



**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

# La familia en la escuela: barreras y condicionantes para una participación efectiva.

**Trabajo fin de grado presentado por:**

**Patricia Valiente Torres**

**Titulación: Grado Maestro Educación  
Infantil**

**Línea de investigación: Iniciación a la  
investigación educativa.**

**Directora: Laura Granizo González**

Ciudad: Logroño

[17-07-2012]

Firmado por: Patricia Valiente Torres

**A mi hija Claudia**

## Agradecimientos:

En primer lugar me gustaría agradecer a Laura Granizo, Directora del Trabajo Fin de Grado, el haber guiado mis pasos durante todos estos meses y por haberme dado palabras de ánimo en aquellos momentos en los que más lo necesitaba.

Gracias a mi amiga Natalia Sáez, que tanto me ha ayudado con el tema informático y que no ha dudado en quedarse con mi hija tantas tardes como ha sido necesario para que yo pudiera dedicarle tiempo al trabajo.

Me gustaría agradecerles a Patricia Sánchez y a Silvia Dobón su entrega y dedicación desinteresada para conseguirme las muestras de dos de los colegios, sin su inestimable colaboración este trabajo no habría sido posible. Gracias a Minerva y María, que también invirtieron gran parte de su tiempo en “perseguir” a los padres y maestros para que rellenaran las encuestas.

Evidentemente, gracias a todas las familias, maestros y a los colegios que accedieron a colaborar con este trabajo de forma desinteresada y que se tomaron las molestias de dedicar tiempo a rellenar las encuestas y cuestionarios.

En último lugar, pero no menos importante, me gustaría agradecer a toda mi familia y amigos que me han apoyado durante estos años en mis estudios y que se han ocupado de cuidar a “mi tesoro” siempre que ha sido necesario para que yo pudiera estudiar.

Y sobre todo, gracias a mi hija Claudia, por ser tan buena persona, por tener tanta paciencia conmigo y por dedicarme siempre la mejor de sus sonrisas a pesar de todas las dificultades que hemos atravesado durante todos estos años de estudio.

## Índice

Resumen .....	1
Introducción.....	2
Objetivos e hipótesis .....	3
Marco teórico: .....	4
a- Desarrollo durante la primera infancia: contextos de desarrollo del niño (escuela y familia). Estilos educativos. ....	4
b- Legislación educativa: posibilidades de participación de las familias en los centros educativos y evolución histórica. ....	7
c- Barreras que dificultan la participación de las familias en los centros escolares.....	10
d- Experiencias de colaboración familia-escuela. Análisis de los resultados.....	15
d- La Escuela Rural. ....	19
Estudios: .....	21
ESTUDIO 1: ENCUESTA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	21
ESTUDIO 2: CUESTIONARIO A PROFESORES.....	41
Reflexión final y líneas de futuro.....	49
Referencias .....	51
ANEXOS .....	54

## Resumen

Con este trabajo se pretende analizar las dificultades y barreras que encuentran las familias hoy en día para poder implicarse y participar de una forma efectiva y real en las escuelas. Para ello se ha recogido la opinión de los maestros y familias sobre la participación de las familias en la escuela, teniendo en cuenta el entorno en el que está ubicado el centro (Centro Rural Agrupado -CRA-, Centro Rural y Centro Urbano), la etapa educativa que cursaban los niños y el nivel de estudios de los padres.

De los resultados obtenidos se deduce la importancia que tiene el entorno donde se ubica la escuela para que la participación de las familias sea mayor, produciéndose una mayor satisfacción e implicación de las familias en los CRA que en los centros rurales (con al menos una línea por curso) y en los centros urbanos. La etapa educativa y el nivel de estudios de los padres no han arrojado diferencias significativas respecto a la implicación de las familias en los centros escolares.

**Palabras clave:** relación familia-escuela, participación, rural-urbano, nivel estudios y etapa educativa.

## Abstract

This work aims to analyze the difficulties and barriers faced by families today to get involved and participate in effective and real schools. This has received the opinion of teachers and families about family involvement in school, taking into account the environment in which it is located downtown (Centre-CRA Grouped Rural, Rural school and Urban school), the educational stage who were in children and educational level of parents.

From the results it is clear the importance of the environment where the school is located for the involvement of families is greater, resulting in greater satisfaction and involvement of families in the CRA than in rural centers (with at least one line per course) and in urban school. The educational level and educational level of parents have not shown significant differences in terms of family involvement in schools.

**Keywords:** family-school relationship, participation, rural-urban, level studies and educational stage.

## Introducción

Numerosos estudios, entre otros el de Salazar et al (2010) demuestran la importancia de unas buenas relaciones entre los padres y el profesor para un buen aprendizaje del alumno. Para el maestro es de vital importancia conocer el contexto familiar, ya que es muy difícil abordar la educación integral y personalizada de cada uno de sus alumnos sin disponer de una serie de datos del entorno del niño. Para los padres, la principal motivación es el bienestar de sus hijos y procurarles la mejor educación posible, para ello es necesario que exista una coordinación y participación en la escuela (entorno de gran influencia para la educación de los niños). Podemos decir que la educación se inicia en la familia y continúa en la escuela.

Según la Real Academia de la Lengua Española, participar es tomar parte en algo. La participación es algo más que una colaboración puntual, deberíamos considerarla como uno de los pilares básicos de la democracia, de ahí la necesidad de que las escuelas estén abiertas a las familias y a la comunidad, para que la educación sea un proceso integral en la que todos los sectores de la sociedad estén involucrados y se sientan parte fundamental de la educación.

“Participar en las escuelas es comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir y reflexionar como protagonista, no como mero espectador... La educación pasa a ser una construcción colectiva para la que se necesita la intervención de todos los sectores” (Bustos, 2011:3).

Tal y como indica Santos Guerra (1997), la participación en la escuela no debería limitarse a ser sólo organizativa o funcional, sino que cumple una función claramente educativa. La participación es en sí misma enriquecedora y formativa, ya que contribuye a desarrollar determinadas capacidades como la responsabilidad, el diálogo, la planificación, la evaluación, el trabajo en equipo, el aprendizaje continuo, etc. (Viñas y Doménech, 1994).

Con este trabajo se pretende analizar las causas por las que la participación de las familias en el ámbito escolar es escasa, qué experiencias realizadas con las familias aumentan su participación, qué consecuencias tienen en el contexto escolar y cuál es la opinión de los docentes sobre la implicación de los padres en la escuela.

Para ello, primero estudiaremos desde un punto de vista teórico los dos contextos educativos fundamentales de los niños: escuela y familia. Veremos además la legislación escolar y sus repercusiones en la participación de las familias, las causas que favorecen o dificultan la participación, experiencias de colaboración familia-escuela y características especiales de la escuela rural que inciden en la participación. En último lugar, realizaremos un estudio empírico para conocer la opinión de algunos profesores y padres sobre la implicación de las familias en la escuela.

## Objetivos e hipótesis

El **objetivo general** de este trabajo es indagar sobre las dificultades que tienen las familias a la hora de participar en los centros escolares, a través de un cuestionario efectuado con familias y otro confeccionado para profesores, para poder esclarecer cómo mejorar la colaboración familia-escuela.

Para ello, se establecen como **objetivos específicos** los siguientes:

- Discernir las causas por las que los padres tienen una participación escasa en la escuela.
- Analizar experiencias realizadas con familias en el ámbito escolar.
- Indagar si existen diferencias en la participación de las familias dependiendo del entorno en el que se encuentre el centro escolar (urbano versus rural), de la etapa educativa en la que se encuentren los hijos (infantil vs primaria) y del nivel de estudios de los progenitores (estudios básicos vs universitarios).
- Comprobar si existen diferencias en las concepciones de los profesores acerca de la participación de las familias dependiendo del entorno en el que se encuentre el centro escolar (urbano versus rural).
- Analizar las diferencias entre las concepciones de las familias y profesores en relación a la participación de las familias en la escuela.

**Hipótesis general:** El tipo de centro puede condicionar la participación de los padres y su implicación en las actividades del mismo. Los centros rurales agrupados favorecen una mayor cercanía y conocimiento de familias y profesores (a pesar de contar con el inconveniente de la dispersión de las localidades a las que atienden), mientras que en los centros urbanos o los rurales con graduación en función de la edad cronológica las familias pueden encontrar más barreras a la hora de implicarse.

### **Hipótesis específicas:**

- 1- Las familias con un nivel sociocultural elevado conocen más en profundidad los proyectos educativos de los centros, los comparten y se implican más en el contexto educativo de sus hijos. Por el contrario, las familias de un nivel socioeconómico más bajo se encuentran en una posición de inferioridad ya que poseen menos información, disponen de menos recursos económicos para la formación de sus hijos, etc. Esto haría que la participación de las primeras fuera mayor que la de las segundas.
- 2- Durante la etapa de educación infantil los padres suelen mantener más contactos por iniciativa propia y de manera más informal con los centros, situación que varía durante la etapa de primaria, en la que los contactos suelen ser más formales y a iniciativa del centro.

## Marco teórico:

### a- Desarrollo durante la primera infancia: contextos de desarrollo del niño (escuela y familia). Estilos educativos.

La familia constituye el primer contexto de socialización del niño y es fundamental para su desarrollo. Posteriormente, gracias a su ingreso en la escuela, su interacción con el mundo exterior se ampliará. Estos dos entornos son los que normalmente marcan los primeros años de vida de las personas, de ahí la necesidad de que familia y escuela trabajen juntos.

Para Bronfenbrenner (1987) de lo que se trata es que los diferentes entornos de la vida del niño sean contextos reales para su desarrollo. “Por vivir en una familia o asistir a la escuela el desarrollo no está garantizado, lo que lo garantiza es la participación en las actividades que se realizan en dichos entornos” (Vila, 2008: 37).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) nos permite entender la influencia que tiene cada uno de los ambientes en el desarrollo humano. Este autor identifica 4 ambientes:

- **Microsistema:** es el ambiente más inmediato en el que se desarrolla el individuo (normalmente la familia, la escuela, los amigos).
- **Mesosistema:** comprende las interrelaciones entre dos o más microsistemas del individuo (familia-escuela, familia-amigos, etc.).
- **Exosistema:** incluye contextos más amplios (mesosistemas) que no involucran directamente al sujeto, pero que de una forma u otra influyen en él (lugar de trabajo de los padres, asociación de vecinos, etc.).
- **Macrosistema:** cultura y subcultura en la que se desenvuelve el sujeto.

Todos estos ambientes se relacionan unos con otros e influyen en el individuo, de ahí que debemos considerar la educación desde un punto de vista global, teniendo en cuenta a todos sus actores (familia, escuela, sociedad, etc.). Las relaciones que se den entre la familia y la escuela, el clima de colaboración o de confrontación, repercutirán en el niño, tanto de forma positiva como negativa, de ahí la importancia de establecer unos lazos sólidos y un ambiente de cooperación entre todos los agentes implicados en la educación de los más pequeños. Podríamos decir que “las prácticas educativas en las que participan los seres humanos deben ser comprendidas como contextos de desarrollo” (Vila, 2008: 38).

### **La familia como primer agente socializador de la infancia:**

Según diversas clasificaciones (Chapela, 1999), entre las funciones fundamentales que se le atribuyen a la familia con respecto a sus hijos destacan:

- Asegurar la supervivencia de la cría.



- Proporcionar el contexto afectivo y emocional adecuado para su desarrollo.
- Instruir acerca de las pautas y normas de conducta del contexto cultural al que pertenece la familia.

Para que una familia pueda cubrir estas necesidades básicas es preciso que exista una fuerte cohesión familiar, que se disfrute con actividades compartidas, que haya pocas conductas de evitación o rechazo y que se den en mayor medida las relaciones afectuosas que las relaciones enfrentadas entre sus miembros.

Actualmente, numerosos estudios destacan que los efectos de la familia sobre el desarrollo infantil no dependen tanto del tipo de familia (nuclear, extensa, monoparental, etc.) sino de las relaciones que el niño establece con sus cuidadores (Vila, 2008). Los padres suelen influir en la conducta de los hijos, pero a la vez éstos modelan las prácticas de cuidado y crianza que utilizan sus padres (Shaffer, 1989). Si los padres no son capaces de percibir la individualidad del niño y ajustarse a su temperamento, se producirá un desajuste y surgirán los conflictos. Además, la familia es la principal responsable de proporcionar y mantener unos cuidados consistentes a lo largo del tiempo. Esto no implica que no se puedan realizar cambios en la vida del niño, ya que en ese caso también se limitaría el desarrollo infantil al carecer de habilidades para adaptarse a las nuevas situaciones, sino que no es aconsejable estar introduciendo variaciones permanentemente. Podemos considerar a la familia como un grupo práctico, en la que la acción de cada uno de sus miembros provoca reacciones de adaptación de los demás (Cyrulik, 2008).

Según la teoría del apego de Bowlby (1969), el niño está programado genéticamente para comportarse durante sus primeros años de vida de forma que produzca con una alta probabilidad la proximidad y el contacto del adulto que le cuida, para garantizar de esta forma su protección. Tal y como investigó Ainsworth (1978) la tendencia del niño al apego es tan fuerte que sólo bajo circunstancias excepcionales (el cuidador no tiene disponibilidad hacia el niño) deja de producirse.

Para Díaz-Aguado (2007), cuando el adulto es capaz de comprender las llamadas de atención del niño y responde de forma adecuada a las mismas y con coherencia, le ayuda a entender que su conducta influye en los demás y además le proporciona información adecuada sobre la forma de conseguirlo. La consecuencia de esta interacción positiva es que el niño elabora un modelo interno sobre la figura de apego como alguien disponible, que le ayuda y protege, alguien en quien puede confiar. Además esta figura de apego facilita que el niño se conceptualice a sí mismo como una persona valiosa y susceptible de ser amada (Bowlby, 1982).

Según las investigaciones de Egeland y Erikson (1987) cuando un adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, desarrolla la confianza básica que favorece que tenga expectativas positivas de sí mismo y de los demás, permitiéndole una aproximación al mundo con confianza. Por el contrario, cuando el adulto no responde con sensibilidad y

consistencia a las demandas de atención del niño, éste aprende que no puede esperar cuidados ni protección de los adultos, por lo que genera una visión negativa del mundo, volviéndose sus respuestas retraídas o violentas (Bowlby, 1982; Crittenden, 1992).

Los primeros aprendizajes del niño tienen lugar en la familia, allí el niño aprende a vestirse, asearse, hablar, a compartir, etc. todo ello dentro de un clima de amor y afecto. Tal y como hemos visto, es dentro de este microsistema, donde los niños van tejiendo sus primeras capacidades emocionales, sociales, intelectuales y morales.

Es en la familia donde los niños pueden experimentar libremente con objetos, donde se relacionan con personas con las que mantienen distintas vinculaciones (hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.), participan en situaciones a las que encuentran un especial significado, reciben sus primeros refuerzos o desaprobaciones a sus conductas, etc. Tal y como indica Solé (1997) aprenden cómo pueden aprender: preguntando, probando, participando en actividades con otras personas, recibiendo respuestas que les animan a seguir preguntando o a mostrar una actitud más reservada, etc.

Erikson (1963) destacó dos dimensiones de análisis de las conductas paternas:

- La sensibilidad (afecto/comunicación).
- La exigencia (control).

De estas dos dimensiones surgen 4 **estilos educativos** (aunque debemos tener en cuenta que en la práctica resulta difícil encasillar a los padres en estas categorías tan puras):

- 1- Estilo autoritario (alto control y baja sensibilidad): dan gran valor a la obediencia y utilizan la coerción como técnica de control (castigos, deprivaciones o reprimendas). A largo plazo este estilo podría generar agresividad en el niño, además no se fomenta la autonomía.
- 2- Estilo democrático (alto control y alta sensibilidad): son educadores firmes pero cálidos, establecen normas y límites pero dan explicaciones y razones a las mismas. Intentan potenciar más el desarrollo moral de los hijos que potenciar el control externo, promueven la autonomía. Este estilo estimula la competencia social y la autoestima.
- 3- Estilo permisivo (bajo control y alta sensibilidad): en el hogar no se establecen normas ni castigos, los adultos se comportan de forma aceptadora de los deseos de sus hijos. En estas familias los hijos son menos responsables y más inmaduros, ya que aunque sus padres les dan evidentes muestras de afecto, el nivel de exigencia es muy escaso.
- 4- Estilo negligente (bajo control y sensibilidad): este estilo se caracteriza porque los padres no se interesan por lo que hacen sus hijos y el tiempo compartido es mínimo, no se usan técnicas de control y no hay coherencia en las pautas educativas. Los niños se vuelven más impulsivos y tienen más conductas de riesgo.

Diversas investigaciones (Torío, 2008) concluyen que en las prácticas educativas familiares permisivas se obtienen peores resultados que las prácticas en las que se imponen reglas y normas, ya que en el primer caso los niños no disponen de objetivos, se vuelven inconstantes en las tareas y presentan una autoestima baja. En segundo lugar, la imposición de normas y límites no debe hacerse de una manera arbitraria, sino usando el razonamiento, lo que facilita por otro lado su aceptación. La permisividad total o el autoritarismo no son deseables, ya que en las prácticas educativas familiares tienen gran importancia las muestras de afecto y la comunicación que se establece entre sus miembros.

Según Muñoz (2005) los padres democráticos son los que presentan las características que nuestra cultura europea actual considera más deseables, el ajuste de las normas a las capacidades de los niños hace que estos se vuelvan progresivamente más responsables, aumentando su autoconocimiento, su autoestima, su madurez y la autonomía e independencia de juicios.

En palabras de Goethe “da más fuerza saberse amado que saberse fuerte”. La educación familiar funciona por la vía del ejemplo, el niño se identificará con los modelos que le ofrecen las personas queridas y más cercanas (Savater, 1997), de ahí la importancia de las prácticas educativas familiares en los primeros años de vida del niño. La identidad del niño se va confeccionando a través de modelos humanos cercanos a él.

A pesar de todo lo anterior, no podemos olvidar que los niños en cada etapa de su desarrollo se vuelven sensibles a nuevas informaciones, por lo que llega un momento en el que el niño incorpora modelos exteriores al de la familia, el mundo del menor se amplía considerablemente al llegar a la edad escolar. Un proverbio africano nos dice que “se necesita a una tribu entera para criar a un niño”, de ahí la importancia de que todos los agentes implicados en la educación de los niños colaboren y cooperen en la búsqueda del bienestar y la educación de los mismos.

## **b- Legislación educativa: posibilidades de participación de las familias en los centros educativos y evolución histórica.**

La familia es el núcleo principal en la vida y en la formación de la personalidad de los hijos. Por tanto, suyo es el derecho y el deber de la educación de los hijos. En la legislación educativa de las últimas décadas se refleja la evolución que ha ido experimentando el rol de las familias en el sistema educativo.

En el artículo 27 de la Constitución se reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos, el derecho de las familias para que sus hijos se formen moral y religiosamente según sus propias

convicciones y la posibilidad de que los padres participen en la gestión y control de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

El reconocimiento legal de la participación de los padres en el centro escolar es un hecho importante que afecta tanto a la vida del centro como al sistema educativo en general. Esta participación de las familias en los centros educativos se puede llevar a cabo de dos formas:

- De manera individual, a través de la elección del tipo de educación (pública o privada, religiosa o moral), a través de reuniones y encuentros con el tutor, etc.
- De manera colectiva, a través de las AMPAS, Consejos Escolares, etc.

