de maestros y padres en Educación Familiar es imprescindible si se quiere alcanzar una verdadera participación democrática en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1993) Monográfico sobre participación. *Revista de Educación* nº 300. Madrid.
- A.A.V.V. (1995). *El papel de los padres en el sistema educativo de los países de la Unión Europea*. Red Europea de Información en Educación. Bruselas.
- Aguado Odina, M. T. y otros. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Sec. de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Allestaht-Snyder, M. y otros. (1996). International Perspectives: Preparing teachers for partnership. *Comunicación presentada en Education is Partnership Conference*. Copenhagen. Noviembre.
- Almeida, J. (1990). Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela. En *Educación y Sociedad*. Nº 6. Pág. 135-150.
- Alonso Santamaría, M. A. (1989). Percepciones y actitudes familiares ante la institución escolar. En *Bordón*. Vol. 41. Nº 1. Pág. 83-104.
- Álvarez, A. (1987). La escuela en la sociedad de hoy: El país de nunca jamás. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 147. Pág. 8-11.
- Álvarez, F. (1983). *Padres y profesores. La orientación de los padres en un centro de E.G.B.* Ed. Esc. Española. Madrid.
- Álvarez Martín, M. V. y Plaza del Río, F. (1996). La participación escolar en Europa. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 251. Pág. 55-59.
- Arneberg, P. (1995). Dilemmas connected to profession and democracy in the work of developing better school-home relations. *Comunicación presentada en la Conferencia de la Nordic Educational Research Association NFFP*. Aarhus. Dinamarca. Marzo.
- Atkin, J. y Bastiani, J. con Goode, J. (1988). *Listening to parents: An approach to the improvement of home-school relations*. Croom Helm. Londres.
- Aubry, P. (coord.) (1995). École et familles. En *Cahiers pédagogiques*. Nº 339.

- Bak, D. y Geertsen, L. (1995). Equal opportunities and parental participation. Developing teacher education. *Comunicación presentada en la Conferencia de la Nordic Educational Research Association NFPF*. Aarhus. Dinamarca. Marzo.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal. Madrid.
- Bastiani, J. (1987). *Parents and teachers. Perspectives on home-school relations*. N.F.E.R. Nelson. Windsor.
- Bastiani, J. (1988). *Parents and teachers 2: From policy to practice*. N.F.E.R. Nelson. Windsor.
- Bastiani, J. (1989). *Working with parents: A whole school approach*. N.F.E.R. Nelson. Windsor.
- Becher, R. (1986). Parents and schools. En *ERIC ED 269137*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Laia. Barcelona.
- Berge, A. (1977). *Etre parent aujourd'hui*. Privat. Toulouse.
- Berger, E. H. (1995). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. N.J. Merrill. Englewood.
- Bertran, M. (1981). *Escuela de Padres*. Herder. Barcelona.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. CEAC. Barcelona.
- Bouchard, J. M. (1995). Partenariat: utopie, réalité ou pédagogie sociale de l'intervention. *Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Familiar*. Oporto. 1-3 Mayo.
- Bouillot, V. (1992). *La coopération de la famille et de l'école*. Hachette. Paris.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. En *Developmental Psychology*. Vol. 22. nº 6. Pág. 723-742.
- Brunet, J. y Negro, J. L. (1985) *¿Cómo organizar una Escuela de Padres?*. San Pío X. Madrid.
- Burchby, M. y otros. (1982). *Parent-Teacher Relations: A Self Help Guide to Improve Communications*. Ohio University. Ohio.
- Cervera, J. M. y Alcázar, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Ed. Palabra. Madrid.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école-familles populaires et réussite au C.P. En *Revue Française de Pédagogie*. Nº 100. Pág. 5-18.
- Chavkin, N. F. y Williams, D. L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. En *Educational Horizons*. Nº 66. Pág. 87-89.
- Cohen, A. (1988). *Early education: the parent role*. P.C.P. Education Series. Londres.
- Cohen, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Ed. Planeta. Barcelona.
- Collins, C. y otros. (1982). *The home-school connection. Selected partnership programs in large cities*. Institute for Responsive Education. Boston.
- Comeau, J. et Salomon, A. (1994). Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération. En Durning, P. et Pourtois, J. P. *Éducation et famille*. De Boeck. Bruselas.
- Comer, J. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. En *Education and Urban Society*. Vol. 16. Nº 3. Pág. 323-337.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (1997). *1ª Jornadas de Formación Consejos escolares*. Las Palmas. Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1991). *Informe sobre la realidad educativa canaria*. Santa Cruz de Tenerife. Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1991). *Mejorar la participación y eficacia de los Consejos escolares*. Folleto divulgativo. Gobierno de Canarias.

- Consejo Escolar de Canarias (1992). *Participación y Consejos Escolares*. Folleto divulgativo. Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1995). *El rendimiento escolar en Canarias*. Informe sobre el Estado de la Educación en Canarias. Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar de Canarias (1996). *La familia entre los hijos y la escuela*. Folleto divulgativo. Gobierno de Canarias.
- Consejo Escolar del Estado (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1994). *Être parent d'élève du Primaire: Une tâche éducative irremplaçable*. Avis au Ministre de l'Éducation. Quebec.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Cullingford, C. (1985). *Parents, Teachers and Schools*. Robert Royce. Londres.
- Dansereau, S. et autres. (1990). *Education Familiale et intervention précoce*. Ed. Agence d'Arc. Ottawa.
- Davies, D. (1987). Parent involvement in the public schools: opportunity for administrators. En *Education and Urban Society*. Vol. 19. Nº 2. Pág. 147-163.
- De Gregorio, G. A. (1990). *La participación de los padres en los centros educativos*. Deusto. Bilbao.
- De La Guardia Romero, R. (1994). Variables que mediatizan la participación educativa en Canarias. *Ponencia presentada en Iª Jornadas sobre la Participación Educativa*. Las Palmas de Gran Canaria. 6-7 de septiembre.
- De La Guardia Romero, R. y García Hernández, M.D. (1996). Análisis de las opiniones de los expertos educativos sobre la participación educativa en Canarias: un enfoque cualitativo. *Proyecto presentado para la obtención de la Suficiencia Investigadora*. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- De Lansheere, G. (1970). *Introduction á la recherche en éducation*. Armand Colin. Paris.

- De Lemos Diogo, J. M. (1996). Culture d'école et interaction avec les familles. *Comunicación presentada en la Biennale de la Educación y la Formación*. París. 18-21 Abril.
- De Lemos Diogo, J. M. (1997). Conceptions de participation parental dans la vie scolaire. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Benalmádena. Mayo.
- Del Pino Artacho, J. (1997). Educación y participación. *Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y Autogestión*. Las Palmas de Gran Canaria. 25-28 de junio.
- De Queiroz, J. M. (1992). Le désintérêt scolaire des parents. En *Psychologie Scolaire*. N° 39.
- De Singly, F. (1991). *La famille, l'état des savoirs*. Ed. La Découverte. Paris.
- De Singly, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Nathan Université. París.
- Defrance, B. (1990). *Les parents, les profs et l'école*. Syros Alternatives. Paris.
- Del Campo, S. (1982). *La evolución de la familia española*. Alianza ed. Madrid.
- Delgado, F. (1993). Participación y gestión desde la perspectiva de las APAs. En *Trabajadores de la Enseñanza*. N° 142. Pág. 36-37.
- Desmet, H. (1983). *L'éducation familiale, facteur de changement*. C.E.R.I.S. Université de l'Etat à Mons.
- Desmet, H. et Pourtois, J. P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. PUF. Paris.
- Devaux, J. M. (1989). L'école, les parents et la réussite à l'école. En *Communication et langage*. N° 79.
- Docking, J. (1990). *Primary schools and parents*. Hodder and Stoughton. Londres.
- Domingo Bugada, S. (1987). Integración familia-escuela o la participación de los padres en la escuela. En *Educadores*. Vol.29. N° 143. Pág.491-495.

- Domingo Bugada, S. (1994). La participación de los padres en los centros educativos. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional da Familia*. Santiago de Compostela. 26-28 de octubre.
- Doray, M. F. y Rogovas-Chauveau, E. (1989). Enseignants et parents: changement de perspective. En *Écoles et Quartiers*. CRESAS. nº8. INRP. L'Harmattan.
- Dowling, E. y Osborne, E. (1996) *La familia y la escuela*. Temas de Educación nº 40. MEC Paidós. Buenos Aires.
- Durning, P. (1988). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Matrice. Vigneux.
- Durning, P. et Pourtois, J.P. (1994). *Education et famille*. De Boeck Université. Bruselas.
- Durning, P. (1995). *Éducation Familiale. Acteurs, processus et enjeux*. P.U.F. París.
- Elejabeitia, C. y otros. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley - Consejos Escolares de Centro- como en los informales de la vida del centro*. CIDE. Madrid.
- Egüés Oroz, I. (1997). La participación de los padres-madres en un centro educativo. *Comunicación presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y Autogestión*. Las Palmas de Gran Canaria. 25-28 de junio.
- Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. En *The Elementary School Journal*. Vol. 83. Nº 2. Pág. 85-102.
- Epstein, J. L. (1984). *Effects on parents of teacher practices in parent involvement*. John Hopkins University. Baltimore.
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. En *The Elementary School Journal*. Vol. 86. Nº 3. Pág. 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement, what research says to administrators?. En *Education and Urban Society*. Vol. 19. Nº 2. Pág. 119-136.
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? En *Educational Horizons*. Vol. 66. Nº 2. Pág. 58-59.

- Epstein, J. L. y Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. En *The Elementary School Journal*. Vol. 91. Nº 3. Pág. 289-305.
- Evequoz, G. (1986). Analyse systémique des interactions école-famille: proposition d'un cadre théorique. En *Psychologie scolaire*. Nº 57. 3^e trimestre. Pág. 67-83.
- Favre, B. et Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école*. Service de la Recherche Sociologique. Cahier nº30. Ginebra.
- Federación Insular Tinerfeña de Asociaciones de Padres de Alumnos (FITAPA) (1996). *Familia y escuela: Un proceso de formación y convivencia*. Proyecto de subvención. Santa Cruz de Tenerife.
- Feito, R. (1991). CONCAPA y CEAPA: Dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza. En *Educación y Sociedad*. Nº 9. Pág. 35-57.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós. Barcelona.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1994). El parto de los montes. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 224. Pág. 68-69.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Pirámide. Madrid
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador. Barcelona.
- Foisy, G. (1980). Pourquoi les parents ne veulent-ils participer?. En *Education Canada*. Vol. 20, Nº 4, Pág. 267-277.
- Fowler, W. S. (1989). *Teachers, Parents and Governors. Their Duties and Rights in Schools*. Kogan Page. Londres.
- Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares*. Escuela Española. Madrid.
- Gallacher, N. (1995). Partnerships in education. En Macbeth, A. *Collaborate or compete?*. Falwer Press. Londres.

García Checa, P. y otros. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Ed. Castalia. Madrid.

Gelfer, J. (1991). Teacher-parent partnership: Enhancing communications. En *Childhood Education*. Vol. 67. Nº 3. Pág. 164-167.

Gento Palacios, M. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Santillana. Madrid.

Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. CIDE. Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. En *Educación y Sociedad*. Nº2. Pág. 51-72.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid.

Glasman, D. (1992). "Parents" ou "familles": critique d'un vocabulaire générique. En *Revue Française de Pédagogie* nº 100. Pág. 19-33.

Glasman, D. (1992b) *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan. Paris.

Gordon, I. J. y Breivogel, W. F. (Eds) (1976). *Building effective home-school relationships*. Allyn y Bacon. Boston.