La participación es un elemento fundamental para que la sociedad pueda contar con unos ciudadanos autónomos, independientes, responsables e involucrados con los valores democráticos, de ahí la importancia de que desde los centros escolares se considere la educación como una tarea conjunta de familia y escuela, ya que sólo mediante un proyecto común en el que participen todos se logrará una educación de calidad, en la que el principal protagonista sea el niño (Calvo y Mesa, 2010).

La última de las grandes leyes educativas aprobadas en nuestro país, **la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación** destaca, en su preámbulo, a la participación como un interés esencial de cualquier sociedad basada en valores democráticos y que es misión de los poderes públicos garantizar que todos los que forman parte de los centros escolares puedan involucrarse en su organización. Se resalta la importancia de la formación de los ciudadanos, para que puedan ser personas independientes, comprometidas y críticas. Siguiendo estos principios, los órganos colegiados (Consejo Escolar, Claustro de Profesores y órganos de coordinación docente) adquieren mayor capacidad de decisión.

También se hace referencia a las responsabilidades de las familias: favorecer la asistencia a clase de los hijos, poner a su disposición los recursos que faciliten la conclusión de sus estudios, participar en el centro educativo, seguir las normas y recomendaciones del profesorado, respetar a todos los integrantes del centro, etc.

En el artículo 118 punto 4 pone de manifiesto que la educación es responsabilidad compartida de familias y docentes, por ello se establecerán los mecanismos adecuados para buscar una mayor cooperación. El artículo 119 establece que la participación de los padres se llevará a cabo a través de los consejos escolares y de las asociaciones de padres.

En lo referente al Proyecto Educativo de los centros, el artículo 121 establece que en él se plasmarán las actividades que los miembros de la comunidad educativa desarrollen para mejorar del rendimiento académico.

El artículo 127 establece las competencias del Consejo Escolar, entre las que destaca la participación en la elección del director del centro. Así mismo, el Consejo Escolar estará al corriente tanto del nombramiento como del cese de los demás miembros del equipo directivo y podrá proponer la derogación del nombramiento del director (previo acuerdo de sus miembros por mayoría de dos tercios).

El Consejo Escolar queda reflejado como el máximo órgano de representación de los centros y en él estarán representados todos los sectores de la comunidad educativa. Entre otras, las competencias que se atribuyen a este órgano colegiado son las siguientes:

- En relación con la dirección: recibir la información necesaria sobre los candidatos a director y sus proyectos, participar en la selección del director.
- En relación con el centro: aprobar y evaluar el Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y el Proyecto de Gestión del Centro, decidir sobre la admisión de los alumnos, favorecer la convivencia del centro, realizar una valoración sobre el funcionamiento del centro y los resultados de las evaluaciones internas y externas, favorecer el mantenimiento de las instalaciones del colegio y proponer mejoras en el funcionamiento del centro.
- En relación con los alumnos, familias y profesores: estar informado sobre los posibles conflictos disciplinarios, favorecer la convivencia y valorar el rendimiento escolar.

Según Carda y Larrosa (2007), en la práctica la participación de los padres en el Consejo Escolar suele ser inferior que la del profesorado, reduciéndose la misma a un simple cumplimiento de lo fijado por la legislación. No debemos olvidar que la participación de los padres en el Consejo Escolar no se realiza de una forma directa, sino a través de sus representantes, por lo que en muchas ocasiones se reduce al mero hecho de recibir información (sin que exista una participación real en la toma de decisiones del centro).

Si observamos el porcentaje de participación de los padres en los Consejos Escolares vemos que sólo cuentan con un tercio de los representantes, frente a los casi dos tercios con los que cuenta el profesorado, equipo directivo y el resto de personal del centro, por lo que podríamos decir que ésta desigualdad no favorece su participación ni implicación en la toma de decisiones. Sin embargo, tal y como afirma Santos Guerra (1997) que exista la democracia en la escuela es fundamental, ya que se trata de un aprendizaje necesario para vivir en una sociedad democrática, por lo que se debería fomentar dicha participación.

Las **Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos** (AMPA) también aparecen reflejados en la legislación, ya que se les considera órganos representativos y un elemento fundamental dentro de la vida escolar.

Las AMPAS aparecen en las escuelas a partir de la Ley General de Educación de 1970 y en la actualidad sus funciones vienen reguladas en el **Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (R.D. 82/1996 de 26 de enero. BOE 20/2/96)**), en su art. 55.2 en el que se establece que:

- 1- En relación al Consejo Escolar: efectuarán propuestas para la elaboración del Proyecto Educativo y la Programación general anual, podrán dar a conocer asuntos de interés para la marcha del centro, serán informados de los temas tratados y realizarán propuestas al consejo, plantearán modificaciones del Reglamento de Régimen Interno, valorarán los resultados académicos según informe del Consejo, realizarán el uso de las instalaciones según indicaciones realizadas por el Consejo, llevarán a cabo informes para el Consejo.
- 2- En relación a los padres: les informarán de las actividades llevadas a cabo por la asociación, propondrán la realización de actividades complementarias, mantendrán un ejemplar del Proyecto Educativo del Centro y del Proyecto Curricular, favorecerán la colaboración entre familias y maestros y serán conocedores de los libros de texto necesarios y los materiales didácticos del centro.

Las AMPAS son entidades reivindicativas, participativas y dinamizadoras de la escuela y su acción tiende a mejorar los servicios educativos (Carda y Larrosa, 2007). La ley permite la creación de más de un AMPA en los centros educativos.

Las asociaciones de padres también se pueden agrupar en confederaciones. Actualmente en España hay dos grandes asociaciones que mantienen casi toda la representación (Garreta, 2008):

- CONCAPA: Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres del Alumnos. Fundada en 1929 con el objetivo de promover los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban una educación acorde a sus creencias y convicciones.
- CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Sus objetivos se orientan a la consecución de una escuela pública de calidad, a la democratización de la enseñanza y a mejorar las condiciones de la infancia.

### c- Barreras que dificultan la participación de las familias en los centros escolares.

De todos los sectores que forman la comunidad educativa, en la etapa de educación infantil y primaria, es el de los padres el que se suele encontrar con mayores dificultades para ejercer una participación real en el centro escolar. Los datos de numerosos estudios apuntan a que la participación de los padres es escasa y pasiva, sin embargo, la preocupación de las familias por la educación de sus hijos es un fenómeno social que va en aumento (García, 1990).

Bolívar (2006), siguiendo los trabajos de Epstein, describe seis tipos de implicación de la familia y de la comunidad en la escuela:

- **Paternalidad:** apoyar a las familias para que puedan crear un entorno en el hogar que favorezca a los hijos, facilitando la comprensión de las diversas etapas de desarrollo del niño y que posibilite a las escuelas entender a las familias (antecedentes, cultura familiar, etc.).
- **Comunicación:** Llevar a cabo una comunicación en la que se reflejen las enseñanzas de escuela y el progreso de los alumnos. Es preciso establecer unos sistemas de comunicación familia-escuela bidireccionales.
- **Voluntariado:** fomentar la participación de los padres, que deben ser siempre bienvenidos para realizar tareas de ayuda en el aula y en el centro. Para ello es importante establecer horarios y actividades que permitan que esta participación sea real.
- **Aprender en casa:** facilitar información a las familias para que sepan cómo favorecer la realización de las tareas escolares en el hogar y motivar a los profesores para que las tareas planteadas se puedan compartir y debatir en el seno de la familia.
- **Toma de decisiones:** intervención de los padres en los órganos de gobierno de los centros escolares y facilitación de actividades a través de las AMPAS, consejos escolares, comisiones, etc.
- **Colaborar con la comunidad:** integrar recursos de la comunidad en la escuela, así como el uso de los recursos de los centros por la comunidad. Es necesaria la apertura de la escuela a la comunidad y el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad desde la infancia.

### **Primera barrera: Características de la relación familia-escuela.**

Como ya se ha expuesto anteriormente, se debe tener en cuenta que la socialización y la construcción de la identidad personal no se producen sólo a través de la participación de la familia. La escuela ocupa un lugar importante, ya que es un espacio en el que se transmiten valores y cultura, se observan modelos de comportamiento de los adultos, etc., por ello es importante que las familias participen y colaboren con el proceso educativo escolar de sus hijos, que estén en contacto y estrecha colaboración con el maestro (Chapela, 1999). La educación está presente en muchos ámbitos de la vida de los niños: la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. Volviendo a la concepción ecológica de Bronfenbrenner (1987), éste conceptualiza la relación de los distintos contextos como potenciadores del desarrollo humano. Cuando existe consistencia entre los microsistemas en los que participan los niños (familia, escuela, amigos, etc.) se amplifican sus efectos en el desarrollo infantil. Según Santrock (2005) tanto los valores morales de los padres, como los de los pares, afectan al desarrollo moral de los hijos.



Las creencias, conocimientos, las condiciones de vida, etc. configuran a cada familia como un microsistema distinto que, a su vez, se va modificando con el tiempo. Las prácticas educativas escolares deben asumir la diversidad y la diferencia de intereses, motivaciones, capacidades, etc. En este sentido, la escuela debería ser un lugar de encuentro en el que las familias se sintieran aceptadas tal y como son y pudieran hablar francamente sobre su forma de entender la educación y contrastarla con las prácticas educativas escolares (Vila, 2008).

Las escuelas se suelen relacionar con las familias de dos formas (Carda y Larrosa, 2007):

- De una manera informal: a través de la entrada y salida de los niños, a través de las fiestas, convivencias, etc.
- De una manera más formal: entrevistas individuales, reuniones del grupo-clase, etc.

En diversos estudios realizados (Vila, 2008), se constata que durante la etapa de educación infantil predominan los contactos informales y que en la mayoría de los casos responden a la iniciativa de los padres. Por el contrario, durante la etapa de educación primaria suelen predominar los contactos formales, generalmente a iniciativa de la escuela. Este mismo autor señala que el origen socioeconómico de las familias incide en la forma en la que éstas se relacionan con la escuela. En este sentido, las familias con un nivel socioeconómico medio-alto suelen sintonizar con los proyectos educativos de la escuela y además poseen recursos para poder influir en el contexto educativo de sus hijos. Por otro lado, las familias con un nivel socioeconómico bajo se encuentran en una posición de inferioridad ya que poseen menos información, se sienten menos capaces de incidir en la educación de sus hijos y disponen de menos recursos para afrontar su formación. En ocasiones, a estas familias se les juzga a través de tópicos y estereotipos y se afirma sobre ellas que no asumen la responsabilidad en la educación de sus hijos, que no se preocupan por ellos, etc. Es necesario que exista una reflexión desde la escuela sobre por qué no acuden al centro escolar, modificar los hábitos de trabajo y los canales de comunicación con las familias, de tal forma que todas se puedan sentir capaces de contribuir a la educación de sus hijos.

Otro de los motivos que dificultan las relaciones entre familia y escuela es que las relaciones se plantean unidireccionalmente, de la escuela hacia la familia, de tal forma que los padres acaban sintiendo que se les dan “recetas” sobre cómo educar a sus hijos, consejos que por otro lado tampoco entienden muy bien, ya que están llenos de términos pedagógicos de los cuales las familias habitualmente suelen desconocer su significado.

Según Solé (1996), la relación familia-escuela persigue, entre otros, los siguientes objetivos:

- Progresar en el conocimiento del niño.
- Establecer criterios educativos comunes o, al menos, no contradictorios.
- Ofrecer y compartir modelos de intervención y de relación con los niños.
- Ayudar a conocer la función educativa de la escuela.



La participación de las familias en la escuela no puede limitarse a acudir a unas cuantas reuniones y a aportar materiales cuando se lo solicitan. Es preciso la búsqueda de una participación real, en los procesos de toma de decisiones de la institución, en la definición de objetivos y principios educativos, en la planificación y desarrollo de las actividades, en la selección de estrategias didácticas, etc. (Escribano et al, 2010). Es preciso establecer una relación bidireccional que facilite el bienestar de los alumnos.

Según Bolívar (2006), a pesar de las continuas quejas del profesorado sobre la poca implicación de las familias en la escuela, diversas investigaciones han demostrado que la preocupación de las familias y su compromiso acerca de la educación de sus hijos es elevado. El índice de confianza en la escuela es alto e incluso se observa que hay una tendencia a la unión de las actitudes y enseñanzas de la escuela y de la familia. Los centros escolares también deberían reflexionar sobre las acciones que ellos realizan para favorecer o dificultar esa participación de las familias que tanto reclaman y necesitan.

Para Garreta (2008), si los padres y los profesores tienen una concepción diferente de la definición de participación en la escuela, no es de extrañar que aparezcan los conflictos. Los progenitores han de dar los pasos necesarios para aproximarse a la escuela, pero también es cierto que los docentes tienen que admitir que no todas las familias llegan a comprender lo que se les pide ni tienen las mismas expectativas con respecto a la escuela y la educación de sus hijos.

### **Segunda barrera: Dificultades de participación en la escuela multicultural.**

Las expectativas de las familias hacia la escuela son fundamentales ya que de ellas dependerá el tipo de apoyo escolar que los padres proporcionarán a sus hijos. Los grupos minoritarios con frecuencia no se implican en las actividades de la escuela, ello no se debe a falta de interés por la educación de sus hijos, sino a que en muchas ocasiones no se sienten cómodos en el centro escolar, desconocen las políticas educativas, las normas escolares, tienen la percepción de ser poco reconocidos por los profesores de sus hijos y en ocasiones se sienten intimidados por éstos (Aguado et al, 2005).

En la medida en la que la escuela sea capaz de integrar la cultura de las familias en el currículo escolar, mayores posibilidades de participación y colaboración habrá por parte de éstas, ya que cuando se tiene en cuenta la lengua y cultura de todos los miembros de la comunidad escolar se produce un incremento de la motivación de los alumnos, se facilita la participación e integración de las familias en el centro y mejoran los resultados escolares de los alumnos de los grupos culturales minoritarios.

En un estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa en el año 1998 (Aguado et al, 2005) se concluye que la preocupación de las familias se centra en la realidad directa de sus hijos, quedando cuestiones como la gestión del centro o planteamientos educativos como una cuestión de la que no se sienten responsables. A este respecto se detecta que apenas hay diferencias entre los grupos sociales que componen el centro escolar. La mayoría de los padres manifiesta que la relación entre las familias y el centro se basa principalmente en entrevistas.

### **Tercera barrera: falta de conciencia de grupo.**

La dificultad de las familias para integrarse en los mecanismos de participación de los centros escolares puede explicarse por la falta de conciencia de grupo, ya que no se perciben como un grupo con intereses diferenciados del resto. Tal y como señala García (1990), las causas de esta falta de sentimiento de pertenencia al grupo pueden ser diversas:

- Su preocupación más inmediata es cada uno de sus hijos, los problemas de la colectividad adquieren un lugar secundario.
- Cada familia tiene muy diversas motivaciones para elegir un centro educativo (por cercanía, prestigio académico, tradición familiar, estilo educativo, etc.) lo que dificulta la identificación de forma compartida con los objetivos del centro.
- El grupo de familias suele ser muy heterogéneo, lo que origina que cada una de ellas otorgue distintos valores a la educación. Los grados de identificación con la institución educativa y sus objetivos serán muy variables, por lo que los niveles de participación también.

Una persona participará más en un grupo cuanto más se sienta identificada con él. Según García (1990) la identificación de los padres se produce por una triple vía:

- Identificación con el centro escolar como organización: para ello los padres deben de tener oportunidades de intervenir en la toma de decisiones que les afectan, deben percibir que la educación que proporciona el centro es personalizada para cada alumno (no debemos olvidar que la principal motivación de los padres son sus hijos) y el prestigio que se haya ganado el centro aumentará el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Identificación con la actividad: es necesario una actividad creativa (las actividades pasivas no fomentan la participación), que favorezca la autonomía en su realización (quienes participan deben saber sus competencias y qué decisiones pueden tomar), que tenga significado por sí misma (difícilmente una persona se implicará en algo que piense que no sirve para nada) y que esté relacionada con el proyecto personal de vida de los padres.
- Identificación con el subgrupo: dentro de este apartado encontramos el prestigio que percibe cada individuo del resto de los miembros del grupo (que no se debe confundir con estatus social, ya que si éste fuera demasiado destacado podría inhibir la participación del resto del grupo), la capacidad del grupo para establecer unos objetivos que puedan ser

compartidos por todos, la frecuencia y fluidez de la interacción que debe ser medida para que sea eficaz y la ausencia de elementos que estimulen la competencia entre las personas que forman el grupo.

Para Ginés Martínez (citado por Garreta, 2008) los motivos por los que la participación de las familias es escasa son entre otros: falta de una cultura participativa, ausencia de un sentimiento de pertenencia a la comunidad, escasa formación participativa, carencia de información adecuada, existencia de desencuentros con el profesorado, falta de apoyo de la Administración, desconocimiento que tienen los padres de la relación entre participación y éxito escolar, etc.

Por lo tanto, podríamos concluir que para que los padres se impliquen en el centro escolar es preciso que esta participación se vea impulsada por la dirección del centro y de los profesores, además dado que el máximo interés de los padres es el bienestar de cada uno de sus hijos, el lugar más adecuado para iniciar, profundizar y mantener esta participación sería el aula (ya que es allí donde su hijo se mueve, donde tiene múltiples experiencias, alegrías o frustraciones).

#### d- Experiencias de colaboración familia-escuela. Análisis de los resultados.

A continuación se describen una serie de iniciativas que han surgido en determinados centros escolares para fomentar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

**1- Programa comunicación cooperativa entre la familia y la escuela:** Este programa surge ante la necesidad de profesores y familias de mejorar la comunicación entre sí y se inició en 1988 en diversas escuelas de Nueva York. El programa trata de destacar las características positivas de cada familia y de cada escuela, evitando dar recetas universales. En cada escuela que participa en el programa se entrena a un miembro del equipo directivo, a varios profesores y padres, al psicopedagogo, al representante de la comunidad y a una persona que hace de puente entre la escuela y la familia. A través de un enfoque cooperativo se enseña a padres y profesores a resolver los conflictos que surgen. El programa tiene una duración de 8 semanas para los padres (en ellas aprenden a mirar con ojos de profesor, a trabajar cooperativamente en la resolución de conflictos, realizan escucha activa, etc.), de tres semanas para los profesores (muchos temas son los mismos que los que trabajan los padres) y concluye con una sesión conjunta padres, profesores y director en la que se analiza la normativa de la escuela y se deciden los cambios si procede. La toma de decisiones conjunta implica que los participantes asumen responsabilidades, se identifican más con la escuela y participan de forma más activa (Forest y García, 2006).

Para estos autores la evaluación del programa presentó los siguientes resultados:

- Los padres descubren que son una pieza muy importante en la educación de sus hijos.

- Las familias se comunican más fácilmente con los profesores y aprenden habilidades que les permiten aprovechar al máximo las reuniones con los profesores.
- Los padres se sienten más integrados en la escuela.
- Los profesores aprenden estrategias de comunicación positiva, como resolución de conflictos, escucha activa, etc.
- Los profesores se sienten menos aislados.

**2- Comunidades de aprendizaje:** este sistema de participación de toda la comunidad en la escuela parte de los principios de la pedagogía de Paulo Freire. Este autor estableció como base de la educación el diálogo igualitario, en el que se incluye a toda la comunidad (profesores, alumnos, familias, voluntarios, etc.) y parte de la idea de que todas las personas forman parte del entorno del niño, influyendo en su aprendizaje, por lo que todos deben planificarlo conjuntamente. El aprendizaje dialógico igualitario se basa en la riqueza de las interacciones entre las personas. Con esta metodología se consigue favorecer la interacción entre iguales, se activa el trabajo en equipo. Todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje persiguen un cambio en distintos niveles. Desde el punto de vista del centro y del aula, se pretende fomentar el aprendizaje y los conocimientos de la escuela, favorecer una valoración positiva de cada miembro de la comunidad educativa acerca de sus posibilidades de actuación. En relación al contexto se pretende una mayor implicación de las familias y unas mejores relaciones con la comunidad. Además, se pretende contribuir al desarrollo de una sociedad más igualitaria (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Este sistema de participación de todos los miembros de la comunidad en la escuela se inicia a partir de la formación de profesorado, familias que vayan a intervenir, voluntarios, etc. El proyecto debe contar con la aprobación del Claustro y del Consejo Escolar y se pone en conocimiento del inspector educativo. La filosofía de las comunidades de aprendizaje se basa en unir los esfuerzos de toda la comunidad para alcanzar unos objetivos comunes. El aula se divide en grupos heterogéneos, en cada grupo participa un adulto-voluntario cuya misión no es “enseñar”, sino dinamizar el grupo para que los niños se respeten, se expliquen entre ellos, etc. El aprendizaje en estos grupos depende de las interacciones que se establezcan entre ellos y la presencia de familiares de los niños aumenta la motivación, creándose un buen clima de trabajo y colaboración entre el profesor y los padres. Además se organizan tertulias dialógicas con las familias, en las que pueden expresar sus inquietudes, temores, etc. desde un plano de igualdad. Las primeras comunidades de aprendizaje en España surgen en la década de los 90, en el País Vasco, pero poco a poco se han ido extendiendo por el resto de comunidades.

Los resultados de este nuevo método destacan que los niños multiplican sus aprendizajes (sirven de maestros a otros compañeros, todos participan y colaboran con su grupo, etc.), aprenden a respetarse, las familias entran al aula y los niños descubren que entre el profesor y los padres hay

una verdadera comunicación, los padres pueden comprobar cómo se comportan sus hijos dentro del aula, reciben el reconocimiento del grupo y de los profesores, se aumenta su autoestima y reconocen sus propias posibilidades de comunicación.

**3- Tertulias dialógicas en educación infantil, primaria y secundaria:** las tertulias dialógicas en España surgen alrededor de los años ochenta, obra del sociólogo Ramón Flecha. Posteriormente es Miguel Loza el que las utiliza en prisiones con personas adultas y después del éxito obtenido se trasladan a los centros educativos de primaria y secundaria. Las tertulias se inspiran en el aprendizaje dialógico de Paulo Freire (leer, dialogar y expresar). Uno de los principios básicos es la solidaridad y el respeto a los participantes, independientemente de su nivel de lectura. En los centros escolares lo ideal es realizar grupos heterogéneos de lectura en el que se encuentren mezclados alumnos, padres y maestros. El moderador del grupo (que puede ser un profesor, padre o alumno) es el encargado de conceder los turnos de palabra, pero no está en una situación de superioridad. Las tertulias con niños de infantil se realizan entregando previamente el texto para que lo lean en casa con sus familias, señalando las partes que más les hayan gustado o llamado la atención. Posteriormente en clase todos participan y opinan sobre el cuento, pudiendo hablar sólo de las partes que han marcado del texto u opinando sobre los comentarios de sus compañeros. Con las tertulias se consigue que las familias participen en el aula, que acudan en un plano de igualdad con respecto al profesor y los alumnos (todos los comentarios son igualmente válidos, siempre que no descalifiquen a los demás). Por otro lado, los alumnos se ven favorecidos al ver cómo sus padres conviven e interactúan con el profesor, cómo trabajan en equipo y cómo colaboran<sup>1</sup>.

**4- Experiencias de participación a través de las TICS** (Aguilary Leiva, s.f.): diversas escuelas han creado puntos de comunicación y encuentro siguiendo una estructura de una página web en la que los padres, profesores, alumnos y el resto del personal del centro tiene la posibilidad de intercambiar información a través de internet. En estas páginas se invita a las familias a participar en la educación de sus hijos, además facilitan la incorporación a grupos de trabajo, tertulias, jornadas de convivencia, etc. (comunidades virtuales). También hay colegios que utilizan sistemas de SMS o correo electrónico para mantener informados en todo momento a los padres (ausencias de los hijos, problemas de conducta, etc.). Mediante estos sistemas se ha comprobado que se incrementa la participación de los padres en la escuela, que se implican más en las actividades de sus hijos, están más informados de las actividades, charlas, debates o grupos de trabajo que se crean en el centro, etc.

---

<sup>1</sup> Información extraída de la página web de la Asociación La Casa de Tomasa (citada en la webgrafía), correspondiente a los apuntes recogidos por sus miembros durante un curso impartido por Miguel Loza en 2010 en Logroño (PDF disponible en la propia página web).

**5- La Casa de los Niños:** este proyecto se desarrolló en el ámbito rural. Vila (2008) nos explica cómo se puso en marcha este programa en 1986 llevado a cabo por la Comunidad de Madrid. Se ofertó un espacio educativo para niños de 0 a 4 años durante 3 horas y media al día, además las educadoras trabajaban dos tardes a la semana con las familias y otras dos tardes participaban en programas con la comunidad (entre los cuales destacaban acciones educativas con las maestras de infantil de los colegios de la zona), una quinta tarde la dedicaban a formación conjunta con otras Casas de Niños de la zona. Según Ruiz (citado por Vila, 2008) el objetivo principal era implicar a las familias en el proyecto educativo de los centros mediante la participación activa. Las formas de participación de las familias se conseguían a través de tres vías:

- Elaboración de materiales, participación en cuenta cuentos, acompañamiento en salidas, etc. De esta manera las familias observan en directo el comportamiento de sus hijos en un contexto distinto al del hogar, comprueban cómo trabajan las educadoras y de esta forma aumentan su seguridad en relación a sus propias competencias educativas.
- Se organizan charlas, debates, etc. en los que las familias reflexionan sobre la crianza de los niños. En estos encuentros las familias contrastan diferentes opiniones, observan que no hay soluciones únicas, se vuelven conscientes de las necesidades de sus hijos, etc.
- Las familias mantienen encuentros individuales con las educadoras para compartir información y unificar criterios sobre prácticas educativas.

**6- Programas de mediación escolar:** El objetivo de estos programas es ofrecer alternativas para resolver conflictos de forma pacífica, pero además se trata de una forma de mejorar la comunicación entre las partes implicadas. La mediación se fundamenta en un diálogo igualitario, pero lo realmente importante es que se produce un proceso de aprendizaje de todas las partes que intervienen.

Como mediadores pueden actuar profesores, otros alumnos, familias, orientadores, profesionales de la mediación, etc. de esta forma todos los componentes de la comunidad escolar se implican en el mantenimiento de una buena convivencia.

Según Pérez (2002) los programas de mediación en los que interviene un mediador profesional presentan las siguientes ventajas:

- Gestión de conflictos en la escuela: atendiendo situaciones conflictivas directamente o formando a otras personas y supervisando.
- Contribuir a los procesos de cambio y mejora mediante la discusión, reflexión y toma de decisiones.
- Facilitar la implicación de otros agentes externos a la escuela (familias, asociaciones, etc.) al proyecto educativo del centro.
- Facilitar la participación de los miembros de la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos, personal administrativo, etc.). Con respecto a las familias, podrían potenciar las

capacidades de los padres para facilitar el apoyo educativo a sus hijos, fomentar el conocimiento de éstos sobre el sistema escolar y sus oportunidades, etc.

- Propiciar la convivencia y favorecer la incorporación de las minorías étnicas y culturales.

Por el contrario, el rol de un mediador no profesional supone una experiencia única para la persona que lo ejerce de forma voluntaria, formando y enriqueciendo a las personas que ejercen de mediadores (desarrollo de la capacidad de comunicación, de la empatía, capacidad de análisis, capacidad de escucha, planteamiento de estrategias, etc.).

Las experiencias de mediación llevadas a cabo arrojan como resultados más destacables (Boqué, 2004): un aumento de las competencias sociales del alumnado, comportamiento positivo ante los conflictos, mayor implicación de todos los agentes de la comunidad educativa, mayor aceptación de la diversidad, mayor participación y mejora del clima escolar.

**Conclusiones:** a través de todas estas experiencias vemos que de la colaboración y participación de las familias en los centros educativos se obtienen una serie de beneficios para todos los agentes implicados:

- Para los alumnos: se mejora el rendimiento, se aumenta la motivación, se mejora la comunicación con los padres, se obtiene una actitud más positiva hacia la escuela.
- Para las familias: los padres mejoran su confianza en la escuela, aumentan las expectativas hacia sus hijos, adquieren mayor confianza en su capacidad como padres, se da una mayor continuidad entre las pautas educativas de la escuela y de la familia, etc.
- Para la escuela: mejora la motivación e implicación de los profesores, los profesores son mejor considerados por los padres, se consigue mayor apoyo de las familias, la percepción de la escuela dentro de la comunidad es más positiva, se mejora el clima general del centro, etc.

## d- La Escuela Rural.

El medio rural ha dejado de ser eminentemente agrario, iniciándose en algunos lugares pequeñas industrias, desarrollándose el turismo de determinadas zonas, actividades agroalimentarias, etc. Podemos decir que en el medio rural conviven multitud de actividades económicas y ha evolucionado mucho en las últimas décadas. A pesar de ello, en la actualidad, todavía se siguen percibiendo grandes desigualdades entre la Escuela Urbana y la Rural.

Tal y como refleja Gallardo (2011), las características más destacables que podemos encontrar en la Escuela Rural son:

- Única escuela en la localidad.
- Multigradación en sus aulas (en el caso de los centros rurales agrupados).
- Escuelas pequeñas, con pocas unidades y situadas en localidades de pocos habitantes.



El trabajo para los **maestros** puede ser muy diferente en función de dónde se encuentre situada la escuela, ya que no es lo mismo trabajar en un aula con pocos niños y numerosos niveles que en un centro rural donde hay más aulas, con más niños por aula y con profesores especializados para cada materia. Por ello, dentro de la escuela rural también debemos distinguir los Colegios Rurales Agrupados (CRA) donde se da la multigraduación de aquellos colegios que son escuelas graduadas, con más recursos y más próximas en cuanto a sus características a una escuela urbana.

Las escuelas rurales suponen un cierto aislamiento para los maestros, de ahí que sean lugares de paso para muchos de ellos, esto indudablemente trae consecuencias negativas para los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros. Los alumnos no tienen tiempo suficiente para adaptarse al profesor y muchos padres optan por llevar a sus hijos a centros urbanos donde el profesorado goza de mayor estabilidad. Un aspecto positivo que se puede resaltar es que el hecho de compartir espacios alumnos con diferentes edades favorece los agrupamientos flexibles, donde se ubica al alumno más por capacidades que por edad cronológica.

En cuanto a las características de los **progenitores**, en muchos casos el nivel cultural suele ser bajo (en el medio rural las personas que han salido a estudiar fuera rara vez regresan a instalarse de nuevo en la localidad), por lo que la escuela rural presenta una mayor responsabilidad a la hora de suplir estas carencias culturales del entorno (Morales, 2006).

En cuanto a las **relaciones padres y maestros**, podemos distinguir dos situaciones:

- En los municipios donde todavía existen escuelas unitarias o Centros Rurales Agrupados la relación es casi diaria, al acudir a la escuela a recoger a los hijos.
- En los municipios donde los niños tienen que acudir a otras poblaciones, las relaciones son escasas.

En el caso de los maestros que viven fuera de la localidad de la escuela, las relaciones se reducen todavía más.

Como elementos dinamizadores de las relaciones entre padres y profesores podemos encontrar que en la escuela rural:

- Asociaciones de Padres de Alumnos, en muchos centros rurales no llegan a funcionar.
- Consejo Escolar: para los centros rurales es difícil encontrar candidatos que representen al sector de los padres y al resto de la comunidad educativa.
- Claustro de profesores: suelen funcionar de manera adecuada en los centros rurales, ya que están coordinados mediante reuniones periódicas.

Según Morales (2006) una solución para la supervivencia y desarrollo de muchas de las escuelas rurales de nuestro país sería el establecer una “escuela red”, en el que la suma de las aportaciones internas y externas es de vital importancia. Las nuevas tecnologías facilitan romper con el aislamiento y suponen disponer de una mayor cantidad de recursos.



## Estudios:

### ESTUDIO 1: ENCUESTA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Con este primer estudio se pretende analizar las dificultades con las que se encuentran las familias a la hora de participar en los centros y las oportunidades que tienen de colaborar en las actividades del mismo, lo cual constituirá nuestra variable dependiente. Nuestras variables independientes serán tres: en primer lugar el entorno en el que está ubicada la escuela (rural vs urbano), en segundo lugar el nivel de estudios de los padres (estudios básicos vs estudios superiores) y en tercer lugar consideraremos a los padres con hijos en educación infantil o primaria. Para ello se les pasó un cuestionario (ANEXO 1) con preguntas relativas al centro, a los profesores, a la Escuela de Padres y al AMPA.

### MÉTODO

#### Participantes

Se han tomado 3 muestras correspondientes a 3 colegios públicos de educación infantil y primaria, situados en diversas localidades de la geografía española. Los datos han sido recogidos entre los meses de abril y mayo de 2012. Todos los participantes de esta investigación han sido tratados de acuerdo con los principios éticos internacionales para la investigación científica. Se ha mantenido el derecho a la intimidad, respetándose en todo momento el anonimato de las familias y de los centros.

**Muestra Centro Rural Agrupado (CRA):** se corresponde con un Colegio Rural Agrupado (CRA) que abarca 13 localidades pequeñas, con unos 2.500 habitantes en todo el valle (dedicado a ganadería y explotación forestal). El CRA está compuesto por 3 escuelas (situadas en las localidades principales) en las que el agrupamiento de los alumnos se realiza en función del ciclo educativo que les corresponde, en el aula conviven entre 4 y 8 niños de distintas edades (dependiendo del colegio). En cada colegio hay un profesor por ciclo (4 en total) más dos profesores especialistas que son itinerantes. En el total del CRA trabajan 12 maestros (más los dos especialistas) y estudian unos 80 niños (entre los que apenas hay población extranjera –no superior al 5%-). Los datos del cuestionario se recogieron a través de la entrega por el centro a las familias y su posterior devolución. En total rellenaron el cuestionario 20 familias pertenecientes a las tres escuelas que forman el CRA (un centro más grande –con el 50% de los alumnos- y dos de dimensiones más reducidas – con el 25% de los alumnos cada uno-).

**Muestra Centro Rural:** se corresponde con un colegio situado en un pueblo de unos 3.000 habitantes. Las actividades económicas que se desarrollan en la localidad son fundamentalmente la industria y los servicios. El centro cuenta con una línea por curso, en cada aula hay alumnos de la

misma edad (unos 14-15). El total de alumnos que componen el centro es de 123, de los cuales aproximadamente un 15% se corresponden con población de origen extranjero. En el centro trabajan 12 profesores, cuentan también con especialista de inglés y francés. Los datos del cuestionario se recogieron a través de la entrega por el centro a las familias y su posterior devolución. En total rellenaron el cuestionario 21 familias.

**Muestra Colegio Urbano:** se corresponde con un colegio de una capital de provincia (de aproximadamente 150.000 habitantes). Se trata de un centro situado en una zona de la ciudad muy consolidada y de nivel adquisitivo medio-alto (viviendas con una antigüedad aproximada de 10-15 años, con múltiples servicios: centro de salud, amplias zonas verdes, etc.). Las familias del colegio cuentan con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto, el porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas es inferior al 10%. El centro cuenta con 3 líneas por curso (aproximadamente 675 alumnos). Los datos se recogieron directamente de los padres a la entrada y salida del colegio o bien mediante su envío por email. En total rellenaron el cuestionario 42 familias.

Los tres centros cuentan con Asociación de Padres, pero en ninguno de ellos se lleva a cabo Escuela de Padres como tal (sí que en ocasiones se dan algunas charlas informativas sobre algún tema de interés).

**Tabla 1: Distribución de los participantes según etapa educativa de los hijos y según el nivel de estudios de los padres.**

	Hijos infantil	%	Hijos primaria <sup>2</sup>	%	Total	Est. básicos	%	Est. Univ. <sup>3</sup>	%	NC <sup>4</sup>	%
<b>CRA</b>	12	60	8	40	20	10	50	10	50		
<b>RURAL</b>	7	33	14	67	21	15	71	5	24	1	5
<b>Urbano</b>	28	67	13	33	42	5	12	37	88		
<b>Total</b>	47	57	35	43	83	30	36	52	63	1	1

## Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se realizó un cuestionario (véase anexo 1) desarrollado específicamente para este trabajo, por lo cual no está validado. El cuestionario consta de 24 preguntas organizadas en 4 bloques: datos personales (etapa educativa de los hijos, estudios de los padres, etc.), datos relacionados con el centro (conocimiento del PEC, participación en actividades, asistencia a reuniones, etc.), datos relacionados con el profesorado (relaciones, información que

<sup>2</sup> Participantes sin ningún hijo cursando actualmente educación infantil.

<sup>3</sup> Participantes con al menos uno de los miembros de la familia con estudios universitarios.

<sup>4</sup> Pregunta no contestada

proporcionan, flexibilidad tutorías, etc.) y datos relacionados con el AMPA (participación en sus actividades, temática de la Escuela de Padres, etc.). Las preguntas del cuestionario son cerradas y abiertas, por lo que en este último caso las respuestas se han agrupado en categorías.

### Procedimiento

Para la recogida de datos del CRA y del centro rural se contactó con una profesora de cada centro, que solicitó permiso al director para su entrega a las familias. Los datos fueron recogidos durante el mes de mayo de 2012. En el CRA las muestras obtenidas corresponden a familias pertenecientes a los 3 centros que lo constituyen, de ahí que aunque aparezcan datos que puedan ser contradictorios realmente no lo son porque pertenecen a 3 colegios distintos del mismo Centro (por ejemplo, algunas familias manifestaban que no hay reuniones grupales y otras que sí) .

Para la recogida de datos del colegio urbano se contactó directamente con las familias a la entrada y salida del colegio, o bien se remitió directamente por email a algunos de ellos. Los datos fueron recogidos entre los meses de abril y mayo de 2012.