Gordon, T. (1982). *Padres eficaz y técnicamente preparados*. Diana. México.

Greenwood, G. y Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. En *The Elementary School Journal*. Vol. 91. Nº 3. Pág. 279-288.

Henderson, A. T. (1988). Parents are a school's best friends. En *Phi Delta Kappan*. Vol. 70. Nº 2. Pág. 148-153.

Henriot-Van Zanten, A. (1987). L'école et la communauté: problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche. En *Revue Française de Pédagogie*. Nº 78. Pág. 74-86.

Henriot-Van Zanten, A. (1988). Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales. En Durning, P. *Éducation familiale, un panorama des recherches internationales*. Matrice. Paris.

- Henríquez, S. (1991). Relaciones entre la escuela y la familia a través de una tipología de las prácticas pedagógicas de los profesores. *Comunicación presentada en el 1º Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife.
- Hernández Hernández, P. (1991). Relación entre la familia y la escuela. *Ponencia presentada en el 1º Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife. 2-5 Abril.
- Hernández Hernández, P. (1994). La participación educativa a debate. *Ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional Familia y Sociedad*. Tenerife. 8-10 Diciembre.
- Hester, H. (1989). Start at home to improve Home-Schools relations. En *NASSP Bulletin*. Pág. 24-27.
- Honoré, S. (1974). *Les parents et l'école: Comment collaborer?*. Le Centurion. Paris.
- Hoover-Dempsey, K. V. y otros. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socio-economic status and other school characteristics. En *America Education Research Journal*. Vol. 24. Nº 3. Pág. 417-435.
- Hughes, M. y otros. (1994). *Parents and their children's schools*. Blackwell. Londres.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós. Barcelona.
- Inspection Académique des Bouches du Rhône. (1995). *100 Actions Parents-École*. CNDP. Paris.
- Jones, G. y otros. (1992). *A willing partnership*. RSA. Londres.
- Jones, L. (1991). *Strategies for involving parents in their children's education*. Phi Delta Kappa. Bloomington.
- Jones, L. y Blendinger, J. (1994). New beginnings: Preparing future teachers to work with diverse families. En *Action in Teacher Education*. Vol. 16. Nº 3. Pág. 79-86.
- Jowett, S. y Baginsky, M. (1991). *Building bridges: Parental involvement in schools*. N.F.E.R. Nelson. Windsor.
- Kagan, J. (1987). *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*. Ed. Espasa Calpe. Madrid.

- Kaplan, L. (1992). Parent education in home, school and society: A course description. En Kaplan, L. (Ed.) *Education and the family*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Katz, L. (1982). Contemporary Perspectives on the Roles of Mothers and Teachers. En *Journal of Early Childhood*. Vol. 7, 1. Pág. 4-14.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé. Lausana.
- Kelly, S. (1967). Teacher's attitude to parent-teacher relationship. En *The Irish Journal of Education*. 1 (2). Pág. 107-112.
- Kirk, G. (1995). Teacher education: changing partnerships. En Macbeth, A. *Collaborate or compete?*. Falwer Press. Londres.
- Kochan, F. y Mullins, B. (1992). Teacher education: Linking universities, schools and families for the twenty-first century. En Kaplan, L. (Ed.) *Education and the family*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Kristiansen, K. (1995). Home school cooperation: An unused resource in building a platform for children's daily living competence. *Comunicación presentada en la Conferencia de Nordic Educational Research Association NFFP*. Aarhus. Dinamarca. Marzo.
- Law, N. y Mincey, E. (1983). Parents vs. Teachers or Parents and Teachers: What shall it be? En *Early Child Development and Care*. Vol. II. (2). Pág. 123-130.
- L'Ecuyer, R. (1986). L'analyse de contenu: notion, problematique, étapes et valeur. En *Médianalyses*. N° 6. Pág. 8-18.
- Leitch, M. L. y Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. En *Educational Horizons*. N° 66. Pág. 70-74.
- Lightfoot, S. L. (1980). Exploring family-school relationships: A prelude to curricular designs and strategies. En Sinclair, R. *A two-way street: Home-school cooperation in educational decision making*. Institute for Responsive Education. Boston.
- Lindle, J. C. (1989). What do parents want from principals and teachers?. En *Educational Leadership*. N° 47. Pág. 12-14.

Liontos, L.B. (1992). *At risk families and schools: Becoming partners*. Eugene, OR. Universidad de Oregon. (ERIC Document Reproduction Service N° EA 023283).

López Aranguren, E. (1992). El análisis de contenido. En García Ferrando, M. y otros. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza. Madrid.

Lorcerie, F. (1994). Les parents partenaires? en *Savoir*. N° 1. Pág. 45-74.

Ludojoski, R. L. (1980). *La coparticipación escolar*. Guadalupe. Buenos Aires.

Lund, K. (1995). Growing up together: The curriculum at home and the class teacher. *Comunicación presentada en la Nordic Educational Research Association NFPF*. Aarhus. Dinamarca. Marzo.

Lynch, J. y Pimlott, J. (1979). *Padres y profesores*. Anaya. Madrid.

Macbeth, A. (1984). *The child between. A report on school-families relations in the countries of the European Community*. Office for Official Publications of the European Communities. Bruselas.

Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relation*. Heinemann Educational. Oxford.

Macbeth, A. (1990). *School boards: From purpose to practice*. Scottish Academic Press. Edinburgo.

Macbeth, A. y Ravn, B. (1994). *Expectation about parents in education*. University of Glasgow. Glasgow.

Macbeth, A. (1995). *Collaborate or compete?* Falwer Press. Londres.

Machargo Salvador, J. (1997a). Expectativas y realidades en las relaciones padres-profesores. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Benalmádena. España. Mayo.

Machargo Salvador, J. (1997b). La participación de los padres en los centros educativos. *Comunicación presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre participación y Autogestión*. Las Palmas de Gran Canaria. 25-28 de junio.

- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona.
- Mariet, F. (1981). *L'enfant, la famille et l'école*. ESF. Paris.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments*. Routledge y Kegan. Londres.
- Marjoribanks, K. (1994). Family and school environments. En *International Journal of Educational Research*. Nº 5. Pág. 441-507.
- Martín Moreno Cerrillo, Q. (1987). *Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. U.N.E.D. Madrid.
- Martínez, B. (1987). *La familia ante el fracaso escolar*. Ed. Narcea. Madrid.
- Martínez González, R. A. y Llana García, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el Centro Escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 8. Nº 16. Pág. 285-288.
- Martínez González, R. A. (1992a). La participación de los padres en el centro escolar: Una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. En *Bordón*. Vol. 44. Nº 2. Pág. 171-175.
- Martínez González, R. A. (1992b). Exploración diagnóstica de la cooperación entre familia y centro escolar. En *Entemu*. Pág. 63-80.
- Martínez González, R. A. (1993). Parent-teacher action. Research in profile. En *Equity and Choice*. Vol. 10. Nº 1. Pág. 21-35.
- Martínez González, R. A. y otros. (1994a). Expectations about parents in education in Portugal and Spain. En Macbeth, A. y Ravn, B. *Expectations about parents in education*. Univ. of Glasgow.
- Martínez González, R. A. (1994b). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 5. Nº 1. Pág. 233-248.

- Martínez González, R. A. (1995). Family-school cooperation through action research. *Comunicación presentada en la Conferencia de la Association Internationale de Formation et Recherche en Education Familiale*. Oporto. Portugal. Abril.
- Martínez González, R. (1995). Building parents-teachers partnership in Spain: A case study. *Comunicación presentada en la Conferencia de la American Educational Research Association*. San Francisco. USA. Abril.
- Martínez González, R. A. y Corral Blanco, N. (1996a). The need of partnership: A comparison of parents and children in Spain. En *Forum of Education*. Vol. 51. Nº 1. Pág. 73-82.
- Martínez González, R. A. y otros. (1996b). International perspectives: Preparing teachers for partnership. *Comunicación presentada en Education in Partnership Conference*. Copenhagen. Dinamarca. Noviembre 1996.
- Martínez González, R. A. (1996c). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Martínez González, R. A. (1997). Formación de profesionales de la educación para estimular la relación familia-centro académico. Necesidades, limitaciones, propuestas. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Benalmádena. Mayo.
- Martínez González, R. A. (1997a). Propuesta metodológica para fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Benalmádena. Mayo.
- Matisson, M.D. (1973). *Familia e institución escolar*. Ed. Fundamentos. Madrid.
- McAfee, O. (1987). Improving home-school relations: Implications for staff development. En *Education and Urban Society*. Vol. 19. Nº 2. Pág. 185-199.
- M.E.C. Consejo Escolar del Estado. (1996). *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Madrid.
- Medina Rubio, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. En *Revista Española de Pedagogía*. Madrid. Septiembre- Diciembre.
- Medina Rubio, R. y otros. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Ed. Rialp. Madrid.

- Merino, C. y otros. (1982). *Participación y colaboración de los padres en la escuela*. Ed. Andalucía. Granada.
- Merino, C. y otros. (1985). *Educación preescolar comunitaria*. Ed. Marsiega. Madrid.
- Merino, C. y otros. (1986). *Situación actual y perspectivas de futuro de la coparticipación educativa padres-profesores*. ICE. Granada.
- Merino, C. y otros. (1997). *El taller de padres como recurso educativo*. Ayuntamiento de Santa Fe. Granada.
- Milani, P. (1993a). *Progetto genitori*. Ed. Erickson. Trento.
- Milani, P. (1993b). Educazione Familiare: il percorso di una ricerca-azione nella scuola. En *Orientamenti Pedagogici*. Nº 4. Pág. 703-729.
- Milani, P. (1995). La famiglia: ¿partner o cliente della scuola? En *Difficoltà di apprendimento*. Rivista trimestral. Vol. 1. Nº 2. Pág. 239-254. Erickson.
- Moles, O. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills and opportunities among parents and educators. En *Education and Urban Society*. Vol. 19. Nº 2. February. Pág. 137-145.
- Monnier, R. et Pourtois, J. P. (1980). Formation des futurs enseignants aux relations école-famille. En *Éducation*. Nº 177. Pág. 33-41.
- Monnier, R. et Michez, R. (1981). *Convergences et divergences des systèmes de références des enseignants et des parents dans le cadre des relations Famille-École*. Université de l'État à Mons. Bélgica.
- Monnier, R. et Pourtois, J. P. (1987). *Relations école-famille. Formation des maîtres*. Labor. Bruselas.
- Montandon, C. (1983). *Famille-école-éducation. À la recherche d'un cadre conceptuel*. Service de la Recherche Sociologique. Ginebra.
- Montandon, C. y otros. (1985). *Le développement des relations entre les familles et l'école. À propos des réunions des parents: points de vue et propositions*. Service de la Recherche Sociologique. Ginebra.
- Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Peter Lang. Berna.

- Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (1988). *Qui maîtrise l'école?. Politique d'institutions et pratiques des acteurs*. Réalités sociales. Lausana.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Service de la Recherche Sociologique. Cahier nº32. Ginebra.
- Montandon, C. et Troutot, P. Y. (1991). La division du travail éducatif entre les familles et l'école. En Fleiner-Gerster, T. y otros. *Familles en Suisse*. Éditions Universitaires. Friburgo.
- Moratinos, J. F. (1985). *La escuela de padres*. Ed. Narcea. Madrid.
- Morris, V. y otros. (1996). Preparing teachers to reach out to families and communities. En *Action in teacher education*. Nº43. Pág. 10-22.
- Munn, P. (Ed.) (1993). *Parents and schools: ¿Customers, managers or partners?* Routledge. Londres.
- Muñoz Hidalgo, A. (1987). *El ambiente familiar*. Ed. Narcea. Madrid.
- Musitu Ochoa, G. y otros. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Ed. Idea Books. Barcelona.
- Musitu Ochoa, G. y otros. (1988). *Familia y educación*. Ed. Labor Universitaria. Barcelona.
- Osman, B. (1988). *Problemas de aprendizaje. Un asunto familiar*. Ed. Trillas. México.
- Pain, A. (1994). *¿Recrear o educar?* Ed. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- Palacio-Quintín, E. (1988). Environnement familiale et développement cognitif de l'enfant. *Comunicación presentada en el 56º Congreso de ACPAS*. Moncton. Canadá. 9-13 mayo.
- Palacios, J. y otros. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 239. Pág. 10-12.
- Paquay, L. y otros. (1996). *Former des enseignants professionnels: ¿Quelles stratégies? ¿Quelles compétences?* De Boeck. Bruselas.
- Payne, M. y Hinds, J. (1986). Parent-teacher relationships: perspectives from a developing country. En *Educational Research*. Vol. 28. (2). Pág. 117-125.

- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. *Ponencia presentada en el II Congreso Mundial Vasco*. Bilbao.
- Pérez Alonso-Geta, P. y otros. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar*. Fundación Santa María. Madrid.
- Pietrons, Y. et Cambier, A. (1986). Les devoirs, lieu de rencontre entre l'école et les parents?. En *Revue belge de psychologie et de pédagogie*. N° 48. Pág. 49-64.
- Porot, M. (1980). *La familia y el niño*. Ed. Planeta. Barcelona.
- Pourtois, J. P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant. (5- 6 ans)*. PUF. Paris.
- Pourtois, J. P. et coll. (1984). *Eduquer les parents*. Labor. Bruselas.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga. Bruselas.
- Pourtois, J. P. (1989). *Les thématiques en éducation familiale*. De Boeck Université. Bruselas.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. En *Revue Française de Pédagogie*. N° 86. Pág. 69-101.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1991). L'éducation parentale. En *Revue Française de Pédagogie*. N° 96. Pág. 87-112.
- Pourtois, J. P. (1991). *Innovation en éducation familiale*. De Boeck Université. Bruselas.
- Pourtois, J. P. (1992). *L'éducation familiale et scolaire en mutation*. C.E.R.I.S. Mons.
- Pourtois, J. P. (1992). Preparación del futuro profesor para realizar su trabajo con la familia y con la comunidad. *Comunicación presentada en el 1º Congreso Mundial sobre Educación Infantil*. Málaga. 15-18 de septiembre.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1994). Relations école-famille. En *Realités Familiales*. N° 32. Pág. 28-31.

- Pourtois, J. P. (éd). (1995). *Blessure d'enfant. La maltraitance: théorie, pratique et intervention*. De Boeck Université. Bruselas
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. P.U.F. Paris.
- Powell, D. R. (1991). How schools support families: critical policy tensions. En *Elementary School Journal*. Vol. 91. Nº 3. Pág. 307-319.
- Prêteur Y. et de Léonardis M. (1995) *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. De Boeck Université. Bruselas.
- Pugh, G. (1989). Parents and professionals in Pre-Schools Services: Is partnership possible?. En Wolfendale, S. *Parental Involvement*. Cassell. Londres.
- Pulpeiro, S. y Menegazzo, L. (1974). *Comunicación entre padres y maestras en el Jardín de Infantes*. Ed. Latina. Bs. As.
- Pulpillo Ruiz, A. (1982). *La participación de los padres en la escuela*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- Quintana, J.M. (coord.). (1993). *Pedagogía familiar*. Ed. Narcea. Madrid.
- Ridao García, I. (1993). Acción educativa de la familia y la escuela: un difícil encuentro. En *Bordón* nº 45 (2). Pág. 133-142.
- Rich, D. (1987). *Teachers and parents: An adult to adult approach*. National Education Association. Washington.
- Ríos González, J. A. (1983). *Crisis familiares. Causas y repercusiones*. Ed. Narcea. Madrid.
- Ríos González, J. A. (1972). *Familia y centro educativo*. Paraninfo. Madrid.
- Ríos, J. A. y Perearnau, M. A. (1973). *Fracaso escolar y vida familiar*. Ed. Marsiega. Madrid.
- Rodrigues-Lopes, A. (1997). Une experience de formation des maîtres à la relation école-famille. *Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Educación Familiar*. Benalmádena. Mayo.

Rodríguez Pulido, J. (1997). *La Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias: Mérito del Programa de Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil en la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis Doctoral inédita. Las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez Rodríguez, A. y Vega Benítez, G. (1997). La participación educativa: educar para participar. *Comunicación presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y autogestión*. Las Palmas de Gran Canaria. 25-28 de junio.

Ruiz Olabuénaga, J. I. e Ispizúa, M. A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Univ. de Deusto. Bilbao.

Sallis, J. (1988). *Schools, parents and governors: A new approach to accountability*. Routledge. Londres.

Salomon, A. y Comeau, J. (1992). L'école et la famille: ensemble ou chacun de son côté? En *Éducation Canada*. Automne 1992.

Sampaio, D. (1995). Los nuevos padres. *Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Familiar*. Oporto. 1-3. Mayo.

Sánchez García, E. y Ridao García, I. (1991). Co-participación familia-escuela en el marco de una orientación integral: el estado de la cuestión. *Comunicación presentada en las 1ª Jornadas Internacionales sobre Atención Infantil y Educación Familiar con base comunitaria*. Santa Fe. (Granada). 29-30 Abril-1 Mayo.

Sánchez, J. M. (Ed.). (1990). *La Sociología de la Educación en España*. Actas de la 1ª Conferencia de Sociología de la Educación. Madrid.

Sánchez Alonso, M. (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Popular. Madrid.

Sánchez de Horcajo, J. J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea. Madrid.

San Fabián Maroto, J. L. (1994). Participar más y mejor. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 224. Pág. 70-71.

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Málaga.

- Santos Guerra, M. A. (1994) La participación de padres y madres. El estado de la cuestión. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 224. Pág. 66-67.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En A.A.V.V. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Morata. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1996a). La democracia, un estilo de vida. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 251. Pág.50-54.
- Sarramona, J. (1993). *¿Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela?* CEAC. Barcelona.
- Sermet, G. (1982). *La participation des parents dans une équipe*. Rapsodie. Service de la Recherche Sociologique. Ginebra.
- Sermet, G. (1985). *Ce que les enseignants attendent des parents. Entretiens avec des maîtres primaires*. Service de la Recherche Sociologique. Ginebra.
- Shumour, L. y otros. (1995). School choice, selection effects and home-school relations: Predictors of child outcomes. *Comunicación presentada en la Conferencia de la American Educational Research Association*. San Francisco. USA. Abril.
- Simon, A. y Scherl, J. (1977). *El éxito en las reuniones de padres y maestros*. Ed. Cincel Kapelus. Buenos Aires.
- Stacey M. (1991). *Parents and Teachers together*. Open University Press. Filadelfia.
- Stevenson, D. L. y Baker, D. P. (1987). Family-school relation and the child's school performance. En *Child Development*. Nº 58. Pág. 1348-1357.
- Strickland, B. (1982). Parental participation, school accountability and due process. En *Exceptional Education Quarterly*. Vol. 3. Pág. 41-49.
- Swap, S. A. (1987). *Enhancing parent involvement: A manual for parents and teachers*. Teachers College Press. Nueva York.
- Swap, S. A. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teachers College Press. Nueva York.

- Swick, K. J. (1988). Parent efficacy and involvement: Influences on children. En *Childhood Education*. Nº 65. Pág. 37-42.
- Swick, K. J. (1992). Teacher-Parent Partnerships. En *ERIC digest nº 351149*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, Ill.
- Szell, G. (1997). Formación continuada y educación para la participación democrática. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Sociología, Comité R10 sobre Participación y Autogestión. Las Palmas de Gran Canaria. 25-28 de junio.
- Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Ed. Casterman. Tournais.
- Testoni, I. (1995). *Genitori e insegnanti quasi perfetti. Il rapporto scuola-famiglia dal punto di vista di genitori e insegnanti*. Giuffrè. Milán.
- Tschorne, P. (1987). Un difícil entendimiento. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 147. Pág. 12-14.
- Tschorne, P. y otros. (1991). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Velázquez M. y Loscertales F. (1987) *Escuela de padres*. Ed. Alfar. Sevilla.
- Vila Mendiburu, I. (1995). Relaciones familia-escuela. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 239. Pág. 14-16.
- Villalta M. y otros (1987) *Los padres en la escuela*. Ed. Laia. Barcelona.
- Villar Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- Wadsworth, Y. (1980). Bridging the worlds of teachers and parents. En *Australian Journal of Early Childhood*. Vol. 5. Nº 1. Pág. 31-35.
- Williams, D.L. (1992). Parental involvement teacher preparation: Challenges to teacher education. En Kaplan, L. (Ed.) *Education and the family*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Wise, G. y Thornburg, K. (1978). Home-school relationships: an educational crisis. En *Education*. Vol. 99. Nº 2. Pág. 180-187. Universidad de Kentucky. Lexington.

Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. Gordon and Breach Science Publishers. Londres.

Wolfendale, S. (1986). Involving parents in behaviour management: a whole school approach. En *Support for learning*. Vol. I. Nº 4. Pág.32-38.

Wolfendale, S. (1987). *Primary schools and special needs*. Cassell. Londres.

Wolfendale, S. (Ed.) (1989). *Parental involvement: Developing networks between school, home and community*. Cassell. Londres.

Wolfendale, S. (1994). Involving parents in assessment: Equivalent expertise in action. *Comunicación presentada en la Conferencia " Parents in Education Research Network"*. Londres. Diciembre.

Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?* PUF. Paris.

Zay, D. (1996). *Enseignants et partenaires de l'école*. De Boeck. Bruselas.

Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. En *Revista de Educación*. Nº 282. Pág. 161-190.

ANEXOS

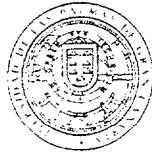
ANEXO 1

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

PROGRAMA DEL CURSO

ACREDITACIÓN CONSEJERÍA

GUÍA DE OBSERVACIÓN



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

EDUCACIÓN FAMILIAR

OPTATIVA PARA TODAS LAS ESPECIALIDADES

Curso académico 1994/95

Prof. Eva Kñallinsky Ejdelman

I. INTRODUCCIÓN

Escuela y familia participan de un mismo proceso educativo. La formación de los maestros en el campo de la Educación Familiar no puede quedar al margen de las nuevas exigencias. Es necesario que conozcan el rol que ejerce la familia en el desarrollo y la adaptación escolar del niño, cómo mejorar las relaciones familia-escuela así como experimentar técnicas de trabajo que más tarde utilizarán con los alumnos y sus padres. Para ello nos apoyamos en una concepción de educación que tenga en cuenta el aporte del medio familiar y que precise los roles complementarios de padres y maestros con vistas a construir los cauces necesarios para una eficaz colaboración entre ambos. La relación familia- escuela permite aumentar las posibilidades educativas de la familia, mejorar su nivel pedagógico por el contacto directo con profesionales de este campo, dar una continuidad al ambiente educativo de la casa y la escuela y elevar el nivel cultural de la comunidad.

II. OBJETIVOS

- Conocer algunas ideas básicas sobre la familia y su influencia en el desarrollo del niño.
- Capacitar al futuro maestro para el análisis de los determinantes familiares en la educación del niño.