## RESULTADOS

### Resultados obtenidos según el tipo de centro: CRA-Rural-Urbano.

Comenzaremos analizando el bloque de preguntas relacionadas con el centro (ver tabla 2).

<b>TABLA 2</b>	<b>CRA(n=20)</b>	<b>RURAL(n=21)</b>	<b>URBANO(n=42)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Conocimiento del PEC</b>	100%	76%	79%	83%
<b>Participación actos colegio</b>	100%	76%	76%	82%
<b>Reuniones individuales:</b>				
- Una.	20%	5%	48%	30%
- Dos ó más.	65%	86%	52%	64%
- NC	15%	9%	0%	6%
<b>Reuniones realizadas por:</b>				
- Iniciativa de los padres.	20%	67%	40%	42%
- A petición del tutor.	80%	81%	69%	75%
<b>Reuniones de grupo:</b>				
- Cero.	15%	5%	2%	2%
- Una.	25%	9%	36%	26%
- Dos ó más.	55%	86%	62%	66%
- NC	5%			1%
<b>Relaciones centro-familia:</b>				
- Adecuadas.	95%	76%	76%	81%
- Regulares.	0%	14%	19%	13%
- Insuficientes.	0%	5%	5%	4%
- NC	5%	5%	0%	2%

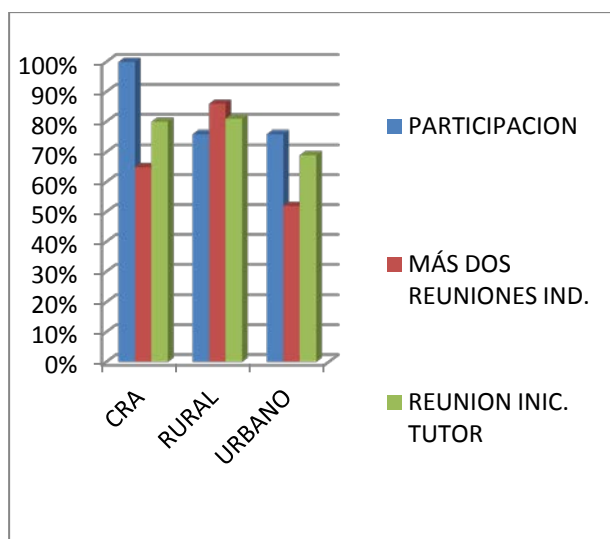
En el CRA todos los participantes han manifestado que conocen el PEC y participan en alguna actividad de las realizadas en el centro, en el centro rural y urbano se reduce la participación al 76%

y el porcentaje de conocimiento del PEC es bastante inferior (76 y 79% respectivamente). En lo referente a las reuniones individuales todas las familias han acudido en al menos una ocasión a entrevistarse con los tutores. Donde más se realizan reuniones individuales es en el centro rural (con un 86% de las familias que han mantenido dos ó más reuniones con el tutor), seguido del CRA (65%) y del centro urbano, con tan sólo un 52% de padres que se han reunido con el tutor dos ó más veces. En el centro rural destaca que un 67% de los padres han mantenido alguna reunión por iniciativa propia, por un 40% en el centro urbano y tan sólo un 20% en el CRA. En cuanto a las reuniones realizadas por iniciativa del tutor tanto en el CRA como en el centro rural superan el 80%, por tan sólo un 69% en el urbano (véase gráfico 1).

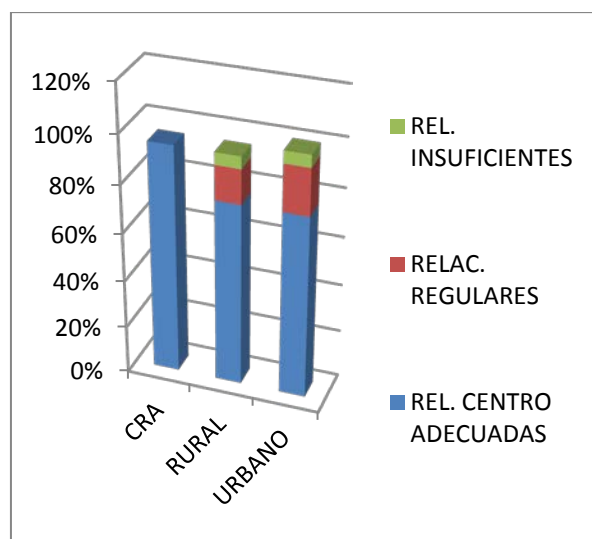
Las asistencia a las reuniones grupales es muy superior en el centro rural (86% de las familias han acudido a dos o más reuniones), con respecto al urbano (62%) y al CRA (55%). Hay que destacar en este punto, que las familias del CRA que no mantenían reuniones grupales (el 15%) era porque en sus centros no se realizaban (podría ser debido al escaso número de alumnos por clase que se da en algunos de los colegios que lo forman), por lo que el dato de las reuniones grupales se ve alterado por esta circunstancia, no siendo representativo del interés de las familias o las facilidades que proporcionan los centros para la asistencia a dichas reuniones.

En cuanto a las relaciones de las familias con el centro, sorprende que el 95% de los participantes del CRA las consideran adecuadas, frente a un 76% del centro rural y urbano. En estos dos centros, un 14 y un 19% respectivamente, las consideran regulares y un 5% insuficientes, tal y como nos muestra el gráfico 2.

**Gráfico 1. Resumen datos centro**



**Gráfico 2. Resumen relaciones centro.**



En cuanto al bloque de preguntas relacionadas con los profesores, los resultados se reflejan en la tabla 3 que mostramos a continuación:

<b>TABLA 3</b>	<b>CRA</b>	<b>RURAL</b>	<b>URBANO</b>	<b>TOTALES</b>
<b>Relaciones los profesores:</b>				
- Adecuadas.	100%	76%	95%	92%
- Regulares.		14%	0%	4%
- Inadecuadas.		0%	2,5%	1%
- NC		10%	2,5%	4%
<b>Medio de comunicación empleado<sup>5</sup>:</b>				
- Entradas y salidas.	85%	10%	43%	45%
- Reuniones concertadas.	40%	81%	52%	57%
- Reuniones grupales.	0%	14%	9%	8%
- Agenda, email, notas escritas, etc.	35%	14%	31%	27%
<b>Frecuencia en las comunicaciones:</b>				
- Una vez a la semana o más.	10%	5%	5%	6%
- Mínimo una vez al mes.	35%	14%	24%	24%
- Una vez al trimestre.	40%	71%	55%	55%
- Cuando es necesario.	10%	10%	12%	11%
<b>Participación en actividades del aula:</b>				
- Si.	15%	10%	36%	24%
• A iniciativa propia.	67%	33%	40%	38%
• A iniciativa tutor.	33%	33%	60%	52%
- No.	70%	86%	64%	71%
<b>Persona que se reúne con el tutor:</b>				
- Padre.	0%	0%	0%	0%
- Madre.	65%	86%	55%	65%
- Ambos.	30%	9%	38%	30%
- Padre o madre indistintamente.	5%	5%	2%	5%
- Otros familiares.	0%	0%	5%	1%
<b>Flexibilidad horaria en las tutorías</b>				
- Si.	85%	76%	60%	70%
- A veces.	10%	14%	21%	17%
- No.	0%	5%	19%	11%
<b>Calidad de la información que facilita el tutor.</b>				
- Poca.	5%	0%	5%	4%
- Suficiente.	0%	5%	17%	10%
- Buena.	35%	52%	55%	48%
- Muy buena.	55%	38%	24%	36%
<b>Temas de las tutorías<sup>6</sup>:</b>				
- Comportamiento/conductas.	65%	43%	40%	47%
- Aprendizaje.	80%	62%	51%	61%
- Normas y rutinas.	25%	19%	14%	18%
- Información complementaria.	30%	62%	60%	53%

En el CRA es donde se produce una mayor satisfacción con las relaciones que se mantienen con los profesores (100%), mientras que el colegio rural es el que menos con un 76% de relaciones adecuadas. En el centro urbano se mantiene un porcentaje alto, del 95%, tal y como puede observarse en el gráfico 3.

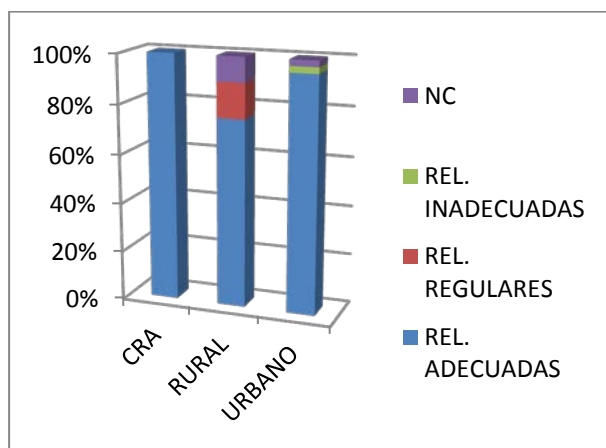
En cuanto al medio de comunicación empleado (ver gráfico 4), en el CRA predomina ampliamente el momento de las entradas y salidas del centro, por lo que la mayoría de las familias llevan a sus

<sup>5</sup> Pregunta en la que se podía marcar más de una alternativa.

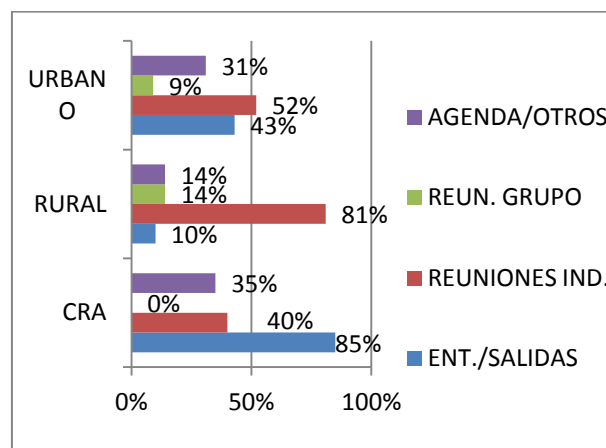
<sup>6</sup> Pregunta en la que se podía marcar más de una alternativa.

hijos al colegio ellos mismos, aunque se desplacen desde otros municipios. Por el contrario, en los otros dos centros el medio utilizado es la reunión individual concertada (81% en el rural y 52% en el urbano). Observamos por tanto que mientras en el CRA predominan los encuentros informales en el centro rurales y urbano se decantan más por las entrevistas formales y concertadas. Destaca también que en el CRA se utiliza más que en los otros dos centros la agenda u otro medio de comunicación escrito, con un 35% de uso, lo que podría ser debido a las barreras que encuentran algunas familias para acudir al centro debido a las distancias.

**Gráfico 3: Relaciones con profesores.**



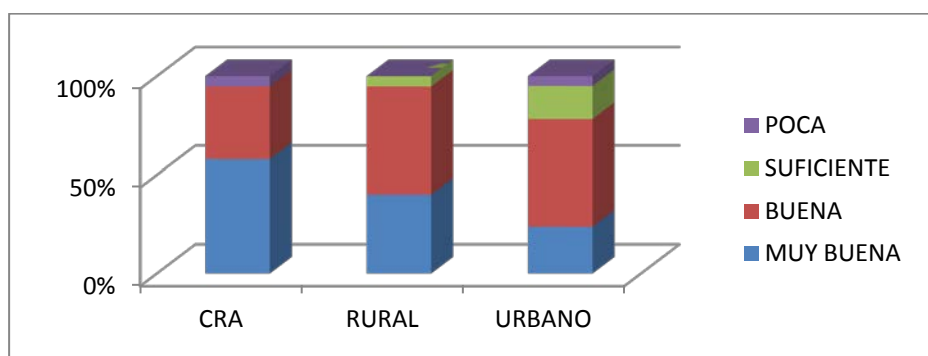
**Gráfico 4: Medio comunicación usado.**



En lo referente a la frecuencia de las comunicaciones, en la mayor parte de las familias se produce de forma trimestral, destacando el colegio rural con un 71%, el urbano con un 55% y el CRA con un 40%. Es en este último centro donde también aparece un porcentaje más alto de familias que se comunican con el tutor al menos una vez al mes (un 35%).

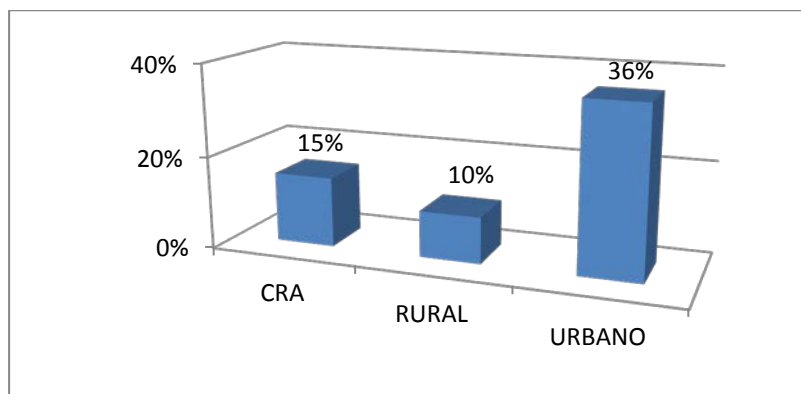
Otra vez es en el CRA donde parece haber una mayor satisfacción en lo relativo a la información que proporcionan los tutores sobre los alumnos (ver gráfico 5), con un 55% de personas que la consideran muy buena y un 35% buena. En el lado contrario se sitúa el colegio urbano, con tan sólo un 24% de familias que estiman que la información proporcionada es muy buena y un 55% buena. El centro rural se asemeja más al urbano en este punto, con un 38% de información muy buena y un 52% buena.

**Gráfico 5: Calidad información**



En el centro donde se dan más actividades de participación en el aula es en el urbano (ver gráfico 6), con un 36% de familias que han participado en alguna actividad, seguido del CRA y del centro rural que tienen una participación en este sentido bastante baja (del 15 y 10% respectivamente). En el centro urbano la iniciativa de esta participación responde, en la mayoría de los casos, a peticiones del tutor, mientras que en el CRA la iniciativa la ha tomado la familia. En el centro rural la iniciativa se reparte a partes iguales entre la familia y el tutor.

**Gráfico 6: Participación en el aula.**



En cuanto a los temas tratados en las tutorías en el CRA son los aprendizajes y comportamientos los más relevantes, con un 80 y 65% respectivamente, mientras que en los otros dos centros predominan las cuestiones de aprendizaje y la facilitación de información complementaria, lo que podría ser una señal de las mayores dificultades en el conocimiento de las familias en estos centros (los profesores precisarían de una mayor información sobre el entorno de los hijos).

A continuación pasamos a analizar el bloque de preguntas relacionadas con el AMPA y Escuela de Padres, que se refleja en la tabla 4.

<b>TABLA 4</b>	<b>CRA</b>	<b>RURAL</b>	<b>URBANO</b>	<b>TOTALES</b>
Miembro del AMPA	100%	48%	79%	77%
Participación en actividades del AMPA	95%	48%	81%	61%
Motivos para no participar <sup>7</sup>				
- Horario.		27%	53%	42%
- No me interesa.		0%	16%	10%
- No organizan nada.	100%	9%	5%	10%
- No hay guardería.			11%	6%
Temas propuestos para la Escuela de Padres <sup>8</sup> :				
- Motivación niños y conductas.	5%	14%	16%	12%
- Métodos de enseñanza y técnicas de estudio.	5%	19%	38%	25%
- Distintas concepciones de escuela.	5%	0%	7%	5%

<sup>7</sup> Pregunta abierta en la que las respuestas se han agrupado por categorías.

<sup>8</sup> Aunque en ningún centro hay Escuela de Padres, algunos de los participantes manifestaron su opinión sobre la temática que les interesaría y la metodología para impartirla, agrupándose las respuestas en categorías.

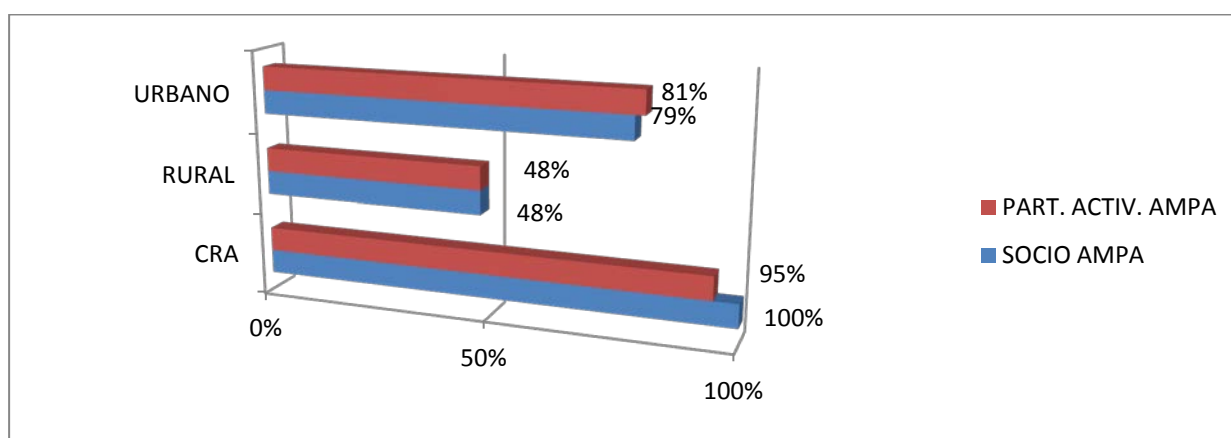
- Lectura, literatura, TICS, etc.	0%	10%	2%	4%
<b>Horario adecuado para la Escuela de Padres:</b>				
- Mañanas.	10%	0%	5%	5%
- Tardes.	20%	38%	54%	42%
- Sábado.	0%	0%	2%	1%
- NC	70%	62%	39%	52%
<b>Metodología Escuela de Padres:</b>				
- Charlas informales.	35%	38%	30%	33%
- Expertos.	10%	5%	28%	18%
- Talleres.	20%	14%	30%	24%
- Debates.	5%	0%	16%	10%

En este apartado llama la atención la alta participación en el AMPA que se produce en el CRA, con un 95%, el colegio urbano tiene un porcentaje del 81% y con la menor participación se encuentra el centro rural con un 48% (véase gráfico 7). Entre los motivos para no participar destaca en el CRA, con un 100%, que en alguno de los centros no se organiza nada, mientras que en el centro rural y urbano el motivo principal es el horario (con un 27% y un 53% respectivamente).

Aunque ninguno de los tres centros cuenta con escuela de padres, los temas que más interesan a los padres son los relacionados con la enseñanza (38% en el urbano y 19% en el rural), seguidos de los temas relativos a conductas y motivación de los niños (con un 16% y 14%). En el CRA sólo contestaron esta pregunta 3 personas, por lo que el porcentaje no es significativo.

En lo referente a la metodología preferida para la Escuela de Padres en los tres centros se prefieren charlas informales, seguido de los talleres prácticos y en último lugar los expertos invitados.

**Gráfico 7: Datos AMPA**



### Resultados obtenidos según el nivel de estudios de los padres.

A continuación pasamos a analizar los datos correspondientes al bloque de preguntas relacionadas con el centro, resumidos en la tabla 5.