- Tomar conciencia de la importancia del papel educativo de la familia. Sus posibilidades y limitaciones.
- Analizar sus propias concepciones educativas.
- Adquirir técnicas para una acción educativa en el ámbito de la relación familia-escuela.
- Formar a los futuros maestros para que puedan asumir el rol de dinamizadores, de mediadores socioculturales entre el medio escolar y el medio familiar.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA.

Núcleo 1: Familia y sociedad.

Tema 1.- El sistema familiar. Los hermanos. Comunicación intrafamiliar. Afectividad. Valores. Autoconcepto.

Tema 2.- Los estilos educativos. El ambiente familiar y el desarrollo del niño. Las necesidades educativas del niño en las distintas etapas.

Tema 3.- La familia en mutación. Nuevas formas familiares y socialización.

Tema 4.- La ruptura familiar. Necesidades educativas ante esta situación.

Tema 5.- Intervenciones familiares y prevención de la inadap-
tación escolar y social.

Núcleo 2: Familia y escuela.

Tema 6.- La participación de los padres en el Centro escolar.
Relaciones directas: actividades, entrevistas, reuniones.
Las relaciones indirectas.

Tema 7.- Legislación actual. El Consejo Escolar.

Tema 8.- La formación de los padres. Escuelas de Padres.

Tema 9.- La información a los padres. Folletos y paneles educati-
vos.

Tema 10.- La familia ante el fracaso escolar.

Tema 11.- La relación del maestro con las familias de niños con
necesidades especiales.

Tema 12.- La formación del maestro. Programas. Estrategias.
Técnicas para la participación de los padres en la es-
cuela.

IV. METODOLOGÍA

- Exposiciones del profesor.
- Debates en clase.
- Elaboración de trabajos en pequeños grupos, exposición y discusión.
- Trabajos individuales.
- Observación de actividades escolares y extraescolares relacionadas con la asignatura: reuniones de padres, entrevistas, Escuelas de Padres, etc.
- Exposición de algunos temas por expertos en la materia.

V. EVALUACIÓN

a) del alumno

- Asistencia a clase.
- Participación e implicación en la asignatura.
- Trabajos individuales sobre la observación de actividades con la familia.
- Trabajos en grupo y exposición de los mismos.
- Examen final.

b) del profesor

- Se pasará un cuestionario a los alumnos con el objeto de valorar distintos aspectos de la asignatura y del trabajo del profesor.

BIBLIOGRAFÍA POR NÚCLEOS TEMÁTICOS

Núcleo 1.-Familia y sociedad

- A.A.V.V. (1996) Valores y pautas de crianza familiar.
Fundación Santa María. Madrid.
- Kagan, J. (1987) El niño hoy. Desarrollo humano y familia.
Espasa Calpe. Madrid.
- Medina Rubio, R. y otros (1990) La educación personalizada en la
familia. Rialp. Madrid.
- Mullan, B. (1990) ¿Son las madres realmente necesarias?
Herder. Barcelona.
- Muñoz Hidalgo, A. (1987) El ambiente familiar.
Narcea. Madrid.
- Osman, B. (1988) Problemas de aprendizaje. Un asunto fami-
liar. Trillas. México.
- Parke, R.D. (1981) El papel del padre.
Morata. Madrid.
- Porot, M. (1980) La familia y el niño.
Planeta. Barcelona.
- Ríos González, J.A. (1983) Crisis familiares. Causas y reper-
cusiones. Narcea. Madrid.

- García Checa, P. y otros (1991) Los padres en la comunidad educativa. Castalia. Madrid.
- Gento Palacios, M. (1994) Participación en la Gestión Educativa. Santillana. Madrid.
- Martínez, B. (1987) La familia ante el fracaso escolar. Narcea. Madrid.
- Martín Moreno Cerrillo, Q. (1987) Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje. U.N.E.D. Madrid.
- Matisson, M.D. (1973) Familia e institución escolar. Fundamentos. Madrid.
- Merino, C. y otros (1985) Educación preescolar comunitaria. Marsiega. Madrid.
- Moratinos, J.F. (1985) La escuela de padres. Narcea. Madrid.
- Pulpeiro, S. y Menegazzo, L. (1974) Comunicación entre padres y maestras en el Jardín de Infantes. Latina. Buenos Aires.
- Pulpillo Ruiz, A. (1982) La participación de los padres en la escuela. Escuela Española. Madrid.
- Ríos, J. y Perearnau, M. (1973) Fracaso escolar y vida familiar. Marsiega. Madrid.

Musitu Ochoa,G. y otros (1988) Familia y educación.

Labor Universitaria. Barcelona.

Musitu Ochoa,G. y otros (1996) Educación familiar y socialización
de los hijos.

Idea Books. Barcelona.

Quintana,J.M. (1993) Pedagogía familiar.

Narcea. Madrid.



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Curso de formación de profesores para la participación de los padres en la escuela.

Prof.: Eva Kñallinsky Ejdelman

Nº de participantes: De 30 a 40 maestros en ejercicio.

Duración: 25-30 horas.

Objetivos:

- Tomar conciencia de la importancia del papel educativo de la familia.
- Adquirir técnicas para una acción educativa en el ámbito de la relación familia-escuela.
- Inventariar los elementos que activan o frenan la cooperación entre la escuela y la familia.
- Ser capaces de asumir el rol de dinamizadores, de mediadores socioculturales entre el medio escolar y el medio familiar.
- Tomar conciencia de los límites de su intervención, verbalizar los problemas que conlleva la participación de los padres y evaluar las acciones que se lleven a cabo.

Contenidos:

Bloque 1 - Familia y sociedad.

- La familia en mutación.
- El ambiente familiar y el desarrollo del niño.
- La ruptura familiar.



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Bloque 2 - La relación familia-escuela.

- Las relaciones directas con los padres.
- Las relaciones indirectas.
- La educación de los padres. Las Escuelas de Padres.
- Legislación actual. El Consejo Escolar.
- Estrategias de intervención.
- La participación de los padres en la escuela.
- La familia ante el fracaso escolar.

Bloque 3 - La formación del maestro.

- Niveles.
- Objetivos.
- Estrategias.

El curso tendrá un seguimiento posterior. Para ello se pasará un cuestionario a los participantes con el fin de evaluar las acciones emprendidas en la escuela en relación con la temática del curso. Se realizarán visitas a los centros y se convocarán reuniones para analizar la puesta en práctica de los contenidos impartidos.

Las Palmas, junio 1994.



GOBIERNO DE CANARIAS
 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES
 DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN
 E INNOVACIÓN EDUCATIVA
 CENTRO DE PROFESORES DE
 LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
 C/ Carvajal, 2

Registro salida C.E.P. número: _____ fecha: _____/_____/199_____

SOLICITUD DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

El Centro del Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria propone a la Unidad de Perfeccionamiento del Profesorado, de la D.G.O.I.E., que se autorice la realización de la actividad que a continuación se detalla:

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: El trabajo con los padres en la escuela.	
DIRIGIDO A: Profesorado dependiente de la C.A.C. que imparta:	
<input checked="" type="checkbox"/> Educación Infantil	<input checked="" type="checkbox"/> Educación Primaria
<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> B.U.P. / C.O. U
<input type="checkbox"/> E. S. O.	
CRITERIOS DE SELECCIÓN:	
1º. Profesorado de E.I. y E.P., perteneciente al Programa de Calidad Educativa. 60%.	
2º. Profesorado de E.I. y E.P., 35%.	
3º. Profesorado de E.I. y E.P., 5% de Centros Concertados.	
4º. Los criterios 1º-2º-3º; Representación por Centros y Ciclos.	
NÚMERO DE PLAZAS QUE SE CONVOCAN: 35	
FECHAS DE CELEBRACIÓN:	
1ª Fase (Expositiva y Seguimiento): 13-14-Sep/2-3-Nov/11-12-En/ ^{Convienta.} 7-8-Feb/: 28 horas horas.	
2ª Fase (Práctica): 10 horas a lo largo de la duración del Curso.	
3ª Fase (Evaluación): 2 horas. 1 de Marzo.	
Duración Total del Curso: 40 horas.	
LUGAR DE CELEBRACIÓN: C.E.P. 1- Las Palmas de Gran Canarias.	ISLA:
PONENTE/S: Eva Kñallinsky Ejdelman.	
COORDINADOR/A: Se elegirá entre los asistentes al Curso.	
PROGRAMA: BLOQUE 1: FAMILIA Y SOCIEDAD. BLOQUE 2: IA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA. BLOQUE 3: IA FORMACIÓN DEL MAESTRO/A. EVALUACIÓN: Se pasará un Cuestionario a los participantes con el fin de evaluar las acciones emprendidas en Relación con la temática trabajada.	
METODOLOGÍA: Expositiva y de seguimiento en cada Sesión que posibilite las acciones emprendidas en la escuela.	
MÍNIMO EXIGIDO PARA LA EXPEDICIÓN DEL CERTIFICADO DE ASISTENCIA: 85 % Una inasistencia superior al 15 % cualquiera que sea su causa imposibilitará la expedición del certificado.	
NOTA: No se certificarán las fases por separado.	
PRESUPUESTO TOTAL APROXIMADO DEL GASTO:	
Desglose del costo:	Ptas.
Personal: 30 horas X 5.000.	150.000.-
Material: 15.000.-	Ptas.
Transporte, Viajes y alojamiento: NO	Ptas.
La Unidad de Perfeccionamiento del Profesorado de la D.G.O.I.E. autoriza la realización de esta actividad y le asigna la siguiente clave identificativa:	
Expediente número: .00 /9	TÉCNICO AUTORIZADOR,
Fecha de autorización: / /199	

Fdo:

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE UNA REUNIÓN DE PADRES

- Nombre del centro.
- Nivel
- Asistencia
- N° total de padres
- Ambientación física del aula
 - * Distribución
 - * Decoración
 - * Lugar del maestro
- Forma de convocatoria
- Temática de la reunión
 - * Objetivos
- Fórmula de inicio
- Actitud del maestro
- Clima de la reunión
- Participación de los padres
 - * Cantidad
 - * Calidad
- Finalización de la reunión
- Duración de la reunión
- Valoración personal

ANEXO 2

PREGUNTA PREVIA

MAESTROS EN FORMACIÓN

Transcripción de las respuestas emitidas por los alumnos del Centro Superior de Formación del Profesorado a la pregunta:

¿Qué entiendes por participación?

- Colaboración
- Implicación
- Tomar una actitud activa y consciente ante un trabajo determinado
- Integración
- Compromiso
- Trabajo en equipo
- Interés
- Interacción entre padres y profesores
- Contribuir, ayudar, enriquecer el proceso de aprendizaje
- Vivir la educación de su hijo con su hijo
- Unión
- Intervención
- Ser un miembro más de la escuela
- Elaborar actividades

ANEXO 3

PREGUNTAS PREVIAS

MAESTROS TENERIFE

TRANSCRIPCIÓN DE LAS RESPUESTAS PREVIAS AL CURSO DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO DE TENERIFE.

Pregunta nº 1

¿Cuál crees que es el papel de la familia en el proceso educativo del niño?