<b>TABLA 5</b>	<b>E. Básicos (n=30)</b>	<b>E. Superiores(n=52)</b>	<b>TOTAL</b>
Según el tipo de centro:			
CRA	33%	19%	24%
Rural	50%	10%	25%
Urbano	17%	71%	50%
Hijos en infantil:	37%	67%	57%
Hijos en primaria:	63%	33%	43%
Conocimiento del PEC	83%	85%	83%
Participación actos colegio	83%	81%	82%
Reuniones individuales:			
- Cero.	0%	0%	0%
- Una.	13%	40%	30%
- Dos ó más.	77%	56%	64%
- NC	10%	4%	6%
Reuniones realizadas por:			
- Iniciativa de los padres.	33%	35%	35%
- A petición del tutor.	70%	77%	42%
Reuniones de grupo:			
- Cero.	4%	2%	2%
- Una.	21%	31%	26%
- Dos ó más.	75%	63%	66%
- NC	0%	4%	1%
Relaciones centro-familia:			
- Adecuadas.	83%	81%	81%
- Regulares.	13%	14%	13%
- Insuficientes.	0%	6%	4%
- NC	4%	0%	2%

En este apartado apenas se observan diferencias según el nivel de estudios de los padres, si bien hay que destacar que los padres con estudios básicos realizan un mayor porcentaje de reuniones individuales con los tutores (77% con dos reuniones o más frente al 56%) y reuniones del grupo-clase (75% con dos reuniones o más frente al 63%). En cuanto al grado de satisfacción de los padres con las relaciones del centro, los porcentajes de ambos grupos son prácticamente iguales (a excepción de un 6% de participantes con estudios universitarios que las califican de insuficientes).

En la tabla 6 pasamos a desglosar los datos correspondientes al bloque de preguntas relacionadas con los profesores:

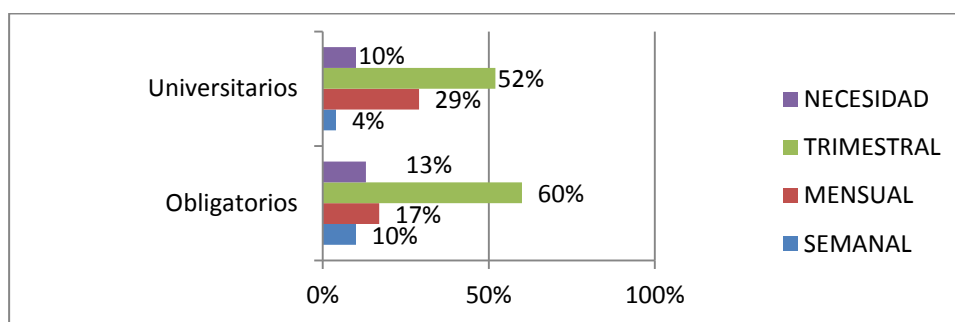
<b>TABLA 6</b>	<b>E. Básicos</b>	<b>E. universitarios</b>	<b>TOTAL</b>
Relaciones los profesores:			
- Adecuadas.	87%	94%	92%
- Regulares.	10%	0%	4%
- Inadecuadas.	0%	2%	1%
- NC	3%	4%	4%
Medio de comunicación empleado <sup>9</sup> :			
- Entradas y salidas.	40%	48%	45%
- Reuniones concertadas.	63%	54%	57%
- Reuniones grupales.	10%	8%	8%
- Agenda, email, notas escritas, etc.	20%	31%	27%

<sup>9</sup> Pregunta en la que se podía marcar más de una alternativa.

<b>Frecuencia en las comunicaciones:</b>			
- Una vez a la semana o más.	10%	4%	6%
- Mínimo una vez al mes.	17%	29%	24%
- Una vez al trimestre.	60%	52%	55%
- Cuando es necesario.	13%	10%	11%
<b>Participación en actividades del aula:</b>			
- Si.	20%	27%	24%
<b>Persona que se reúne con el tutor:</b>			
- Padre.	0%	0%	0%
- Madre.	80%	56%	65%
- Ambos.	17%	37%	30%
- Padre o madre indistintamente.	0%	2%	1%
- Otros familiares.	3%	6%	5%
<b>Flexibilidad horaria en las tutorías</b>			
- Si.	80%	65%	70%
- A veces.	17%	17%	17%
- No.	3%	15%	11%
<b>Calidad de la información que facilita el tutor.</b>			
- Poca.	0%	6%	4%
- Suficiente.	0%	15%	10%
- Buena.	57%	44%	48%
- Muy buena.	40%	35%	36%
<b>Temas de las tutorías <sup>10</sup>:</b>			
- Comportamiento/conductas.	53%	44%	47%
- Aprendizaje.	77%	54%	61%
- Normas y rutinas.	20%	17%	18%
- Información complementaria.	47%	58%	53%

Las familias con nivel universitario mantienen comunicación más frecuente con los tutores (33% como mínimo una vez al mes frente al 27%), tal y como se puede observar en el gráfico 7, y participan más en actividades del aula (27% frente al 20%).

### Gráfico 7: Frecuencia comunicación

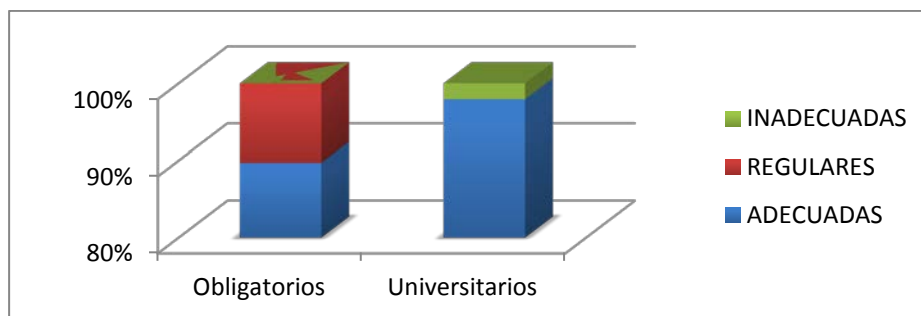


Este mayor contacto, al mismo tiempo, hace que las familias con estudios universitarios perciban que tienen unas mejores relaciones con los profesores que las que tienen estudios obligatorios (94% frente al 87%), véase gráfico 8. Sin embargo, llama la atención de que a pesar de esta mayor fluidez y contacto en las relaciones, son las familias con estudios universitarios las que consideran que tienen una calidad de información sólo suficiente o poca (un 21% frente al 0%) y encuentran

<sup>10</sup> Pregunta en la que se podía marcar más de una alternativa.

mayores dificultades para acceder a los horarios de las tutorías (el 32% considera que los profesores no siempre son flexibles a la hora de acordar los horarios de las tutorías, frente al 20% de los participantes con estudios obligatorios).

**Gráfico 8: Relaciones profesores.**



Como medio de comunicación mayoritario en ambos grupos se utilizan las reuniones concertadas y las entradas y salidas del centro, si bien los participantes con nivel de estudios superior utilizan en mayor porcentaje (31%) medios escritos de comunicación (agenda, email, notas, etc.) que las que tienen estudios básicos u obligatorios (20%). Aunque en ambas muestras la madre es la que mayoritariamente se reúne con el tutor, en la de estudios superiores hay mayor implicación de los dos miembros de la pareja, con un 39% de los casos en los que se reúnen ambos o padre/madre indistintamente, frente al 17% de los que tienen estudios básicos.

Los temas que se suelen tratar en las tutorías son diferentes según el nivel de estudios familiar, siendo los predominantes dentro del grupo de padres con estudios básicos los temas de aprendizaje (77%) y los comportamientos y conductas (53%) y dentro del grupo con estudios superiores destaca la obtención de información complementaria (58%) y los temas de aprendizaje (54%).

Para analizar el bloque de preguntas relacionadas con el AMPA y Escuela de Padres, estudiaremos los datos obtenidos en la tabla 7 que se muestra a continuación.

<b>TABLA 7</b>	<b>E. Básicos</b>	<b>E. Superiores</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Miembro del AMPA</b>	80%	77%	77%
<b>Participación en actividades del AMPA</b>	77%	54%	61%
<b>Motivos para no participar</b>			
- Horario.	10%	19%	16%
- No me interesa.	0%	6%	4%
- No organizan nada.	3%	4%	4%
- No hay guardería.	0%	4%	2%
<b>Temas propuestos para la Escuela de Padres <sup>11</sup>:</b>			
- Relacionados con la motivación y conductas.	13%	2%	12%
- Relacionadas con métodos de	17%	31%	25%

<sup>11</sup> Aunque en ningún centro hay Escuela de Padres, algunos de los participantes manifestaron su opinión sobre la temática que les interesaría y la metodología para impartirla.

<b>enseñanza y técnicas de estudio.</b>			
- <b>Relacionados con distintas concepciones de escuela.</b>	0%	8%	5%
- <b>Lectura, literatura, TICS, etc.</b>	3%	4%	4%
<b>Horario más adecuado para la Escuela de Padres:</b>			
- <b>Mañanas.</b>	3%	6%	5%
- <b>Tardes.</b>	40%	44%	42%
- <b>Sábado.</b>	0%	2%	1%
- <b>NC</b>	57%	48%	52%
<b>Metodología Escuela de Padres:</b>			
- <b>Charlas informales.</b>	37%	33%	34%
- <b>Expertos.</b>	17%	19%	18%
- <b>Talleres.</b>	13%	31%	24%
- <b>Debates.</b>	7%	12%	10%

En este apartado de actividades organizadas por los propios padres (AMPA y Escuela de Padres) se aprecia una diferencia significativa en cuanto a la participación en actividades organizadas por el AMPA, siendo en el grupo de familias con estudios básicos de un 77% y del 54% en el grupo que tienen estudios superiores. Este último grupo alega mayoritariamente problemas de horario para no participar (19%).

En cuanto a los temas más demandados para la escuela de padres, en el caso de las familias con estudios universitarios destacan cuestiones relacionadas con métodos de enseñanza y técnicas de estudio (31%), también es esta temática la más demandada por el otro grupo, si bien en un porcentaje menor (17%). En ambas muestras se prefiere un horario de tarde para poder asistir a las actividades de la escuela de padres y una metodología basada en charlas informales.

### **Resultados obtenidos en función de que las familias tengan algún hijo en infantil.**

En la tabla 8 podemos observar los resultados del bloque de preguntas relacionadas con el centro.

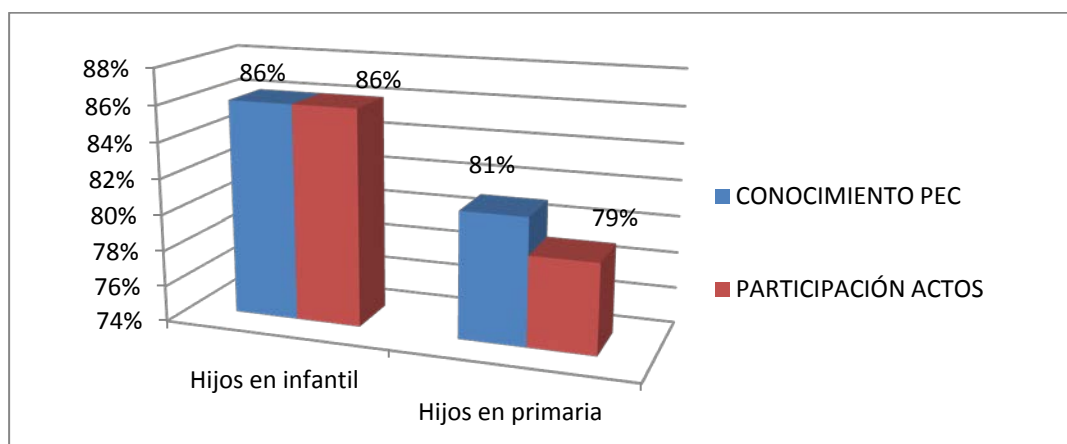
<b>TABLA 8</b>	<b>Hijos en infantil<sup>12</sup> (n=36)</b>	<b>Hijos en primaria (n=47)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Según el tipo de centro:</b>			
<b>CRA</b>	22%	25%	24%
<b>Rural</b>	39%	15%	25%
<b>Urbano</b>	39%	60%	51%
<b>Estudios obligatorios</b>	53%	23%	36%
<b>Estudios universitarios</b>	47%	75%	63%
<b>Etapa que cursan los hijos</b>	43%	57%	100%
<b>Conocimiento del PEC</b>	86%	81%	83%
<b>Participación actos colegio</b>	86%	79%	82%
<b>Reuniones individuales:</b>			
- <b>Una.</b>	19%	38%	30%
- <b>Dos ó más.</b>	75%	55%	64%

<sup>12</sup> Familias que tienen al menos un hijo en educación infantil (aunque también tengan hijos en primaria).

- NC	6%	7%	6%
<b>Reuniones realizadas por <sup>13</sup>:</b>			
- <b>Iniciativa de los padres.</b>	56%	32%	42%
- <b>A petición del tutor.</b>	67%	81%	75%
<b>Reuniones de grupo:</b>			
- <b>Cero.</b>	3%	2%	2%
- <b>Una.</b>	28%	26%	26%
- <b>Dos ó más.</b>	69%	64%	66%
- <b>NC</b>	0%	2%	1%
<b>Relaciones centro-familia:</b>			
- <b>Adecuadas.</b>	81%	81%	81%
- <b>Regulares.</b>	11%	15%	13%
- <b>Insuficientes.</b>	6%	2%	4%
- <b>NC</b>	2%	2%	2%

Los padres con hijos en infantil manifiestan tener un mayor conocimiento del PEC (86% frente al 81%) y participan en más actos del centro (86%) que los que sólo tienen hijos en primaria (79%) – véase gráfico 9-.

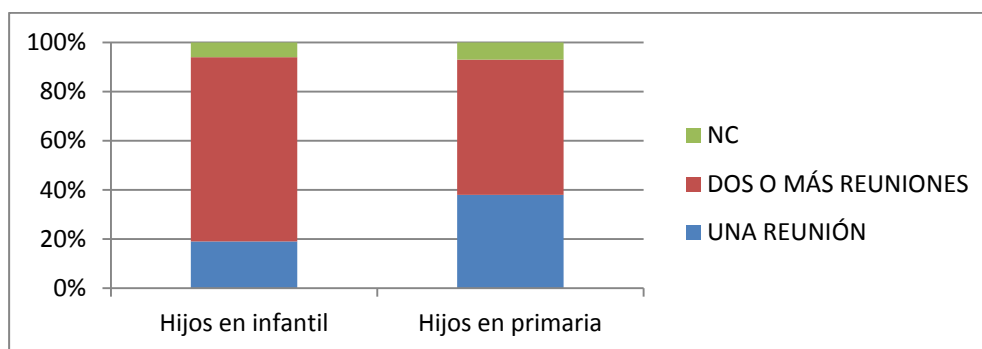
**Gráfico 9: PEC y participación en actos**



En cuanto a las reuniones individuales que realizan también mantienen mayor número los padres con hijos en educación infantil que los que tienen los hijos en la otra etapa educativa, con un 75% que realizan dos reuniones individuales o más con el tutor frente al 55% de los de primaria (véase gráfico 10), además éstas reuniones también se solicitan en mayor porcentaje por iniciativa de los padres (56% en infantil frente al 32% en primaria).

Parece que durante esta etapa educativa hay mayor implicación de los padres (bien porque el centro lo facilita más y/o porque los se preocupan más debido al reciente ingreso en el colegio de sus hijos).

<sup>13</sup> Pregunta con posibilidad de marcar ambas alternativas.

**Gráfico 10: Reuniones individuales.**

En cuanto al nivel de satisfacción con las relaciones centro-familia, apenas se aprecian variaciones, considerando una amplia mayoría que son adecuadas en ambas etapas (81%).

En la tabla 9 se detallan los resultados correspondientes al bloque de preguntas relacionadas con los profesores:

<b>TABLA 9</b>	<b>Hijos infantil <sup>14</sup></b>	<b>Hijos primaria</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Relaciones los profesores:</b>			
- Adecuadas.	89%	94%	92%
- Regulares.	6%	2%	4%
- Inadecuadas.	3%	0%	1%
- NC	2%	4%	4%
<b>Medio de comunicación empleado <sup>15</sup>:</b>			
- Entradas y salidas.	33%	53%	45%
- Reuniones concertadas.	61%	53%	57%
- Reuniones grupales.	11%	6%	8%
- Agenda, email, notas escritas, etc.	19%	32%	27%
<b>Frecuencia en las comunicaciones:</b>			
- Una vez a la semana o más.	8%	4%	6%
- Mínimo una vez al mes.	14%	32%	24%
- Una vez al trimestre.	69%	45%	55%
- Cuando es necesario.	8%	13%	11%
<b>Participación en actividades del aula</b>	14%	32%	24%
<b>Persona que se reúne con el tutor:</b>			
- Padre.	0%	0%	0%
- Madre.	67%	64%	65%
- Ambos.	25%	32%	30%
- Padre o madre.	8%	2%	5%
- Otros familiares.	0%	2%	1%
<b>Flexibilidad horaria en las tutorías</b>			
- Si.	67%	72%	70%
- A veces.	19%	15%	17%
- No.	14%	9%	11%
<b>Calidad de información que facilita el tutor.</b>			
- Muy poca.	0%	0%	0%
- Poca.	6%	2%	4%
- Suficiente.	8%	11%	10%

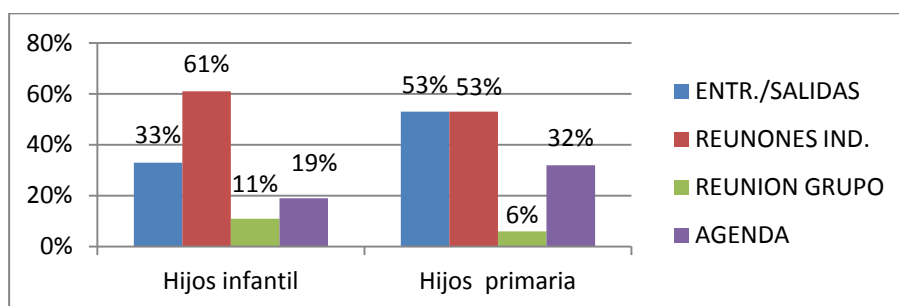
<sup>14</sup> Familias que tienen al menos un hijo en educación infantil (aunque también tengan hijos en primaria).

<sup>15</sup> Pregunta en la que se podía marcar más de una alternativa.

- Buena.	56%	43%	48%
- Muy buena.	28%	43%	36%
<b>Temas de las tutorías <sup>16</sup>:</b>			
- Comportamiento/conductas.	44%	49%	47%
- Aprendizaje.	70%	55%	61%
- Normas y rutinas.	19%	17%	18%
- Información complementaria.	58%	49%	53%

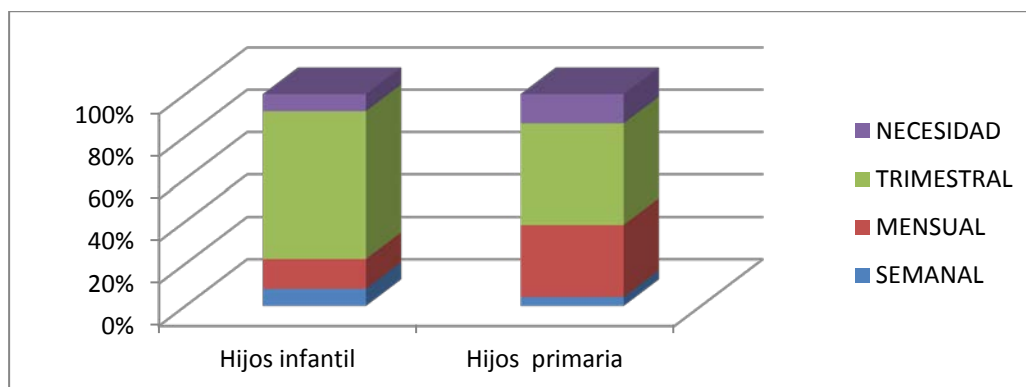
Este apartado contrasta con el anterior en que a pesar de estar más vinculados con el centro las familias con hijos en infantil, las relaciones con los profesores son percibidas como adecuadas por un porcentaje de padres inferior (89%) a los que tienen hijos en primaria (94%). También llama la atención de que el medio de comunicación más empleado en primaria (véase gráfico 11) sean las entradas y salidas del centro (53%) y no ocurra así en infantil (33%), donde los padres se comunican más con el tutor a través de reuniones individuales.

**Gráfico 11: Medio comunicación.**



Además, tal y como nos muestra el gráfico 12, los padres con hijos en educación infantil se comunican menos con el tutor (el 69% lo hace tan sólo una vez al trimestre frente al 45% de primaria) y encuentran más dificultades a la hora de concertar las reuniones (un 33% considera que los profesores no siempre son flexibles al fijar los horarios de las tutorías, frente al 24% de los padres que sólo tienen hijos en primaria).

**Gráfico 12: Frecuencia comunicación.**

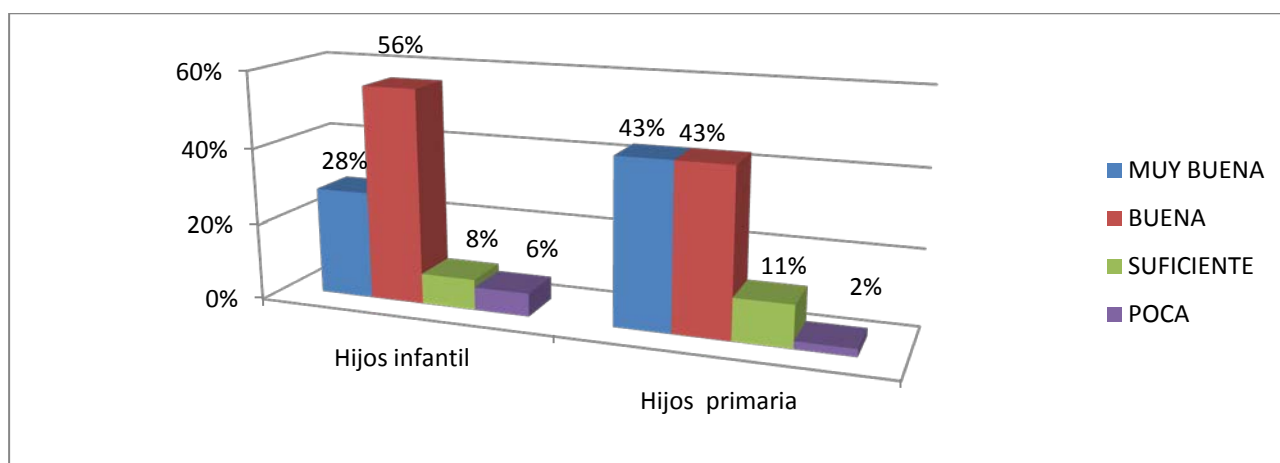


<sup>16</sup> Pregunta en la que se podía marcar más de una alternativa.

Los temas de las tutorías en educación infantil giran en torno a los aprendizajes (70%) y la obtención de información complementaria (58%) y en primaria predominan también los aprendizajes, aunque con menor porcentaje (55%) y los comportamientos y conductas e información complementaria (49%).

En lo referente a la calidad de información que reciben, también en este apartado están más satisfechos los padres con hijos en primaria, con un 43% que la considera muy buena, frente al 28% de las familias con hijos en infantil (véase gráfico 13).

**Gráfico 13: Calidad información.**



La tabla 10 nos muestra los datos obtenidos en el bloque de preguntas relacionadas con el AMPA y Escuela de Padres.

<b>TABLA 10</b>	<b>Hijos infantil <sup>17</sup></b>	<b>Hijos primaria</b>	<b>TOTAL</b>
Miembro del AMPA	78%	77%	77%
Participación en actividades del AMPA	58%	64%	61%
Motivos para no participar			
- Horario.	17%	15%	16%
- No me interesa.	3%	4%	4%
- No organizan nada.	6%	2%	4%
- No hay guardería.	0%	4%	2%
Temas propuestos en Escuela de Padres <sup>18</sup> :			
- Motivación y conductas.	19%	6%	12%
- Métodos enseñanza/técnicas estudio.	28%	23%	25%
- Distintas concepciones de escuela.	3%	6%	5%
- Lectura, literatura, TICS, etc.	6%	2%	4%
Horario más adecuado Escuela de Padres:			
- Mañanas.	0%	9%	5%
- Tardes.	53%	34%	42%
- Sábado.	3%	0%	1%
- NC	44%	57%	52%

<sup>17</sup> Familias que tienen al menos un hijo en educación infantil (aunque también tengan hijos en primaria).

<sup>18</sup> Aunque en ningún centro hay Escuela de Padres, algunos de los participantes manifestaron su opinión sobre la temática que les interesaría y la metodología para impartirla. Las respuestas se agruparon por categorías.



Metodología Escuela de Padres:			
- Charlas informales.	47%	23%	34%
- Expertos.	22%	15%	18%
- Talleres.	28%	21%	24%
- Debates.	8%	11%	10%

En la implicación en actividades organizadas por los propios padres se observa una mayor participación de las familias con hijos en primaria (64% frente al 58%) que puede ser debida a que ya se ha producido la adaptación al centro y a las rutinas escolares de los hijos. Los que no participan en ambos grupos alegan mayoritariamente problemas con los horarios y también en ambas muestras se prefiere el horario de tarde para las actividades de la Escuela de Padres. Los temas que más les interesaría tratar en la escuela de padres a las familias de ambos grupos son los relacionados con métodos de enseñanza y técnicas de estudio. En cuanto a la metodología también se prefiere por ambos grupos las charlas informales seguidas de talleres y expertos.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

### CRA vs Colegio rural vs Colegio urbano

**Hipótesis uno:** A pesar de las dificultades con las que cuenta la escuela rural en poblaciones de pocos habitantes, su dispersión y lejanía de algunos municipios y la provisionalidad de algunos de los profesores, ésta es percibida como algo muy valioso entre sus habitantes, por lo que hay una gran implicación de las familias en los centros rurales agrupados. En las escuelas rurales pertenecientes a poblaciones de más habitantes (aulas con agrupamientos en función de la edad cronológica) apenas hay diferencias con respecto a la escuela urbana.

Tal y como podemos comprobar en nuestro estudio, en el CRA se produce un mayor conocimiento del Proyecto Educativo del Centro y una mayor participación en los actos del colegio (100% frente a los porcentajes de la escuela urbana y rural que no superan el 80%). Casi la totalidad de las familias (95%) considera que las relaciones familia-centro son adecuadas, estos porcentajes son bastante más bajos en los otros dos centros (del 76%). Las relaciones con los profesores también reflejan una mayor satisfacción en el CRA, considerando un 100% que son adecuadas y un 85% manifiestan que los profesores tienen flexibilidad horaria a la hora de fijar tutorías (en los otros dos centros estos porcentajes son inferiores, destacando el colegio rural con tan sólo un 76% de padres que manifiestan tener unas relaciones adecuadas y manifestando en ambos centros una flexibilidad horaria de los maestros bastante inferior).

A pesar de lo que podría parecer en el CRA (por la dispersión de localidades y escuelas) el medio más utilizado por los padres para comunicarse con los profesores son las entradas y salidas del centro (un 85%), mientras que en los otros dos centros se utilizan más las reuniones individuales concertadas. Podemos pensar que al haber menor número de alumnos los maestros pueden

atender a las familias más adecuadamente en estos momentos y se establecen unas relaciones más continuas, cercanas y satisfactorias para los padres, que perciben una mayor implicación de los profesores. Es por ello que las familias manifiestan que los temas que más tratan en las tutorías son relacionados con el aprendizaje de los niños, mientras que en los otros dos centros las tutorías se utilizan para dar/obtener información complementaria (que no se obtiene con los contactos en el día a día).

También se perciben diferencias en el CRA con respecto a los otros dos centros en cuanto a la participación en actividades realizadas por los propios padres, siendo en este tipo de centro la implicación mucho mayor (con un 95% de participación).

En líneas generales en el CRA los padres manifiestan una mayor satisfacción con sus relaciones con el centro y los profesores, se comunican más frecuentemente y de una forma más personal y están más implicados en las actividades del centro y del AMPA. Entre la escuela rural y la urbana las diferencias son mucho menores, aunque se percibe una menor participación en la primera.

Por lo tanto, podemos concluir que el grado de participación de las familias en los centros se ve influenciado por el entorno en el que se ubica la escuela, superándose en el CRA los inconvenientes de dispersión de centros y de “situaciones de paso” de algunos de sus maestros gracias a una educación más personalizada que permite atender adecuadamente a cada alumno según sus capacidades (y no tanto por su edad cronológica). No podemos olvidar que las escuelas rurales en poblaciones de pocos habitantes son consideradas como un elemento “muy valioso” por sus habitantes, ya que sobre ellas recae principalmente la responsabilidad para cubrir las carencias culturales del entorno.

En los centros urbanos o rurales de poblaciones con más habitantes nos podemos encontrar con que las familias son más heterogéneas y no tienen tan desarrollada la conciencia de grupo (como ocurre en las poblaciones de menos habitantes)<sup>19</sup>, por lo que esto constituye una barrera importante para la participación de las familias en la escuela y marca la diferencia entre la escuela urbana-rural y el CRA.

### **Estudios básicos vs Estudios Universitarios**

**Hipótesis dos:** Las familias que cuentan con una posición socioeconómica y cultural superior tienen una mayor sintonía y conocimiento del PEC y de las normas del centro, lo que favorece su participación e implicación en la escuela.

---

<sup>19</sup>Véase en el marco teórico la tercera barrera que dificulta la participación de las familias en los centros (falta de conciencia de grupo).

Para comprobar esta hipótesis vamos a analizar los datos de las tres muestras de manera conjunta, separando las familias que cuentan con estudios básicos u obligatorios de las que tienen, al menos uno de sus miembros, estudios superiores.

En lo referente a conocimiento del PEC y participación en actividades del centro apenas se observan diferencias significativas, pero sí en cuanto al número de reuniones que mantienen con el tutor. En este apartado sorprende que las familias con estudios básicos se reúnen dos veces ó más, tanto individualmente (77%) como grupalmente (75%) en un porcentaje muy superior al de las familias con estudios universitarios (56% y 63% respectivamente). Este dato contrasta con el nivel de satisfacción de los padres en cuanto a sus relaciones con los profesores, que es superior en el caso de las familias con estudios universitarios (94% las consideran adecuadas frente al 87%), pese a reunirse en menos ocasiones.

Las familias con estudios universitarios se comunican más a menudo con el tutor que el otro grupo (33% lo hace al menos una vez al mes frente al 27%) y también participan más en actividades del aula (27% frente al 20%), sin embargo perciben menor flexibilidad horaria por parte de los profesores y participan menos en actividades del AMPA (54%, teniendo el otro grupo una participación del 77%).

Con los datos obtenidos no podemos concluir que haya diferencias significativas en cuanto a la participación e implicación en la escuela de los padres en función de su nivel de estudios (ya que en unos aspectos se implican más que en otros, en los que perciben mayores dificultades), por lo que no hemos podido corroborar esta segunda hipótesis<sup>20</sup>.

### **Hijos en educación infantil vs hijos en primaria**

**Hipótesis tres:** El comportamiento de los padres con respecto al centro varía en función de la etapa que cursan los niños, predominando los contactos informales y a iniciativa de los padres en infantil y siendo los contactos más formales y a iniciativa del centro durante la etapa de primaria.

Para comprobar esta hipótesis tomamos los datos de las tres muestras de manera conjunta y los analizamos en función de si los niños cursan infantil (en este apartado se ha incluido a las familias que tienen al menos un hijo en esta etapa, aunque tengan otros cursando primaria) o primaria.

Las familias con hijos en educación infantil tienen un mayor conocimiento del PEC (86% frente al 81%) y participan más en actividades del centro (86% frente al 79%), también asisten a más reuniones, tanto individuales como grupales y en mayor proporción que el otro grupo (56% frente al 32%) toman la iniciativa para concertarlas. Sin embargo, manifiestan comunicarse con el tutor al

---

<sup>20</sup>En el marco teórico aparece reflejada en la primera barrera (características de la relación familia-escuela).

menos una vez al mes en menor proporción (22% de los padres por el 36% del otro grupo) y lo suelen hacer a través de reuniones individuales (61%), en lugar de aprovechar las entradas y salidas de los niños (éstas son utilizadas más por los padres con hijos en primaria 53% frente al 33% de los de infantil).

No podemos afirmar que se cumpla la hipótesis tercera<sup>21</sup>, ya que las familias de nuestra muestra tienen más contactos informales durante la etapa de primaria (comunicaciones a la entrada y salida del centro) y más contactos formales (reuniones concertadas) durante la etapa de infantil. Esto puede ser debido al tamaño de la muestra (muy reducido) y a que dentro del grupo de padres con hijos en educación infantil también algunos de ellos tenían hijos en primaria.

Para concluir este primer estudio destacar que las familias encuentran como principal obstáculo para participar los horarios de las actividades propuestas (que suelen coincidir con el horario lectivo), con un 42% de las familias que no participan. Tal y como hemos podido observar en nuestro estudio, las familias apenas participan en actividades del aula con sus hijos (precisamente el lugar más adecuado para fomentar e incentivar la participación, aspecto ya comentado en el marco teórico, ya que en él es dónde se mueve el niño y mantiene relaciones con los iguales y el profesor) –tan sólo un 24% de los padres ha manifestado haber colaborado en el aula en alguna ocasión-. Además esta participación suele ser llevada a cabo por iniciativa del tutor (en un 52% de los casos frente al 38% de los padres que manifiesta que la iniciativa ha sido suya), de lo que se deduce la escasa cultura de la participación de las familias y la necesidad de que sea desde los centros escolares donde se inicie esta labor de concienciación.

---

<sup>21</sup>Esta hipótesis también hace referencia a la primera barrera de la parte teórica del trabajo (características de la relación familia escuela).

## ESTUDIO 2: CUESTIONARIO A PROFESORES

Con este segundo estudio nuestro objetivo es conocer la opinión de los profesores sobre la implicación o las dificultades que encuentran las familias a la hora de participar en los centros.

Para ello se ha pasado un cuestionario (**ANEXO 2**) entre los profesores de dos centros, un CRA y un colegio urbano concertado, con preguntas relativas a: motivos de comunicación con las familias, desarrollo de tutorías y reuniones, participación en actividades, valoración de la participación, barreras y propuestas de mejora. Las preguntas de este cuestionario eran abiertas, por lo que se ha procedido a agrupar las respuestas en categorías.

### MÉTODO

#### Participantes:

**Muestra Colegio Rural Agrupado:** han contestado a este cuestionario 8 maestros pertenecientes a un CRA compuesto por 3 colegios que agrupan a unos 80 alumnos y en el que trabajan unos 12 maestros más 2 especialistas itinerantes. Los alumnos se agrupan por ciclos, por lo que conviven niños de diferentes edades en un mismo aula. El CRA está situado en un valle dedicado a la explotación forestal y la ganadería, en verano hay afluencia turística y regresan los antiguos habitantes del valle.

**Muestra Colegio Privado Concertado Urbano:** han contestado a este cuestionario 10 maestros de un centro ubicado en una localidad de unos 150.000.- habitantes, con amplios servicios sociales, culturales, sanitarios, etc. El centro cuenta con amplia población de estudiantes hijos de inmigrantes (aunque la mayoría nacidos en España) procedentes de Rumanía, Pakistán y países latinoamericanos (entre un 50 y 60% del alumnado). Las familias cuyos hijos estudian en el centro tienen en su mayoría un origen humilde y cuentan con pocos recursos económicos. El centro tiene aproximadamente unos 600 alumnos, repartidos entre infantil, primaria, secundaria y ciclos formativos y PCPI. En algunos cursos hay dos líneas y en otros sólo una.

La tabla 11 nos muestra un resumen de participantes:

TABLA 11	INFANTIL	%	PRIMARIA	%	TOTAL
<b>CRA</b>	3	38	5	62	8
<b>URBANO</b>	4	40	6	60	10
<b>TOTAL</b>	7	39	11	61	18

## Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se realizó un cuestionario (**Anexo 2**) desarrollado específicamente para este trabajo, por lo cual no está validado. El cuestionario consta de 17 preguntas organizadas en 5 bloques: motivos de comunicación con las familias, tutorías y reuniones, participación en actividades, valoración de la participación, barreras y propuestas de mejora en la relación familia escuela.

## Procedimiento

Para la recogida de datos del CRA se contactó con una profesora del centro, que solicitó permiso al director para su entrega a los profesores. Los datos fueron recogidos durante el mes de mayo de 2012. En el CRA las muestras obtenidas corresponden a profesores pertenecientes a los 3 centros que lo constituyen. Para la recogida de datos del colegio urbano se contactó directamente con cada profesor. Los datos fueron recogidos en abril de 2012.

El cuestionario incluía preguntas abiertas, por lo que se ha procedido a agrupar las respuestas obtenidas en categorías.

## RESULTADOS

Comenzaremos analizando las respuestas relativas al apartado de comunicación con las familias, reflejadas en la tabla 12

<b>Tabla 12<sup>22</sup></b>	<b>CRA(n=8)</b>	<b>URBANO(n=10)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Motivos de comunicación:</b>			
- Comportamiento	38%	80%	61%
- Aprendizaje	88%	90%	89%
- Reuniones inicio/fin trimestre.	25%	0%	11%
- Problemas/incidencias/dificultades.	50%	30%	39%
- Relación compañeros/profesor	13%	10%	11%
<b>Temas que preocupan familias:</b>			
- Aprendizaje.	100%	80%	89%
- Conducta/comportamiento.	50%	70%	61%
- Relaciones con los demás.	13%	40%	21%
- Problemas puntuales.	13%	10%	11%
<b>Piden consejos los padres:</b>	<b>63%</b>	<b>90%</b>	<b>78%</b>
<b>Temas:</b>			
- Estudios.	13%	20%	17%
- Pautas educativas.	25%	20%	22%
- Comportamiento/conductas.	25%	40%	33%
<b>Participación mejora la adaptación a la escuela</b>	<b>88%</b>	<b>70%</b>	<b>78%</b>
<b>Recomendaciones a padres:</b>			
- Apoyo al estudio.	63%	40%	50%

<sup>22</sup> Preguntas abiertas, las respuestas han sido agrupadas según categorías, pudiéndose obtener varias respuestas por participante.