- Papel primordial y fundamental, sobre todo, en los primeros años de la vida del niño.
- Conocer, ante todo, en qué consiste el proceso educativo que se desarrolla en la escuela. Caminar en la misma línea participando conjuntamente.
- Decisivo. De ella depende el hábito de trabajo, la valoración del mismo, el comportamiento, la motivación. Es muy raro que de una familia dejada y abandonada salga un niño/niña motivado y trabajador.
- Es el complemento del proceso educativo de la escuela.
- Es muy importante puesto que con ese proceso se conformará el futuro de los hijos.
- Es un papel de información y colaboración con la escuela, de seguimiento mutuo entre ambos procesos educativos (escuela - familia).
- La escuela debería ser la continuidad educativa de la casa y a la inversa. Las habilidades no se pueden adquirir si no hay una coordinación entre la familia y la escuela.
- Colaboración y apoyo al proceso educativo.
- Familia y escuela son complementarias. La familia debe estar en contacto con la escuela para conocer el proceso educativo del niño y participar activamente en el mismo sin que haya interferencias con la labor de la escuela.
- Estimuladora del interés del niño.
- En la actualidad su papel es meramente pasivo y, como mucho, en algunos casos de leve colaboración con el centro en actividades puntuales.

Pregunta nº 2:

¿Cuál es tu opinión sobre la participación de los padres en la escuela?

- Es fundamental, aunque sin confundir los términos de colaboración, participación etc. con "estar en todo".
- Ahora mismo es escasa, la mayoría no se preocupa por valorar lo que se hace en ella ni a las personas que desarrollan esta labor.
- Nos gustaría que participaran en algunas actividades en las que puedan aportar sus conocimientos en relación con la actividad programada.
- Creo que la enseñanza es obra de padres y profesores, tienen que participar, pero para ello hay que prepararlos y concienciarlos de cuál es su papel. Hay que meterlos en sus papel, el maestro ya hace el suyo. Con las dos aportaciones las cosas saldrán bien.
- Participar sin interferir en la labor del profesor, sólo ayudar.
- No cabe duda que la participación de los padres en la escuela es clave para tomar decisiones sobre la educación de los hijos.
- La participación facilita la comprensión mutua, permite un trabajo común más eficaz y la consideración no sólo del ámbito intelectual sino también del social y afectivo en la vida del niño.
- Normalmente acuden cuando se les llama, pero no siempre. Ven al profesor como al que tiene que resolver la problemática de su hijo y están en actitud de crítica a toda la actuación de la escuela.
- Sin la participación de los padres difícilmente la escuela podrá cumplir sus objetivos.
- Los padres participan poco en las actividades de la escuela, todos sabemos que muchas veces nos cansamos de llamarlo para hablar con ellos y no acuden. Puede ser que los maestros los llamemos con poca fuerza o no encontremos la manera de atraerlos.
- Echamos de menos una mayor participación de los padres y muchas veces nos sentimos en la labor de educar a sus hijos.

- Los padres no se preocupan de la marcha de sus hijos en el centro y esto influye en el rendimiento de los mismos.
- La relación padre-escuela o padre-maestro predispone a una relación más estrecha entre maestro y alumno que beneficia a ambos en la labor diaria. -
- Los padres deben participar en el proceso educativo ya que ello demuestra que se preocupan por sus hijos.
- Por lo general, la participación de los padres en la escuela es nula. Cuando lo hacen es para algo puntual y crítico.
- Existe un gran desinterés que luego, lógicamente, se refleja en los alumnos.
- Tal como está hoy no es la más adecuada. Se están metiendo de forma equivocada en la labor del centro y nos encontramos, en muchos casos, con padres poco informados y poco formados que quieren y pretenden objetivos que no son los adecuados.
- Los padres deben participar en la mayoría de las actividades programadas por el centro.
- La participación debe estar en función de las necesidades y de lo que demande el centro.
- Creo que están poco aprovechados y su participación se tendría que potenciar a todos los niveles, fuera y dentro del aula.
- Si los padres no se acercan más a la escuela es porque los propios maestros tenemos cierto miedo a que lo hagan y no ponemos a su alcance todos los medios de los que disponemos.

Pregunta nº 3:

¿Qué actividades crees que pueden hacer los padres en relación con la escuela?

- Desde aspectos curriculares a viajes, excursiones, visitas etc.
- Recibir pequeños cursos de ayuda en educación, técnicas de trabajo e higiene. Participar en actividades escolares y extraescolares siendo uno más.
- Ayudar en las fiestas, colaborar en salidas escolares, participar en actividades lúdicas, acudir a las reuniones.
- Participar en el A.P.A.
- Visitar periódicamente al profesor de su hijo.
- Participar activamente en el colegio.
- Asistir a la entrega de calificaciones o información trimestral.
- Asistir cuando se les llame.
- Asistir a escuelas de padres.
- Talleres.
- Organizar actividades conjuntas con los profesores.
- Participar en la evaluación.
- Con sus hijos en casa: interesarse por lo que hicieron en clase, ayudarles en sus tareas, motivarles para un mejor rendimiento.
- Participar en las actividades transversales de la escuela.
- Biblioteca.

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE OPINIÓN



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Estimado/a compañero/a:

El cuestionario que tiene en sus manos forma parte de una investigación que estamos llevando a cabo en el Departamento de Educación. Esta investigación pretende analizar las opiniones de los maestros canarios sobre la relación familia-escuela.

Le agradeceríamos que responda sincera y espontáneamente siguiendo las instrucciones indicadas al comienzo.

El cuestionario es anónimo y consta de dos partes: la primera, de carácter cerrado y la segunda, con tres preguntas abiertas donde Ud. podrá expresar sus opiniones con la extensión que desee.

Esta fase es esencial para nuestro trabajo por lo que agradecemos su colaboración.

Fdo. Eva Kñallinsky



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Estimado/a alumno/a:

El cuestionario que tiene en sus manos forma parte de una investigación que estamos llevando a cabo en el Departamento de Educación. Esta investigación pretende analizar las opiniones de los estudiantes de la Escuela de Formación del Profesorado de Las Palmas sobre la relación familia-escuela.

Le agradeceríamos que responda sincera y espontáneamente siguiendo las instrucciones indicadas al comienzo.

El cuestionario es anónimo y consta de dos partes: la primera, de carácter cerrado y la segunda, con tres preguntas abiertas donde Ud. podrá expresar sus opiniones con la extensión que desee.

Esta fase es esencial para nuestro trabajo por lo que agradecemos su colaboración.

Fdo. Eva Kñallinsky

En los ítems siguientes marque con una X en el casillero que corresponda o responda en la línea que tiene para ello.

Sexo	Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer	<input type="checkbox"/>
Edad	_____			
Hijos en edad escolar	Si	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
¿Ha cursado la asignatura "Educación Familiar"?	Si	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>

Responda a las preguntas que siguen utilizando las líneas que tiene para ello. Si necesitara más espacio puede utilizar la parte trasera del folio o agregar los folios que desee.

1.- ¿Qué entiende por participación de los padres en la escuela.?

2.- ¿Para qué cree Ud. que sirve el que los padres participen.?

3.- ¿Qué inconvenientes cree Ud. que conlleva el hecho de que los padres participen en la escuela?.

4.- ¿Cómo concretaría esa participación?

ANEXO 5

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Pregunta nº 1: ¿Qué entiende por participación de los padres en la escuela?

Alumnos sin formación.

1. Que los padres se preocupen por la educación que sus hijos están recibiendo en la escuela. S
2. La colaboración responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo. C
3. La intervención de los padres en algunas actividades. C
4. La unión entre padres y profesores. C
5. Coalición con el profesor en la tarea educativa. C
6. Colaborar en actividades del centro. C
7. Formar parte activa del Consejo Escolar. Co
8. Presentar propuestas para la organización del centro. Co
9. Debatir lo que no les parezca adecuado. I
10. Que asistan a las reuniones. C
11. Que ayuden a los maestros. C
12. Que ayuden a los hijos. C
13. Solucionar problemas junto con los profesores. I

14. Integrarse en la escuela. I
15. Que den opiniones. I
16. Que padres y profesores trabajen con un objetivo común, la educación de los niños. I
17. Que acudan cuando se les llama. C
18. Que se impliquen en la educación de sus hijos. I
19. Que no haya una separación entre el mundo escolar y el familiar. I
20. Que los padres tengan voz y voto sobre la educación que se imparte. I
21. Que participen en la planificación del centro. Co
22. Que participen en las decisiones. Co
23. Que se establezcan acuerdos sin imposiciones. I
24. Que padres y docentes, de forma conjunta, abierta y consensuadamente deliberen sobre qué educación y qué personas quieren formar y para qué. Co

Alumnos con formación

25. Una presencia constante de los padres en la escuela. C
26. Que se introduzcan en la escuela como un miembro más. I

27. Compartir tareas. C
28. Trabajo conjunto de padres y profesores. C
29. Apoyo a los hijos. C
30. Tomar conciencia de su papel. I
31. Insertarse en la dinámica escolar. I
32. Trabajar unidos en un proyecto común. I
33. Conseguir una escuela mejor. C
34. Que se responsabilicen de la educación de sus hijos. I
35. Mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. I
36. El reparto de responsabilidades y tareas. Co
37. Que los padres sean sujetos activos e influyentes. I

Pregunta nº 2: -¿Para qué cree Ud. que sirve el que los padres participen?

Alumnos sin formación

1. Para mejorar la dinámica educativa. DE
2. Porque la educación requiere que la escuela y la familia se unan. RFE
3. Para crear la conciencia de comunidad educativa. RFE
4. Para acercar la escuela a la sociedad. RFE
5. Para que el niño avance apoyado por los dos lados, maestros y padres.
RE
6. Para que el fracaso escolar sea menor. RE
7. Para motivar a sus hijos hacia la enseñanza. AH
8. Para ayudar a sus hijos. AH
9. Para poder comunicarse con los profesores. C
10. Para poder corregir conductas negativas en sus hijos. AH
11. Para que conozcan el desarrollo escolar de sus hijos. IP
12. Para intercambiar pareceres. C
13. Para que comprendan que deben reforzar lo que el profesor enseña a sus hijos. IP

14. Para no cargar todas las responsabilidades sobre los profesores. RFE
15. Para ayudar a los maestros. RFE
16. Para conocer más sobre los problemas e intereses de sus hijos. IP
17. Para llevar un seguimiento de la educación de sus hijos. IP
18. Para que lo impartido en la escuela se amplíe y se aplique en la familia.
RFE
19. Para que el profesor conozca más sobre la vida personal de cada alumno. IP
20. Para que haya un mayor contacto profesores-padres. RFE
21. Para que haya una mejor relación profesor-alumno. DE
22. Para que los padres transmitan lo que quieren para sus hijos. IP
23. Para que la educación del niño sea integral. DE
24. Para que formen parte del proceso educativo. DE
25. Para que los padres conozcan la problemática de la escuela. IP
26. Para aportar ideas a los profesores. IP
27. Para unificar criterios educativos. C
28. Para que los niños rindan más en los estudios. RE
29. Para que los padres defiendan los derechos de sus hijos. AH

30. Para que se sientan un elemento útil dentro del sistema escolar. RFE

Alumnos con formación.

31. Para llegar a configurar una verdadera comunidad educativa haciendo un trabajo de cogestión padres-profesores. RFE

32. Para un mayor desarrollo del niño. AH

33. Para mejorar las relaciones familia-escuela. RFE

34. Para mejorar el propio centro escolar. DE

35. Para que los niños se adapten a la escuela. DE

36. Para mejorar las relaciones con sus hijos. C

37. Para estimular a los padres que no se interesan por la escuela. RFE

38. Para comprender la labor del maestro. IP

39. Para relacionarse con otros padres. RFE

40. Para el propio crecimiento personal de los padres. IP

41. Para el enriquecimiento de profesores, alumnos y padres. C

42. Para compartir experiencias. RFE

43. Para establecer un modelo educativo consensuado. DE

Pregunta nº 3: ¿Qué inconvenientes cree Ud. que conlleva el hecho de que los padres participen en la escuela?