- Comunicación de cualquier problema.	13%	0%	6%
- Dedicar más tiempo a los hijos.	38%	100%	72%
- Mayor participación en la educación.	13%	20%	17%
- Apoyo a los profesores.	13%	0%	6%
- Diálogo con los hijos.	0%	20%	11%
- Fomentar la autonomía.	13%	10%	11%

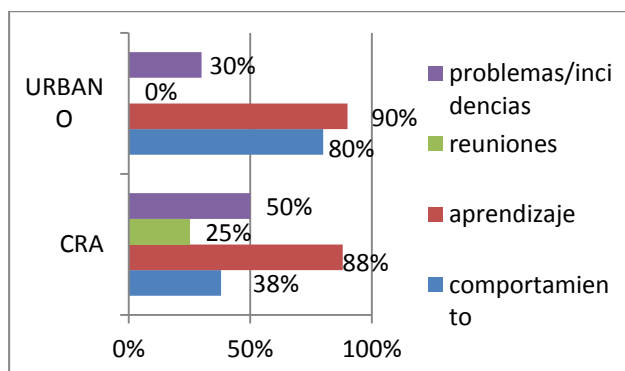
En este primer bloque de respuestas vemos como hay importantes diferencias entre las comunicaciones con los padres según el colegio pertenezca a un CRA o a un centro urbano. En el CRA los motivos de comunicación con las familias suele ser por cuestiones de aprendizaje (88%) y por alguna incidencia o problema concreto que surge con el alumno (50%), en el centro urbano además de cuestiones de aprendizaje (en un 90% de los casos) aparecen con un elevado porcentaje temas relativos al comportamiento del alumno (80%). Este último dato contrasta con el CRA, en el que sólo en un 38% de los casos se comunica con los padres por motivos de comportamiento (véase gráfico 14). Esta diferencia puede ser debida al tipo de alumnado de ambos centros, compuesto en el urbano por amplia población inmigrante que puede tener dificultades de integración que derivan en conductas inapropiadas desde el punto de vista de los profesores.

En el CRA las familias están más preocupadas por los problemas de aprendizaje y de comportamiento de sus hijos, al igual que en el colegio urbano, si bien, otra vez los problemas de comportamiento tienen un porcentaje más destacado en este último centro. Además en el centro urbano las familias suelen pedir más consejo (con un 90% frente al 63%) y vuelve a destacar el tema de las conductas con un 40%.

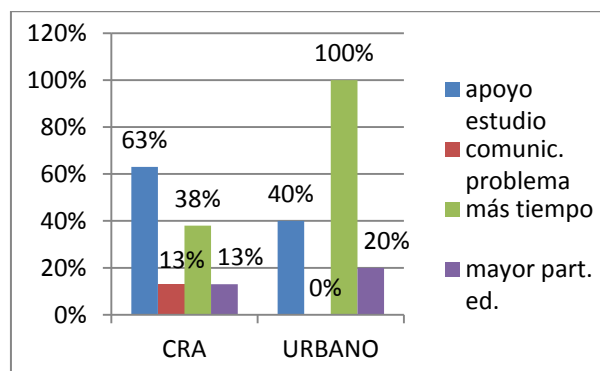
En el CRA los maestros perciben que si los padres se implican en el centro mejora la situación de sus hijos en el mismo, con un 88%, frente al 70% del otro centro.

En cuanto a las recomendaciones que hacen los maestros del CRA a las familias es que apoyen más el estudio de sus hijos (63%), mientras que en el centro urbano un 100% opina que deben dedicar más tiempo a los hijos (véase gráfico 15).

**Gráfico 14: Motivos de comunicación**



**Gráfico 15: Recomendaciones**

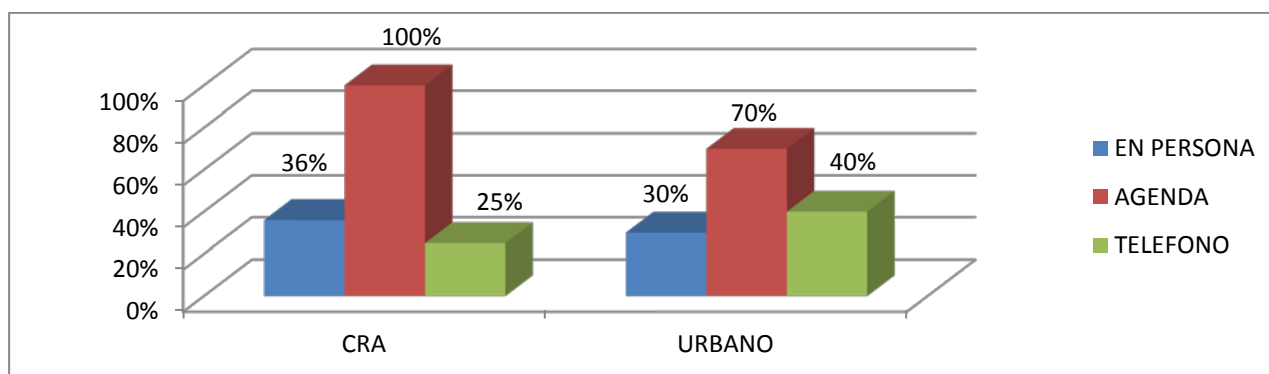


En el bloque de preguntas sobre tutorías y reuniones tenemos los datos resumidos en la tabla 13:

<b>Tabla 13: Tutorías y reuniones <sup>23</sup></b>	<b>CRA</b>	<b>URBANO</b>	<b>TOTALES</b>
<b>Flexibilidad horarios:</b>			
- Horario lo marca el centro.	12,5%	0%	6%
- Flexibilidad con los que trabajan o según situación.	12,5%	20%	17%
- Flexibilidad total.	75%	70%	72%
<b>Comunicación con los padres:</b>			
- En persona.	36%	30%	33%
- Agenda/notas escritas.	100%	70%	83%
- Por teléfono.	25%	40%	33%
<b>Reuniones individuales:</b>			
- Dos.	0%	20%	11%
- Tres.	63%	70%	67%
- Cuatro.	37%	0%	17%
<b>Reuniones de grupo:</b>			
- Una.	37%	0%	17%
- Dos.	0%	50%	28%
- Tres.	63%	30%	44%
- Cuatro ó más.	0%	10%	6%
<b>Asistencia:</b>			
- Del 50% ó menos.	0%	10%	6%
- Entre 50-70%.	0%	20%	11%
- Entre 70%-90%.	63%	60%	61%
- Más del 90%.	37%	0%	17%
<b>Relaciones con las familias:</b>			
- Buenas o adecuadas.	63%	90%	78%
- Muy buenas o excelentes.	37%	0%	17%

En lo referente a las tutorías, entre ambos centros apenas hay diferencias en la flexibilidad de horarios que establecen los docentes (entre el 70 y el 75% opinan que son totalmente flexibles). Llama la atención que en el CRA el 100% de los profesores utiliza la agenda para comunicarse con las familias y el 36% lo hace en persona, mientras que en el centro urbano utiliza la agenda el 70% y el teléfono el 40%. Véase gráfico 16.

**Gráfico 16: Medio de comunicación con los padres.**



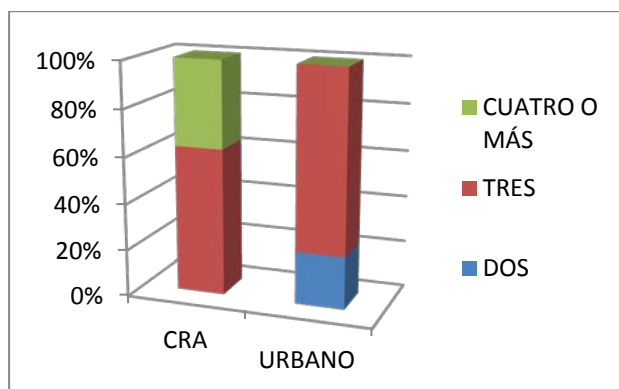
En el CRA se mantienen mayor número de reuniones, tanto individuales (100% tres ó más reuniones) como de grupo (63% tres ó más reuniones), frente al centro urbano donde los profesores mantienen en un 70% tres reuniones individuales y en un 50% como máximo dos

<sup>23</sup> Preguntas abiertas, las respuestas han sido agrupadas por categorías.

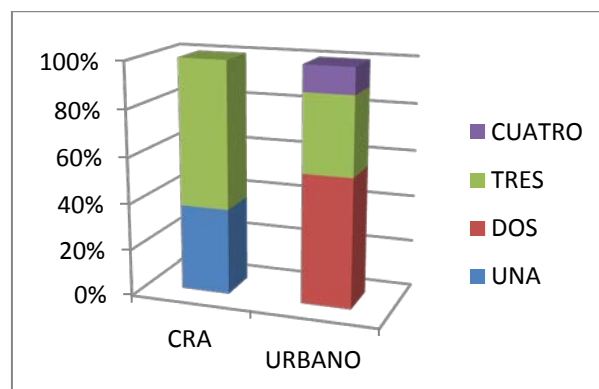


reuniones de grupo (véase gráficos 17 y 18). Podemos observar que en el CRA hay un grupo de profesores que sólo mantiene una reunión de grupo (37%), esto puede ser debido a que al ser grupos muy reducidos (3 ó 4 alumnos en algunas clases) les interesa más realizar reuniones individuales.

**Gráfico 17: Reuniones individuales.**



**Gráfico 18: Reuniones grupales.**



La asistencia a las reuniones es muy superior en el CRA que en el centro urbano, siendo la asistencia superior al 70% en un 100% de los casos, por un 60% del centro urbano. También se perciben como más adecuadas las relaciones con las familias en el CRA (un 37% excelentes) que en el segundo centro.

En la tabla 14 podemos observar cómo perciben los profesores la participación de las familias en las actividades del centro.

<b>Tabla 14: Participación en actividades y valoración de la participación <sup>24</sup></b>	<b>CRA</b>	<b>URBANO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Participación en actividades:</b>			
- Baja.	0%	50%	28%
- Regular.	0%	10%	6%
- Buena.	50%	10%	28%
- Muy buena.	50%	20%	33%
<b>Diferencias culturales</b>	<b>38%</b>	<b>30%</b>	<b>33%</b>
<b>Participación de los padres en todos los temas:</b>			
- Sí, la participación es siempre positiva	75%	10%	39%
- No.	25%	90%	61%
<b>Temas en los que no deberían participar <sup>25</sup>:</b>			
- Cuestiones académicas o desarrollo clase.	50%	56%	54%
- Decisiones organizativas del centro.	0%	22%	18%
- Disciplina.	0%	22%	18%
- Otras actividades no destinadas a familias.	50%	33%	36%
<b>Implicación de las familias:</b>			
- Escasa.	12%	30%	22%
- Suficiente.	63%	40%	50%

<sup>24</sup> Preguntas abiertas cuyas respuestas han sido agrupadas por categorías

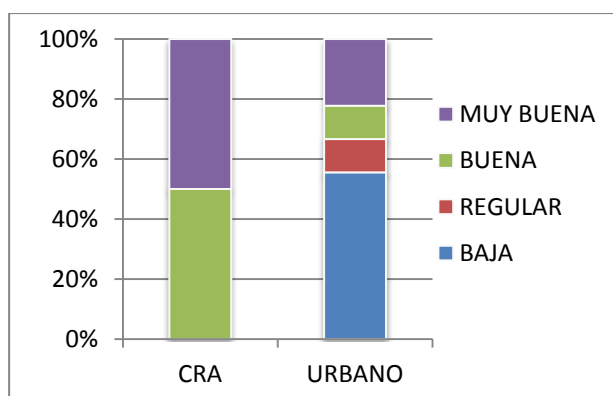
<sup>25</sup> Porcentajes obtenidos sobre los participantes que han manifestado que las familias no deberían participar en todos los temas (n=2 en el CRA y n=9 en el centro urbano).

- Buena.	25%	30%	28%
Cambios en la implicación de padres en los últimos años:			
- Menos estrictos.	25%	0%	11%
- Sólo les interesan los resultados.	12%	0%	6%
- Falta de tiempo con sus hijos.	0%	30%	17%
- La escuela como guardería.	0%	10%	6%
- Padres menos involucrados que madres.	12%	0%	6%
- Variaciones culturales.	12%	0%	6%

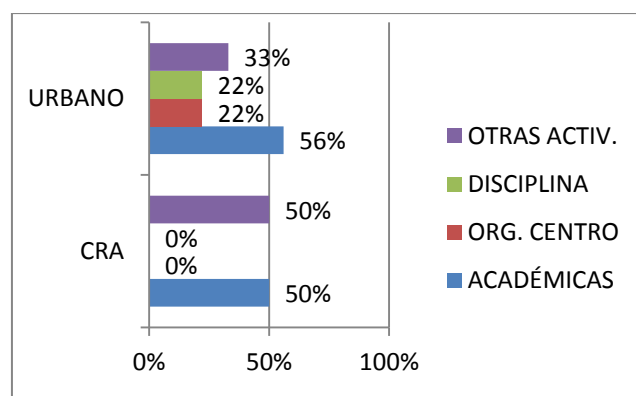
En este apartado, tal y como se observa en el gráfico 19, los profesores del CRA perciben una mayor participación (100% buena o muy buena) que los del centro urbano (30%). Llama la atención que en el CRA observen diferencias culturales en la participación (38%) cuando es un centro que apenas cuenta con población inmigrante y sin embargo en el otro centro (que sí tiene una amplia población de alumnado de origen extranjero) este porcentaje es menor (sólo un 30%).

En el CRA los profesores están más abiertos a la participación de las familias en cualquier tema, al considerarla como algo positivo en el 75% de los casos, por tan sólo un 10% de los maestros del centro urbano. En cuanto a los temas en los que no deberían participar (véase gráfico 20) en el CRA manifiestan que en cuestiones académicas y otras actividades que no están destinadas a las familias (50% en ambos casos) y en el centro urbano consideran que no deberían participar en cuestiones académicas en un 56% y en otras actividades no destinadas a familias en un 33%.

**Gráfico 19: Participación de las familias en el centro**



**Gráfico 20: Temas en que no deberían participar**



En cuanto al grado de implicación de las familias, también es en el CRA donde se percibe una mayor implicación, con un 88% que la considera suficiente o buena por un 70% del centro urbano. Dentro de los cambios observados en los últimos años, en el CRA destacan que los padres de ahora son menos estrictos (25%) y en el centro urbano que les falta tiempo para estar con sus hijos (30%).

En la tabla 15 vamos a pasar a analizar las barreras que se encuentran las familias a la hora de participar y cómo mejorar la participación.

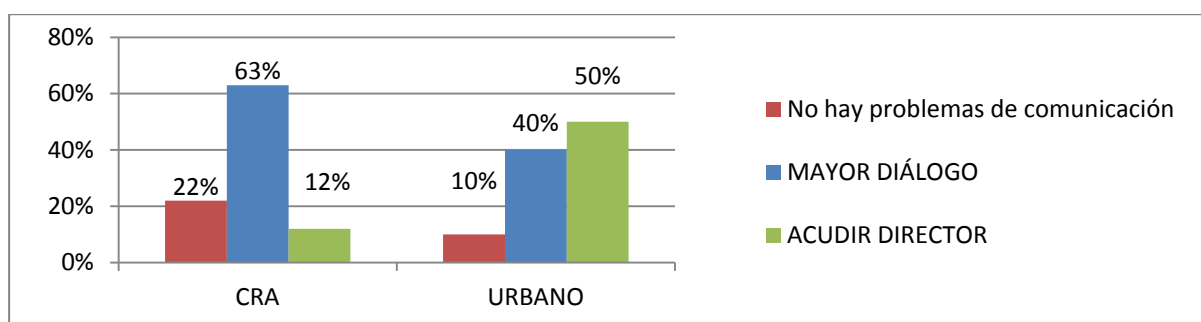
<b>Tabla 15: Barreras participación y propuestas mejora <sup>26</sup></b>	<b>CRA</b>	<b>URBANO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Barreras a la participación:</b>			
- Horarios.	12%	30%	22%
- Padres participan menos que las madres.	25%	0%	11%
- Miedo al profesor y falta de formación.	12%	10%	11%
- Culturales.	0%	30%	17%
<b>Propuestas de mejora:</b>			
- Más cercanía.	25%	0%	11%
- Mayor respeto.	12%	0%	6%
- Colaboración con el colegio.	12%	30%	22%
- Mayor comunicación.	12%	20%	17%
<b>Actuación ante problemas comunicación/relación familias:</b>			
- No me ha pasado nunca.	22%	10%	17%
- Mayor diálogo.	63%	40%	50%
- Acudir al Director pedagógico o de Centro.	12%	50%	33%
<b>Necesidad de mayor formación para tratar con las familias.</b>	<b>38%</b>	<b>40%</b>	<b>39%</b>

En cuanto a las barreras a la participación que encuentran las familias, en el centro urbano los maestros perciben que son los horarios de los padres y los factores culturales (30% en ambos casos) y en el CRA tienen el problema de la escasa participación de los padres que no acuden al centro en tanta proporción como las madres (25%).

En lo referente al modo de actuar de los profesores cuando surge un conflicto con las familias, tal y como vemos en el gráfico 21, en el CRA se recurre en un 63% de las veces al diálogo y la comunicación, frente al centro urbano donde se acude al Director Pedagógico o Director del Centro para solucionar los problemas que puedan surgir con las familias (50%). También es en el CRA donde más maestros manifiestan no haber tenido nunca problemas de comunicación/relación con las familias (22% frente al 10% del centro urbano).

Por último, en ninguno de los dos centros opinan que sean necesaria más formación para tratar con las familias, ya que estiman que la recibida durante los estudios y la obtenida durante la práctica profesional es suficiente (sólo entre el 38-40% ven positivo y necesario incrementar la formación en este apartado).

**Gráfico 21: Actuación ante problemas de comunicación con las familias**



<sup>26</sup> Preguntas abiertas, las respuestas se han agrupado por categorías.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

### CRA vs Colegio urbano

**Hipótesis:** A pesar de las dificultades con las que cuenta la escuela rural en poblaciones de pocos habitantes, su dispersión y lejanía de algunos municipios y la provisionalidad de algunos de los profesores, hay una gran implicación de las familias en estos centros y así lo perciben sus profesores. Por el contrario, en los colegios urbanos la participación e implicación en la escuela por parte de las familias es menor, ya que suelen encontrar más barreras (mayor heterogeneidad del sector padres, menor disponibilidad de tiempo, más masificación en sus aulas y trato menos personal, etc.).