Alumnos sin formación.

1. Ninguno. N
2. En muchas ocasiones las opiniones retrógradas que aún poseen muchos padres obstaculizan la dinámica educativa. C
3. Muchas veces quieren que sólo se haga lo que ellos quieran. C
4. Que cada padre va individualmente. C
5. Pueden lentificar el ritmo de la dinámica escolar. C
6. Pueden agobiar demasiado a los profesores. I
7. Que puedan dificultar el proceso de aprendizaje. C
8. Que exijan más de lo que el profesor puede hacer. I
9. Hay niños que delante de sus padres expresan timidez. PN
10. Se pueden presentar conflictos entre padres y maestros. C
11. Que adopten una actitud intransigente o directiva. I
12. Habría inconveniente si participaran dentro del aula donde el profesor es la única autoridad. I
13. Los profesores tienen unos objetivos marcados desde la dirección y los

padres desean otros. C

14. Muchos padres son inconscientes de para qué se los requiere. CP

15. Muchos padres se limitan a criticar. I

16. Algunos niños pueden sentirse protegidos por la presencia de sus padres y quiten autoridad a los maestros. PN

17. Que haya discrepancias entre padres y profesores. C

18. Los alumnos pueden sentirse coaccionados u observados. PN

19. Generalmente, quieren imponer sus criterios. I

20. Sus hijos creerán que han hecho algo malo. PN

21. Que adquieran protagonismo. I

22. Que se entrometan en aspectos que no les corresponden. I

23. Que compliquen el desarrollo escolar del niño. C

24. Que quieran tratos prioritarios para sus niños. I

25. Ni el sistema educativo ni la escuela están diseñados para eso. C

26. El que los maestros se sientan observados en su labor diaria. I

27. Si un padre actúa en una clase su hijo puede ser objeto de burla. PN

28. Que lleguen a acaparar la labor del maestro. I

29. Puede haber un desajuste organizativo. C

30. Que se metan mucho en la vida de su hijo. PN
31. Tener que adecuar horarios para que puedan participar. P
32. Que sólo defiendan los intereses de sus propios hijos. CP
33. Posibles críticas impertinentes. C
34. Necesidad de adecuar los canales de participación. P
35. Que no respeten las concepciones pedagógicas del maestro. I
36. El profesor tiene que dar cuenta a los padres de cómo realiza la tarea.
37. La posible variedad y disparidad entre ellos. C

Alumnos con formación

38. Excesiva confianza por parte de los padres. I
39. Es un trabajo más para el profesor. P
40. Que los padres no tengan una preparación previa. CP
41. La propia mentalidad de los padres. CP
42. Puede haber malentendidos. C
43. Al no haber conciencia de participación los maestros no ven con buenos ojos a los padres. C
44. La organización de muchos centros no posibilita la participación. C

45. El profesor necesita más tiempo para los padres. P
46. Existen profesores que se sienten intimidados. P
47. Inseguridad y falta de preparación del colectivo de maestros. P
48. Rechazo de los maestros. P
49. Que los padres se crean con más derechos que los que tienen. CP
50. Que confundan el rol de padre con el de maestro. I
51. Los hijos de los padres que participan se sienten controlados. PN

Pregunta nº 4: ¿Cómo concretaría esa participación?

Alumnos sin formación.

1. Reuniones periódicas. E
2. Participación en el Consejo Escolar. EF
3. Participación en A.P.A.s. EF
4. Actividades extraescolares. Ex
5. Talleres. E
6. Charlas. Coloquios. Ex
7. Participar en alguna clase. E
8. Entrevistas individuales. E
9. Asambleas de padres. EF
10. Ayudar en la preparación de actividades. E
11. Aportar ideas. EF
12. Participar en el Proyecto Curricular. EF
13. A nivel de unidad didáctica. E
14. Actividades relacionadas con la profesión de los padres. E

15. Salidas. Excursiones. Convivencias. Ex

16. Ayudar a sus hijos en casa. Ex

17. Escuelas de Padres. EF

18. Juegos. Ex

19. Preparación de fiestas. Ex

Alumnos con formación.

20. Tareas de arreglo y mantenimiento del centro. Ex

21. Equipos deportivos. Ex

22. Confección de recursos para los niños. E

23. Colaboración en las programaciones del curso. EF

24. Delegados de padres. EF

Pregunta nº 1: ¿Qué entiende por participación de los padres en la escuela?

Maestros en ejercicio sin formación

1. Preocuparse del rendimiento y actitud de los hijos ante el trabajo escolar
2. Interesarse en ayudar. S
3. Que se informen. S
4. Participar en las actividades. C
5. Opinar y discutir. I
6. Involucrarse en lo que signifique una mejora de la escuela. I
7. Colaborar en ciertas actividades del aula. C
8. Programar actividades para padres. Co
9. Estar al tanto del trabajo, comportamiento y actitudes del niño a nivel de aula. S
10. Contacto con el profesor. S
11. Colaborar en aspectos que beneficien el rendimiento de los alumnos.
12. Preocuparse por el progreso de sus hijos. S
13. Cogestión educativa. Co
14. Colaborar en el desarrollo curricular complementario. C
15. Propiciar un ambiente apropiado en la casa. S
16. Ayudar a que se conozca mejor a su hijo. S
17. Dar iniciativas viables. I
18. No entrometerse en la labor de clase. C

19. Acudir a las reuniones de clase. C
20. Ayudar en talleres y salidas. C
21. Informar sobre su hijo en las entrevistas. S
22. No obstaculizar la labor del maestro. C
23. Integrarse en las actividades del centro. I
24. Colaborar en lo que se refiere a actitudes e intereses de los hijos. C
25. Participar en actividades extraescolares, reuniones de padres, A.P.A., Consejos Escolares. Co

Maestros en ejercicio con formación. Tenerife.

26. Compartir la toma de decisiones. Co
27. Proponer y ejecutar iniciativas autónomamente. Co
28. Que los padres sean auxiliares del maestro. C
29. Ceder posturas para llegar a acuerdos comunes. Co
30. Camino a recorrer conjuntamente. Co
31. Transformar la escuela en un espacio de realización personal del conjunto de la comunidad educativa. I

Maestros en ejercicio con formación. Las Palmas.

32. Decidir sobre ciertos temas. Co
33. Dialogar mucho. I
34. Hablar e intercambiar experiencias. I
35. Tenernos confianza. I

36. Trabajar en común con el maestro por la educación de sus hijos. C
37. Preocuparse por el centro. C
38. Unir criterios de ambos estamentos (familia y escuela). I
39. Que sean corresponsables con los maestros de la labor educativa que se hace con sus hijos. I
40. Respeto mutuo. C
41. Compromiso con la escuela.

Pregunta nº 2: ¿Para qué cree Ud. que sirve el que los padres participen?

Maestros en ejercicio sin formación.

1. Para mejorar la labor educativa. PE
2. Para un mutuo entendimiento. C
3. Para un acercamiento al maestro. C
4. Para aunar criterios educativos. PE
5. Para disminuir el fracaso escolar. RE
6. Para conocer la realidad de la escuela. PE
7. Para modificar actitudes de los niños. RE
8. Para un mayor rendimiento escolar de los niños. RE
9. Para que tengan información sobre la escuela. C
10. Para que la educación sea coherente y completa. PE
11. Para conocer a las personas. C
12. Para interesarse por sus hijos. C
13. Para dar seguridad a los niños. RE
14. Para mejorar la comunicación con el maestro. C
15. Para evitar contradicciones. C

Maestros en ejercicio con formación. Las Palmas.

16. Se valora más a los padres. C
17. Es una ayuda para los hijos. C

18. Da seguridad a los alumnos. RE
19. Para aunar fuerzas. V
20. Para poder hablar el "mismo idioma". F
21. Para ayudar al maestro. RFE
22. Para que tengan sentido de la labor educativa. V
23. Como motivación para los alumnos. RE
24. Para tener objetivos comunes. PE
25. Para conocer las aspiraciones de los padres. C
26. La participación potencia el trabajo del maestro. PE
27. Para compartir las tareas. PE
28. Permite el acercamiento padres-hijos. C
29. Para crear un clima de confianza. C
30. Para que los padres se sientan útiles. RFE
31. Para buscar soluciones juntos. RFE

Maestros en ejercicio con formación.Tenerife.

32. Para reflexionar juntos. C
33. Para mejorar las relaciones familia-escuela. RFE
34. Para que se diluyan las tensiones. RFE
35. Para tomar conciencia de su responsabilidad como padres. F
36. Para que los padres y los niños valoren el trabajo del maestro. V
37. Para que el niño tenga más confianza en sí mismo. RE

38. Para una acción educativa coordinada. PE
39. Para mejorar la relación alumno-profesor. C
40. Hay un enriquecimiento mutuo. RFE
41. El alumno es más participativo. RE
42. Para que el niño valore más su trabajo. RE
43. Para que se modifiquen actitudes. F
44. Existe una "complicidad" entre padres y maestros. RFE
45. Sirve para mejorar una comunidad. RFE
46. Aumenta la autoestima del maestro. V
47. Propicia la realización personal. F

Pregunta nº 3 : ¿Qué inconvenientes cree Ud. que conlleva el hecho de que los padres participen en la escuela?

Maestros en ejercicio sin formación.

1. Ninguno. N
2. Que la utilicen para otros fines. C
3. Que provoque enfrentamientos y conflictos. C
4. Que haya intrusismo. I
5. Que tengan afán de protagonismo. I
6. Que haya abuso de confianza. I
7. Que hagan críticas destructivas. C
8. Tienen falta de preparación. CP
9. El maestro debe dedicar más tiempo y tener un horario conveniente. P
10. Algunos padres no saben distinguir cual es su cometido en la escuela. I
11. Pueden fiscalizar la labor del maestro. C
12. Que quieran imponer sus criterios. I
13. Que coarten la libertad del maestro. I
14. Mayor exigencia de adaptación del maestro. P

Maestros en ejercicio con formación. Las Palmas.

15. Que no se delimiten las funciones. C
16. Que haya manipulación. C
17. Es un mayor esfuerzo para el maestro. P

- 18. Hay una alteración del clima normal de trabajo. P
- 19. No hay cultura de participación. CP
- 20. Hay rechazo de muchos docentes. P
- 21. El tiempo que tenemos para los padres es poco. P

Maestros en ejercicio con formación. Tenerife.

- 22. En algunas ocasiones puede haber tensiones. C
- 23. Exige compromiso del profesorado. P
- 24. Actitud de los padres hacia los profesores y a la inversa, miedos y prejuicios mutuos.
- 25. Podemos desanimarnos o frustrarnos en el camino. P

Pregunta nº 4: ¿Cómo concretaría esa participación?

Maestros en ejercicio sin formación

1. Salidas escolares. Ex
2. Reuniones individuales. E
3. Reuniones masivas con temas generales. E
4. Fiestas del colegio. E
5. Acompañar a visitas extraescolares. Ex
6. Ayudar en las clases de artística. E
7. Colaborar en los talleres. E
8. Ayudar a su hijo en casa cuando lo necesite. Ex
9. Actividades colaterales. Ex
10. Participar en A.P.A.s y Consejos Escolares. EF
11. Participar en algunas actividades del aula. E

Maestros en ejercicio con formación. Las Palmas.

12. Escuelas de Padres. EF
13. Comisiones de gestión. EF
14. Decoración del patio. E
15. Charlas a los niños dadas por algún padre. E
16. Creación de material didáctico. E
17. Compartir lo que saben con la escuela. E

18. Sugerir ideas. E

Maestros en ejercicio con formación. Tenerife.

19. Elaboración del P.E.C. EF

20. Reuniones de programación. EF

21. Ayudar en actividades complicadas. E

22. Ayudando a formar y educar a otros padres que lo necesiten. EF

23. Siendo medio de contacto con otras entidades. Ex

ANEXO 6

DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR CATEGORÍAS

Distribución de las respuestas por categorías

Alumnos

Pregunta nº 1: ¿Qué entiende por participación de los padres en la escuela?

Respuestas 1 a 24: alumnos sin formación

Respuestas 25 a 37: alumnos con formación

Seguimiento de los hijos

1. Que los padres se preocupen por la educación que sus hijos están recibiendo en la escuela.

Colaboración

2. La colaboración responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo.

3. La intervención de los padres en algunas actividades.

4. La unión entre padres y profesores.

5. Coalición con el profesor en la tarea educativa.

6. Colaborar en actividades del centro.

10. Que asistan a las reuniones.

11. Que ayuden a los maestros.

12. Que ayuden a los hijos.

17. Que acudan cuando se les llama.

25. Una presencia constante de los padres en la escuela.

- 27. Compartir tareas.
- 33. Conseguir una escuela mejor.

Implicación

- 9. Debatir lo que no les parezca adecuado.
- 13. Solucionar problemas junto con los profesores.
- 14. Integrarse en la escuela.
- 15. Que den opiniones.
- 16. Que padres y profesores trabajen con un objetivo común, la educación de los niños.
- 18. Que se impliquen en la educación de sus hijos.
- 19. Que no haya una separación entre el mundo escolar y familiar.
- 20. Que los padres tengan voz y voto sobre la educación que se imparte.
- 23. Que se establezcan acuerdos sin imposiciones.
- 26. Que se introduzcan en la escuela como un miembro más.
- 30. Tomar conciencia de su papel.
- 31. Insertarse en la dinámica escolar.
- 32. Trabajar unidos en un proyecto común.
- 34. Que se responsabilicen de la educación de sus hijos.
- 35. Mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- 37. Que los padres sean sujetos activos e influyentes.

Cogestión

7. Formar parte activa del Consejo Escolar.
8. Presentar propuestas para la organización del centro.
21. Que participen en la planificación del centro.
22. Que participen en las decisiones.
24. Que padres y docentes, de forma conjunta, abierta y consensuadamente deliberen sobre qué educación y qué personas quieren formar y para qué.
36. El reparto de responsabilidades y tareas.

Pregunta nº 2: ¿Para qué cree Ud. que sirve el que los padres participen?

Respuestas 1 a 30: alumnos sin formación

Respuestas 31 a 43: alumnos con formación

Mejora de la dinámica educativa

1. Para mejorar la dinámica educativa.
21. Para que haya una mejor relación profesor-alumno.
23. Para que la educación del niño sea integral.
24. Para que formen parte del proceso educativo.
34. Para mejorar el propio centro escolar.
35. Para que los niños se adapten a la escuela.
43. Para establecer un modelo educativo consensuado.

Relación familia-escuela

2. Porque la educación requiere que la familia y la escuela se unan.
3. Para crear la conciencia de comunidad educativa.
14. Para no cargar todas las responsabilidades sobre los profesores.
15. Para ayudar a los maestros.
18. Para que lo impartido en la escuela se amplíe y se aplique en la familia.
20. Para que haya un mayor contacto profesores-padres.
30. Para que se sientan un elemento útil dentro del sistema escolar.
31. Para llegar a configurar una verdadera comunidad educativa haciendo un trabajo de cogestión padres-profesores.
33. Para mejorar las relaciones familia-escuela.
37. Para estimular a los padres que no se interesan por la escuela.
39. Para relacionarse con otros padres.
42. Para compartir experiencias.

Información a los padres

11. Para que conozcan el desarrollo escolar de sus hijos.
13. Para que comprendan que deben reforzar lo que el profesor enseña a sus hijos.
16. Para conocer más sobre los problemas e intereses de sus hijos.
17. Para llevar un seguimiento de la educación de sus hijos.
25. Para que los padres conozcan la problemática de la escuela.
38. Para comprender la labor del maestro.

40. Para el propio crecimiento personal de los padres.

Ayuda a los hijos

7. Para motivar a sus hijos hacia la enseñanza.

8. Para ayudar a sus hijos.

10. Para poder corregir conductas negativas en sus hijos.

29. Para que los padres defiendan los derechos de sus hijos.

32. Para un mayor desarrollo del niño.

Comunicación

9. Para poder comunicarse con los profesores.

12. Para intercambiar pareceres.

27. Para unificar criterios educativos.

36. Para mejorar las relaciones con sus hijos.

41. Para el enriquecimiento de profesores, alumnos y padres.

Rendimiento escolar

5. Para que el niño avance apoyado por los dos lados, maestros y padres.

28. Para que los niños rindan más en los estudios.

Información al profesor

19. Para que el profesor conozca más sobre la vida personal de cada alumno.

22. Para que los padres transmitan lo que quieren para sus hijos.

26. Para aportar ideas a los profesores

Pregunta nº 3: ¿Qué inconvenientes cree Ud. que conlleva el hecho de que los padres participen en la escuela?

Respuestas 1 a 37: alumnos sin formación

Respuestas 38 a 51: alumnos con formación

Ninguno

1. Ninguno

Conflictos

2. En muchas ocasiones las opiniones retrógradas que aún poseen muchos padres obstaculizan la dinámica educativa.
3. Muchas veces quieren que sólo se haga lo que ellos quieran.
4. Que cada padre va individualmente.
5. Puede lentificar el ritmo de la dinámica escolar.
7. Que puedan dificultar el proceso de aprendizaje.
10. Se pueden presentar conflictos entre padres y profesores.
13. Los profesores tienen unos objetivos marcados desde la dirección y los padres desean otros.
17. Que haya discrepancias entre padres y profesores.
23. Que compliquen el desarrollo escolar del niño.
25. Ni el sistema educativo ni la escuela están diseñados para eso.
29. Puede haber un desajuste organizativo.

- 33. Posibles críticas impertinentes.
- 37. La posible variedad y disparidad entre ellos.
- 42. Puede haber malentendidos.
- 43. Al no haber conciencia de participación los maestros no ven con buenos ojos a los padres.

Intrusismo

- 6. Pueden agobiar demasiado a los profesores.
- 8. Que exijan más de lo que el profesor puede hacer.
- 11. Que adopten una actitud intransigente y directiva.
- 12. Habría inconveniente si participaran dentro del aula donde el profesor es la única autoridad.
- 15. Muchos padres se limitan a criticar.
- 19. Generalmente quieren imponer sus criterios.
- 21. Que adquieran protagonismo.
- 22. Que se entrometan en aspectos que no les corresponde.
- 24. Que quieran tratos prioritarios para sus niños.
- 26. El que los maestros se sientan observados en su labor diaria.
- 28. Que lleguen a acaparar la labor del maestro.
- 35. Que no respeten las concepciones pedagógicas del maestro.
- 38. Excesiva confianza por parte de los padres.
- 50. Que confundan el rol de padre con el de maestro.

Profesorado

- 31. Tener que adecuar horarios para que puedan participar.
- 34. Necesidad de adecuar los canales de participación.
- 36. El profesor tiene que dar cuenta a los padres de cómo realiza la tarea.
- 39. Es un trabajo más para el profesor.
- 45. El profesor necesita más tiempo para los padres.
- 46. Existen profesores que se sienten intimidados.
- 47. Inseguridad y falta de preparación del colectivo de maestros.
- 48. Rechazo de los maestros.

Falta de cultura participativa

- 14. Muchos padres son inconscientes de para qué se los requiere.
- 32. Que sólo defienden los intereses de sus propios hijos.
- 40. Que los padres no tengan una preparación previa.
- 41. La propia mentalidad de los padres.
- 44. La organización de muchos centros no posibilita la participación.
- 49. Que los padres se crean con más derechos que los que tienen.

Inhibición niños

- 9. Hay niños que delante de sus padres expresan timidez.
- 16. Algunos niños pueden sentirse protegidos por la presencia de sus padres y quiten autoridad a los maestros.

18. Los alumnos pueden sentirse coaccionados u observados.
20. Sus hijos creerán que han hecho algo malo.
27. Si un padre actúa en una clase su hijo puede ser objeto de burla.
30. Que se metan mucho en la vida de su hijo.
51. Los hijos de los padres que participan se sienten controlados.

Pregunta nº 4: ¿Cómo concretaría esa participación?

Respuestas 1 a 19: alumnos sin formación

Respuestas 20 a 24: alumnos con formación

Escolares

1. Reuniones periódicas.
5. Talleres.
7. Participar en alguna clase.
8. Entrevistas individuales.
10. Ayudar en la preparación de actividades.
13. A nivel de unidad didáctica.
14. Actividades relacionadas con la profesión de los padres.
22. Confección de recursos para los niños.

Extraescolares.

4. Actividades extraescolares.
6. Charlas. Coloquios.

- 15. Salidas. Excursiones. Convivencias.
- 16. Ayudar a sus hijos en casa.
- 18. Juegos.
- 19. Preparación de fiestas.
- 20. Tareas de arreglo y mantenimiento del centro.
- 21. Equipos deportivos.

Estructuras formales

- 2. Participación en el Consejo Escolar.
- 3. Participación en A.P.A.s.
- 9. Asambleas de padres.
- 11. Aportar ideas.
- 12. Participar en el Proyecto Curricular.
- 17. Escuelas de Padres.
- 23. Colaboración en las programaciones del curso.
- 24. Delegados de padres.

Maestros

Pregunta nº 1: ¿Qué entiende por participación de los padres en la escuela?

Respuestas 1 a 25: maestros sin formación

Respuestas 26 a 31: maestros con formación Tenerife

Respuestas 32 a 41: maestros con formación Las Palmas

Seguimiento de los hijos

1. Preocuparse del rendimiento y actitud de los hijos ante el trabajo escolar.
2. Interesarse en ayudar.
3. Que se informen.
9. Estar al tanto del trabajo, comportamiento y actitudes del niño a nivel de aula.
10. Contacto con el profesor.
12. Preocuparse por el progreso de sus hijos.

Colaboración

4. Participar en actividades.
7. Colaborar en ciertas actividades del aula.
11. Colaborar en aspectos que beneficien el rendimiento de los alumnos.
14. Colaborar en el desarrollo curricular complementario.
18. No entrometerse en la labor de clase.
19. Acudir a las reuniones de clase.

- 20. Ayudar en talleres y salidas.
- 21. Informar sobre su hijo en las entrevistas.
- 22. No obstaculizar la labor del maestro.
- 24. Colaborar en lo que se refiere a actitudes e intereses de los hijos.
- 28. Que los padres sean auxiliares del maestro.
- 36. Trabajar en común con el maestro por la educación de sus hijos.
- 37. Preocuparse por el centro.
- 40. Respeto mutuo.

Implicación

- 5. Opinar y discutir.
- 6. Involucrarse en lo que signifique una mejora de la escuela.
- 15. Propiciar un ambiente apropiado en la casa.
- 16. Ayudar a que se conozca mejor a su hijo.
- 17. Dar iniciativas viables.
- 23. Integrarse en las actividades del centro.
- 31. Transformar la escuela en un espacio de realización personal del conjunto de la comunidad educativa.
- 33. Dialogar mucho.
- 35. Tenernos confianza.
- 38. Unir criterios de ambos estamentos.
- 39. Que sean corresponsables con los maestros de la labor educativa que se hace con sus hijos.
- 41. Compromiso con la escuela.