En el CRA una mayoría abrumadora de los maestros (88%) opinan que la participación de las familias en los centros es beneficiosa para los alumnos, se realizan mayor número de reuniones tanto individuales como grupales (con respecto al centro urbano) y la asistencia de las familias a las mismas es muy superior en este centro. También las relaciones con las familias se califican de excelentes en mayor proporción y se percibe una superior participación en las actividades del colegio. Además los profesores de este tipo de centros están más abiertos a que las familias participen en todos los aspectos del colegio (75% frente al 10% del otro centro), lo que sin duda alguna facilita la implicación de las familias. También los docentes del CRA consideran en mayor número que la implicación de las familias en la escuela es suficiente o buena y cuando aparecen problemas de comunicación o de relación con alguna familia sólo en un 12% de los casos se acude al director (frente al 50% del otro centro), utilizándose como medio más habitual para resolver el conflicto el diálogo (63% frente al 40% del centro urbano).

Como barreras a la participación que perciben en el CRA encuentran que los padres no se implican tanto como las madres (25%), mientras en el centro urbano las barreras que se perciben son de horarios (30%) y culturales (30%).

Con los datos obtenidos podemos considerar que nuestra hipótesis ha quedado corroborada, produciéndose una mayor implicación y participación de las familias en el CRA que en el centro urbano.

Esta hipótesis también quedó verificada con nuestro estudio 1 (encuesta a las familias), por lo que podemos concluir que tanto las familias como los profesores del CRA consideran más satisfactoria y efectiva su participación en la escuela que los pertenecientes a los centros urbanos. El tipo de escuela en nuestras muestras parece que condiciona (facilitando o dificultando) la participación e implicación de las familias en los centros.

## Reflexión final y líneas de futuro

Tal y como hemos podido comprobar en nuestro estudio una de las principales barreras que encuentran las familias a la hora de participar es la escasa conciliación de los horarios escolares con los de los padres, las reducidas actividades del aula en las que participan los padres y la escasa cultura de participación que existe entre el sector de las familias (que suelen esperar a que la iniciativa la lleve el tutor o el centro en la mayor parte de las ocasiones). Por su parte los maestros consideran que los horarios de los padres son la principal barrera para la participación, junto con los factores culturales (escasa conciencia participativa de determinados colectivos) y la falta de formación de algunas familias.

En los centros de nuestras muestras en los que más participan los padres hemos podido observar como las relaciones familia-escuela son mejores, con mayor satisfacción tanto por parte de los progenitores como de los propios maestros, que la encuentran positiva y se abren a que las familias puedan participar en cualquier tema (ya que lo consideran beneficioso tanto para los niños como para el centro escolar). En los centros en los que la participación de los padres es menor se observan reticencias de los profesores a fomentar dicha participación y se reflejan tirantezas entre el sector de las familias y los maestros, produciéndose unas relaciones menos satisfactorias y un menor grado de colaboración familia-escuela.

En cuanto a la opinión de los maestros sobre la participación de las familias en la escuela, la mayoría considera que deberían excluirse los temas académicos y las actividades no destinadas a las familias, por lo que prácticamente se les excluye de las principales decisiones que afectan a la vida del centro. Podemos pensar que entre el profesorado todavía se dan ciertas reticencias a la inclusión activa de las familias en los centros, lo que sin duda alguna es un elemento que en el futuro dificultará que se implementen más actividades de colaboración activa de los padres y que se logre una participación real.

Sin duda todas las experiencias de los centros en los que se incluya la participación de las familias son positivas, ya que fomentan la formación en valores democráticos y ciudadanos tanto de los padres, de los hijos como de los propios maestros. Por tanto, sería positivo crear y analizar espacios de reflexión conjunta entre profesionales de distintos centros.

Es preciso que los centros y los docentes cuenten con mayor información sobre el contexto familiar de sus alumnos, que se adapten a sus necesidades (educativas, de horarios, etc.). Por otro lado, las familias necesitan comprender qué es lo que se hace en el aula, cuál es la función del profesor, en qué condiciones se produce el aprendizaje de sus hijos, etc. Para ello, se podrían proponer escuelas de padres en los centros educativos.

La escuela debe intentar acercar posiciones y facilitar la implicación de las familias en los centros (flexibilizando horarios, favoreciendo distintas vías de comunicación e información, etc.). Es preciso crear un clima de confianza mutua, de colaboración, de intercambio de información de manera fluida y constructiva.

Por otro lado, durante la Etapa de Educación Infantil los padres suelen estar más motivados y se implican de una forma más activa en la educación de sus hijos y en sus actividades. El objetivo de los centros debería ser potenciar más este interés, ya que de esta manera se podría prolongar o mantener hasta las etapas de Primaria y Secundaria, lo que redundaría en un beneficio de todo el centro educativo. Formar una comunidad educativa más unida y trabajar todos juntos y de forma coordinada por un mismo proyecto (la educación de nuestros alumnos) debería ser una de las metas a conseguir.

Para lograr una mayor motivación y participación de los padres en los centros sería fundamental que los maestros abrieran sus aulas a las familias, de esta manera los padres serían más conscientes de las condiciones en las que se lleva a cabo la actividad educativa, cuáles son las dificultades con las que se encuentra el profesor, cómo pueden ayudar las familias a solventarlas y la necesidad de marcar una continuidad entre los aprendizajes de la escuela y del hogar. Es preciso una mayor concienciación y formación de los maestros y los centros en aspectos y actividades que permitan incrementar la presencia de las familias en los centros educativos, a la vez que sería necesario incrementar los conocimientos de las familias acerca del funcionamiento de las escuelas, del aula, de los órganos de gestión, etc.

El trabajo conjunto y cooperativo de maestros y familias redundaría sin duda en los alumnos, beneficiándose de una mayor comunicación entre sus padres y los maestros, percibiendo una mayor coherencia y continuidad entre las pautas educativas de la escuela y de la familia, fomentándose un ambiente de participación ciudadana en todos los niveles (alumnos, maestros y padres), etc.

Tal y como hemos visto en el marco teórico de este trabajo, la mayor parte de las experiencias en las que las familias han participado han supuesto grandes beneficios para todos los sectores del centro educativo (familias, alumnos y profesores), ya que la participación siempre supone una experiencia enriquecedora y formativa para todos.

## Referencias

- Aguado, T. et al (2005). *Guía Inter, una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. UNED. España.
- Aguilar, M.C. y Leiva, J.J. (s.f.). La participación de las familias en las escuelas TICS: Análisis y reflexiones educativas. Pixel Bit. *Revista de Medios y Educación*.
- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of Attachment: a study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, nº 339. Ministerio de Educación y Ciencia. España
- Boqué, M.C. (2004). Mediación escolar: unidos ante el conflicto. *Revista perspectiva CEP*, nº 8. Editada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. España.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, vol. 1. London. Hogart Press (Pelican Books, 1971).
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal off Ortho- Psychiatry*, 52 (4), 664-678.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revistas Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2).
- Calvo, L.J. y Mesa, R (2010): *Delegados y delegadas de padres y madres. Un paso más hacia la participación activa y democrática de los centros educativos*. Edita CODAPA.
- Carda, R.M. y Larrosa, F. (2007). *La organización del Centro Educativo. Manual para maestros*. Editorial Club Universitario (Alicante).
- Chapela, L. M. (1999). *Familia*. Cuadernos de población. CONAPO. México.
- Constitución española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Crittenden, P. (1992). Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.
- Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos*. Barcelona. Editorial Gedisa.

- Díaz-Aguado, M.J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje, un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 24, nº 1, abril 2010. Universidad de Zaragoza. España.
- Egeland, B. y Erikson, M (1987). Psychological unavailable caregiving. En M. Brassard, R. Germain y S. Hart (eds.). *Psychological maltreatment of children and youth*. Nueva York: Pergamon Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York. Norton.
- Escribano, L. et al (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. Fundación educación y desarrollo.
- Forest, C. y García, J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia. Nau Llibres.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural. De la diferencia a la desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55. Universidad de Málaga. España.
- García, A.G. (1990). *La participación de los padres en los centros educativos*. Bilbao. Ediciones Deusto.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Edita CEAPA. Madrid.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Morales, N. (2006). Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto Glocal. *Convergencia, revista de ciencias sociales*. Vol. 13, nº 41. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, vol. V, nº 2-2005 (147-163). Universidad de Huelva.
- Pérez, M.J. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Revista Educación y Futuro*, nº diciembre 2002. Universidad de Madrid. Madrid.



Real Decreto 82/1996 de 26 de enero por el que se establece el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 44, de 20 de febrero de 1996.

Salazar, N. y otros (2010). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. *Revista científica electrónica de psicología*. ICSa-UAEH, N° 9. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México).

Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Editorial Escuela Española. Madrid.

Santrock, J. (2005). *Psicología del desarrollo en la infancia*. McGraw Hill. España.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel.

Shaffer, D.R. (1989). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*. Pacific Grove, CA. Brooks/Cole.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*. N°4, 1996.

Solé, I (1997). "Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament", en C. Coll y otros. *Psicologia de l'Educació*. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Torío, S. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, vol. 20, n° 1 (pp. 62-70). Universidad de Oviedo. España.

Vila, I. (2008). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona. Editorial Horsori.

Viñas, J. y Doménech, F. (1994). El sistema relacional. En Gairin, J. y Darder, P.: *Organización de Centros Educativos*. Praxis. Barcelona.

### **Webgrafía:**

<http://casadetomasa.wordpress.com/2011/01/06/%C2%BFcomo-suenas-tu-la-escuela-de-tus-hijos-las-comunidades-de-aprendizaje/> (recuperado el 10 de mayo de 2012)

<http://casadetomasa.wordpress.com/category/tertulias-literarias-dialogicas/> (recuperado 12 de mayo de 2012)

<http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=%C2%BFQu%C3%A9%20es...%3F&structure> (recuperado 10 de mayo de 2012).

# ANEXOS

# ANEXO 1

## CUESTIONARIO COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Estimadas familias,

Soy Patricia Valiente, alumna del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Internacional de La Rioja. Debido a la importancia que tiene para el desarrollo de los niños una buena colaboración de la familia con el centro escolar, me he propuesto investigar sobre el tema para realizar mi Trabajo Fin de Grado.

Les rogaría que fueran tan amables de dedicarme 5 minutos de su tiempo relleno este cuestionario. Toda la información facilitada será tratada de forma absolutamente confidencial y manteniendo el anonimato de todos los participantes.

Por favor, seleccionen las opciones que más se adecúen a su forma de pensar. Muchas gracias por su colaboración.

Un saludo,

Patricia Valiente Torres

### DATOS FAMILIARES

1- Número de hijos: \_\_\_\_\_ Edades: \_\_\_\_\_ Curso en el que estudian: \_\_\_\_\_

2- Estudios familiares:

Padre: [  ] Estudios primarios [  ] Enseñanza obligatoria [  ] Formación profesional [  ] Estudios universitarios.

Madre: [  ] Estudios primarios [  ] Enseñanza obligatoria [  ] Formación profesional [  ] Estudios universitarios.

3- En casa el idioma que se habla es: [  ] Castellano [  ] Otros. Especificar: \_\_\_\_\_

4- El padre trabaja: [  ] Sí [  ] No

La madre trabaja: [  ] Sí [  ] No

### DATOS RELACIONADOS CON EL CENTRO

5- ¿Conoce el Proyecto Educativo del Centro? [  ] Sí [  ] No

¿En caso de conocerlo, le gustaría añadir o modificar algún aspecto? Especifíquelo:

6- ¿Ha participado este curso en algún acto del colegio (elecciones de algún tipo, actos culturales, fiestas, escuela de padres, actividades del AMPA, etc.)? [  ] Sí [  ] No

Especifique número y actividad: \_\_\_\_\_

7- ¿Cuántas reuniones individuales han tenido este curso con el tutor de su hijo? [  ] una [  ] dos [  ] más de dos

Las reuniones ha sido convocadas: [  ] A petición suya [  ] Por iniciativa del tutor

8- ¿A cuántas reuniones del grupo de la clase de su hijo ha asistido este curso? [  ] una [  ] dos [  ] más de dos. En caso de no haber podido asistir a alguna de ellas especifique los motivos (por incompatibilidad de horarios, por falta de información, por no tener con quién dejar a los niños, por olvido, etc.): \_\_\_\_\_

9- ¿Considera suficientes las relaciones centro-familia? [  ] Sí [  ] No [  ] Regular

10- Señale 2 ó 3 aspectos que ayudarían a mejorar la participación de las familias en el colegio:

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

### DATOS RELACIONADOS CON EL PROFESORADO/ TUTORES DE SU HIJO

11- En general, ¿considera que mantiene buenas relaciones con los profesores?  Sí  No  Regular

12- Cuál es el medio de comunicación más empleado por Uds. para comunicarse con los profesores?  
 Al dejar/recoger a su hijo del colegio  En reuniones concertadas  En las reuniones grupales  
 Otros. Especificar cuáles: \_\_\_\_\_

13- ¿Con qué frecuencia se reúne/comunica con el tutor?  1 vez a la semana  una vez al mes  una vez al trimestre  Otras. Especificar frecuencia: \_\_\_\_\_

14- ¿Ha participado en alguna actividad en el aula con su hijo durante este curso?  Sí  No

En caso de responder afirmativamente, ¿fue a iniciativa suya?  Sí  No

Especificar número de participaciones y actividades realizadas: \_\_\_\_\_

15- ¿quién suele acudir a las reuniones con el tutor?  padre  madre  ambos  otros familiares.  
 Especificar quién: \_\_\_\_\_

16- En general, ¿considera que los profesores son flexibles a la hora de fijar los horarios de las tutorías?  
 Sí  No  A veces  previa justificación

17-Valore la calidad de la información que le facilita el tutor sobre su hijo:

Muy poca  Poca  Suficiente  Buena  Muy buena

18- Temas que se suelen tratar en las conversaciones que mantiene con el tutor:  Problemas de comportamiento  problemas de aprendizaje  falta de normas y rutinas  Obtener/dar información complementaria  otros. Especificar: \_\_\_\_\_

19- Señale 2 ó 3 aspectos que le facilitarían la colaboración con los profesores de su hijo:

- a. \_\_\_\_\_  
 b. \_\_\_\_\_  
 c. \_\_\_\_\_

## DATOS RELACIONADOS CON EL AMPA Y LA ESCUELA DE PADRES DEL CENTRO

20- ¿Es Ud. Miembro de la Asociación de Padres del Centro?  Sí  No

21- ¿Durante este curso ha acudido a alguna de sus reuniones o de las actividades que organizan?  Sí  No

En caso negativo especifique los motivos (no me interesaban, incompatibilidad con mis horarios, no proporcionaban servicio de guardería, no recibí la información a tiempo, etc.): \_\_\_\_\_

22- Durante este curso, ¿ha acudido a alguna de las reuniones de la Escuela de Padres?  Sí  No

En caso negativo especifique los motivos (no me interesaban, incompatibilidad con mis horarios, no proporcionaban servicio de guardería, no recibí la información a tiempo, etc.): \_\_\_\_\_

23- ¿Qué temas le resultarían de interés para tratar en la Escuela de Padres? \_\_\_\_\_

24- ¿Qué horario le resultaría el adecuado para poder asistir a las sesiones? \_\_\_\_\_

25- ¿Qué metodología le parece más adecuada? (charlas informales, debates, expertos invitados, talleres, etc.) \_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS POR SU AMABILIDAD Y POR EL TIEMPO DEDICADO A CONTESTAR ESTA ENCUESTA**

La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo. Gandhi.

## ANEXO 2

### ENTREVISTA A MAESTROS SOBRE LA COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Estimados maestros/as,

Soy Patricia Valiente, alumna del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Internacional de La Rioja. Debido a la importancia que tiene para el desarrollo de los niños una buena colaboración de la familia con el centro escolar, me he propuesto investigar sobre el tema para realizar mi Trabajo Fin de Grado.

Les rogaría que fueran tan amables de dedicarme 5 minutos de su tiempo relleno este pequeño cuestionario. Toda la información facilitada será tratada de forma absolutamente confidencial y manteniendo el anonimato de todos los participantes. Muchas gracias por su colaboración.

Un saludo,

Patricia Valiente Torres

---

**Datos del entrevistado:** Maestro de educación infantil, curso [ ] primero [ ] segundo [ ] tercero

**Años de experiencia en Educación Infantil:** \_\_\_\_\_ **Experiencia en Primaria:** \_\_\_\_\_

#### **MOTIVOS DE COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS**

- 1- ¿Cuáles son los motivos más habituales por los que suele contactar con las familias y cuáles son los motivos más habituales para que las familias contacten con los tutores?
  
- 2- ¿Cuáles son los temas que más preocupan a las familias con respecto a la educación de sus hijos? ¿les suelen pedir consejos? ¿sobre qué?
  
- 3- ¿Cree que la información que facilitan las familias es suficiente para atender adecuadamente a cada alumno? ¿qué información solicitan los tutores?
  
- 4- ¿Cree que el grado de participación de los padres en las actividades del colegio se corresponde con una mayor adaptación de los niños y con mejores conductas y hábitos en el aula?
  
- 5- ¿Qué recomendaciones se suelen hacer a las familias para que apoyen el desarrollo de sus hijos?

#### **TUTORÍAS Y REUNIONES**

- 6- ¿Cuál es el criterio para determinar el horario de la tutoría? ¿Los horarios de las tutorías con padres son fijos o se adaptan a las necesidades de las familias? ¿cuál es la fórmula más habitual para contactar con las familias? ¿y las familias con los profesores?
  
- 7- ¿Cuántas reuniones individuales suelen realizar con cada familia al año? \_\_\_\_\_

- 8- ¿Cuántas reuniones grupales suelen realizar durante el curso?\_\_\_\_\_ ¿Qué asistencia hay?\_\_\_\_\_
- 9- ¿Cómo evaluaría las relaciones que mantiene con las familias?

#### **PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES**

- 10- ¿Cuál es el grado de participación de las familias en las actividades del centro y de la clase? ¿Ha observado diferencias culturales?
- 11- ¿Qué tipo de actividades se organizan con las familias a nivel de centro y de aula?¿qué respuesta se obtiene? ¿en qué horario se realizan? ¿Quién propone estas actividades (AMPA, profesores, dirección, etc.)?
- 12- ¿Cree que hay temas en los que las familias no deberían participar? ¿en qué?

#### **VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN**

- 13- ¿Siente que las familias valoran y perciben los esfuerzos del centro y de los maestros en lo que se refiere a la educación de sus hijos? ¿cree que los profesores valoran y perciben los esfuerzos de las familias?
- 14- ¿Considera que el grado de implicación actual de las familias en la educación de sus hijos es suficiente? ¿ha notado cambios en los últimos años?

#### **BARRERAS Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA**

- 15- ¿Qué propondría para mejorar la participación de las familias en los centros escolares? ¿qué barreras cree que se encuentra?¿cómo podría el tutor contribuir a eliminar dichas barreras?
- 16- Cuando surgen problemas de comunicación o de relación con las familias ¿cómo suele actuar?
- 17- ¿Cree necesaria más formación para poder atender a las familias de forma adecuada?¿qué cree que necesitaría un tutor para atender las necesidades de las familias?

**MUCHAS GRACIAS POR SU AMABILIDAD Y POR EL TIEMPO DEDICADO A CONTESTAR ESTA ENTREVISTA.**