Cogestión

- 8. Programar actividades para padres.
- 13. Cogestión educativa.
- 25. Participar en actividades extraescolares ,reuniones de padres, A.P.A., Consejos Escolares.
- 26. Compartir la toma de decisiones.
- 27. Proponer y ejecutar iniciativas autónomamente.
- 29. Ceder posturas para llegar a acuerdos comunes.
- 30. Camino a recorrer conjuntamente.
- 32. Decidir sobre ciertos temas.

Pregunta nº2: ¿ Para qué cree Ud. que sirve el que los padres participen?

Respuestas 1 a 15: maestros sin formación

Respuestas 16 a 31: maestros con formación Las Palmas

Respuestas 32 a 47: maestros con formación Tenerife

Comunicación

- 2. Para un mutuo entendimiento.
- 3. Para un acercamiento al maestro.
- 9. Para que tengan información sobre la escuela.
- 11. Para conocer a las personas.
- 12. Para interesarse por sus hijos.
- 14. Para mejorar la comunicación con el maestro.

- 15. Para evitar contradicciones.
- 16. Se valora más a los padres.
- 17. Es una ayuda para los hijos.
- 25. Para conocer las aspiraciones de los padres.
- 28. Permite el acercamiento padres-hijos.
- 29. Para crear un clima de confianza.
- 32. Para reflexionar juntos.
- 39. Para mejorar la relación alumno-profesor.

Proceso educativo

- 1. Para mejorar la labor educativa.
- 4. Para aunar criterios educativos.
- 6. Para conocer la realidad de la escuela.
- 10. Para que la educación sea coherente y completa.
- 24. Para tener objetivos comunes.
- 26. La participación potencia el trabajo del maestro.
- 27. Para compartir las tareas.
- 38. Para una acción educativa coordinada.

Rendimiento escolar

- 5. Para disminuir el fracaso escolar.
- 7. Para modificar actitudes de los niños.
- 8. Para un mayor rendimiento escolar de los niños.

- 13. Para dar seguridad a los niños.
- 18. Da seguridad a los alumnos.
- 23. Como motivación para los alumnos.
- 37. Para que el niño tenga más confianza en sí mismo.
- 41. El alumno es más participativo.
- 42. Para que el niño valore más su trabajo.

Valoración de la escuela

- 19. Para aunar fuerzas.
- 22. Para que tengan sentido de la labor educativa.
- 36. Para que los padres y los niños valoren el trabajo del maestro.
- 46. Aumenta la autoestima del maestro.

Formación de padres

- 20. Para poder hablar el "mismo idioma".
- 35. Para tomar conciencia de su responsabilidad como padres.
- 43. Para que se modifiquen actitudes.
- 47. Propicia la realización personal.

Relación familia-escuela

- 21. Para ayudar al maestro.
- 30. Para que los padres se sientan útiles.
- 31. Para buscar soluciones juntos.
- 33. Para mejorar las relaciones familia-escuela.

- 34. Para que se diluyan las tensiones.
- 40. Hay un enriquecimiento mutuo.
- 44. Existe una "complicidad" entre padres y maestros.
- 45. Sirve para mejorar una comunidad.

Pregunta nº 3: ¿Qué inconvenientes cree Ud. que conlleva el hecho de que los padres participen en la escuela?

Respuestas 1 a 14: maestros sin formación

Respuestas 15 a 21: maestros con formación Las Palmas

Respuestas 22 a 25: maestros con formación Tenerife

Ninguno

- 1. Ninguno.

Conflictos

- 2. Que la utilicen para otros fines.
- 3. Que provoque enfrentamientos y conflictos.
- 7. Que hagan críticas destructivas.
- 11. Pueden fiscalizar la labor del maestro.
- 15. Que no se delimiten las funciones.
- 16. Que haya manipulación.
- 22. En algunas ocasiones puede haber tensiones.
- 24. Actitud de los padres hacia los profesores y a la inversa: miedos y prejuicios mutuos.

Intrusismo

4. Que haya intrusismo.
5. Que tengan afán de protagonismo.
6. Que haya abuso de confianza.
10. Algunos padres no saben distinguir cual es su cometido en la escuela.
12. Que quieran imponer sus criterios.
13. Que coarten la libertad del maestro.

Preparación profesores

9. El maestro debe dedicar más tiempo y tener un horario conveniente.
14. Mayor exigencia de adaptación del maestro.
17. Es un mayor esfuerzo para el maestro.
18. Hay una alteración del clima normal de trabajo.
20. Hay rechazo de muchos docentes.
21. El tiempo que tenemos para los padres es poco.
23. Exige compromiso del profesorado.
25. Podemos desanimarnos o frustrarnos en el camino.

Falta de cultura participativa

8. Tienen falta de preparación.
19. No hay cultura de participación.

Pregunta nº 4: ¿Cómo concretaría esa participación?

Respuestas 1 a 11: maestros sin formación

Respuestas 12 a 18: maestros con formación Las Palmas

Respuestas 19 a 23: maestros con formación Tenerife

Escolares

2. Reuniones individuales.
3. Reuniones masivas con temas generales.
4. Fiestas del colegio.
6. Ayudar en las clases de artística.
7. Colaborar en los talleres.
11. Participar en algunas actividades del aula.
14. Decoración del patio.
15. Charlas a los niños dadas por algún padre.
16. Creación de material didáctico.
17. Compartir lo que saben con la escuela.
18. Sugerir ideas.
21. Ayudar en actividades complicadas.

Extraescolares

1. Salidas escolares.
5. Acompañar a visitas extraescolares.

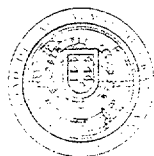
- 8. Ayudar a su hijo en casa cuando lo necesite.
- 9. Actividades colaterales.
- 23. Siendo medio de contacto con otras entidades.

Estructuras formales

- 10. Participar en A.P.A.s y Consejos Escolares.
- 12. Escuelas de Padres.
- 13. Comisiones de gestión.
- 19. Elaboración del P.E.C.
- 20. Reuniones de programación.
- 22. Ayudando a formar a otros padres que lo necesiten.

ANEXO 7

CARTA A LOS JUECES



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Las Palmas, 15 de diciembre de 1995

Estimado/a compañero/a:

Solicito tu colaboración para que actúes como juez en el trabajo de investigación que estoy realizando, con el fin de garantizar la fiabilidad y validez del mismo.

Se trata de leer las frases que te adjunto, que he entresacado de las respuestas que dieron profesores en ejercicio y alumnos de la Escuela de Magisterio a un cuestionario sobre la participación de los padres en la escuela.

Como verás hay dos listas de frases, una de maestros y otra de alumnos. Las respuestas de ambos están separadas según hayan recibido un curso de formación en Educación Familiar o no y actúen entonces como grupo control.

Una vez leídas las frases necesito que intentes agrupar las que consideres que tienen un significado similar.

Puedes hacerlo con un número o con una letra, por ejemplo: colocar un 1 al final de las frases que creas que pueden pertenecer a un mismo grupo. Me ayudaría mucho si pudieras darle un nombre a cada grupo de respuestas.

Al hacer los conjuntos puedes incluir respuestas de ambos grupos, con formación o sin ella, o separarlos si consideras que tienen significados diferentes.



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

El cuestionario consta de cuatro preguntas. Una vez hecho ésto te ruego que me lo remitas a la brevedad posible para poder continuar con mi trabajo.

Conociendo tu escasa disponibilidad de tiempo agradezco enormemente tu colaboración.

Eva Kñallinsky

ANEXO 8

CUESTIONARIO DE PRÁCTICA EDUCATIVA



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Estimado/a compañero/a:

Este cuestionario que a continuación les presentamos pretende continuar con la investigación sobre la relación familia - escuela comenzada a partir del curso "El trabajo con los padres en la escuela" en el cual usted ha participado.

Nos interesa recopilar datos sobre su práctica educativa en este tema después de haber recibido el curso.

Le agradecemos su colaboración rogándole conteste a cada uno de los items del cuestionario.

Un saludo

Eva Kñallinsky

En el siguiente apartado (1) coloque una cruz en el casillero que más se ajuste a su opinión.

Las restantes preguntas son abiertas. Tiene unas líneas para responder. Si el espacio le resultara insuficiente puede utilizar la parte de atrás del folio.

1- Después del curso "El Trabajo con los padres en la escuela" yo:

- Realizo reuniones de padres en mi clase

- La respuesta de los padres a mis convocatorias ha sido

- He tomado iniciativas para favorecer el contacto entre padres y profesores

- Los padres se han acercado a consultarme sobre la educación de sus hijos en la familia .

- He mantenido reuniones individuales con los padres

- He visitado el domicilio de algunos de mis alumnos

- Mantengo relaciones cordiales con los padres

- He encontrado obstáculos para relacionarme .

- La participación de los padres en mi clase se da

Menos que antes	Igual que antes	Más que antes

2 - Señale los temas que recuerde haber abordado en las reuniones de padres.

3- Señale algunas de las iniciativas tomadas por Vd. para favorecer el contacto entre padres y profesores.

4.- Entre los diferentes tipos de encuentros con los padres que Vd. ha experimentado, ¿Cuál le parece más satisfactorio (p.e. reuniones individuales, colectivas, actividades en la clase, etc...) y por qué?

5.- ¿ Ha notado Vd. un cambio en las relaciones con los padres de su clase?

SI

NO

5.1.- Si la respuesta es afirmativa precisar

- ¿ Qué cambios de parte de los padres?.

- ¿ Qué cambios por su parte?

6.- ¿ Qué obstáculos ha encontrado para relacionarse con los padres? (P.e. Falta de interés de los padres, falta de tiempo suyo o de ellos, resistencia de los compañeros del centro, etc...)

6.1. ¿ De qué forma ha intentado superarlos?

7.- De las técnicas y recursos trabajados, ¿cuáles ha podido aplicar en su tarea cotidiana? (P.e. Llamadas telefónicas, visitas, folletos educativos, paneles de información, etc...)

8.- Considera Vd. que su práctica educativa con respecto a este tema ha cambiado después del curso?

SI

NO

8.1. Si la respuesta es afirmativa, ¿Podría indicar cuáles son esos cambios?

9.- En un próximo curso de profundización, ¿qué temas le interesaría trabajar?

10.- Actualmente cuál es su opinión sobre la participación de los padres en la escuela?

ANEXO 9

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Estimado/a compañero/a:

Este cuestionario que a continuación te presentamos intenta recoger tus valoraciones acerca del curso que has seguido sobre **Educación Familiar**.

Tus respuestas nos serán de gran utilidad puesto que nos permitirán evaluar nuestro trabajo y, por ende, mejorarlo.

Te agradecemos tu colaboración.

Fdo. Eva Kñallinsky

Este cuestionario presenta dos modalidades, una con preguntas cerradas donde deberás marcar con una **X** en el casillero que corresponda a tu opinión y otra, con preguntas abiertas, donde se te pide que expreses tus opiniones libremente.

V A L O R A C I O N D E L C U R S O	Bajo	Casi bajo	casi alto	alto
Organización del curso.				
Nivel de motivación de los participantes.				
Nivel de trabajo exigido.				
Nivel de formación proporcionada.				
Posibilidades de debate y de expresión personal.				
Utilidad y aplicabilidad de los conocimientos recibidos.				
Grado de satisfacción generado con el curso.				

Plantea cualquier consideración que creas oportuna con respecto a la valoración del curso.

- ¿Qué te ha aportado concretamente el curso?.

- ¿Qué otros temas te hubiera interesado que se trataran?

- ¿Cuáles son, al finalizar el curso tus necesidades en relación a la Educación Familiar?.
