

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Las relaciones entre familia y escuela

Consejo
Escolar
del Estado

Segunda Época/Vol. **4**/N.º **7**/2015



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 7/DICIEMBRE 2015

LAS RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

María Rodríguez Alcázar
Consejera de la Comisión Permanente
José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente
Fernando López Tapia
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardají
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i García
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Imágenes:

<http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/imagenes.html>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista/n7

participacioneduca@med.es



CONSEJO
ESCOLAR
DEL ESTADO

Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Diálogo

Diálogo entre neurociencia y educación. Joaquín Fuster–José Antonio Marina **5**

Investigaciones y estudios

Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. Inmaculada Egido Gálvez **11**

Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **19**

Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **29**

Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. Rosario Reparaz y Eva Jiménez **39**

El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. María Ángeles Hernández Prados, María Ángeles Gomariz Vicente, Joaquín Parra Martínez y María Paz García-Sanz **49**

La visión de las familias

La participación necesita la implicación, pero es mucho más que eso. José Luis Pazos Jiménez **59**

La participación de los padres en la educación. Un análisis crítico. José Manuel Martínez Vega **65**

Una mirada externa

Cuando familia y escuela caminan de la mano. Carlota Fominaya **71**

Padres en conflicto con sus hijos. Javier Urra y Beatriz Urra **75**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Comprensión lectora: una forma entretenida de aprender. Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos Nueva Escuela Canaria de Santa Lucía de Tirajana **81**

Si supieras lo que sé. Colegio Nuestra Señora de La Paz de Torrelavega **89**

Escuela de familias: nos educamos juntos. Colegio Nuestra Señora de la Providencia de Palencia **93**

Transformando el centro, transformando el barrio. CEIP Antonio Machado de Mérida **101**

Entretejiendo universos. IES Ciudad de los Ángeles de Madrid **111**

Intervención psicoeducativa con alumnos en riesgo de abandono escolar y con sus familias. IES Mariano Baquero Goyanes de Murcia **123**

Otros temas

Hacia una conceptualización dialógica de la neuroeducación. Daniel Pallarés Domínguez **133**

Localización de fuentes cerebrales en niños invidentes durante la discriminación táctil pasiva de letras. Angélica M. Soria Claros y Tomás Ortiz **143**

La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamentos. Fernando Tébar Cuesta **151**

Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. Nekane Miranda, Iñaki Larrea, Alexander Muela, Aitziber Martínez de Lagos y Alexander Barandiaran **161**

Recensiones de libros

Didáctica de las operaciones mentales (VV. AA., Narcea, 2012). M.^a Rosa Elosúa de Juan **169**

La fábrica de ilusiones. Conocernos para ser mejores (Ignacio Morgado Bernal, Ariel, 2015). Miguel Escudero **172**

«La crisis de la educación» en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (Hannah Arendt, Península, 2003). Juan Luis Cordero Ceballos **174**



Anónimo (finales del siglo XIX). *Le chemin de Corot* (detalle). Colección particular, Madrid.

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

Uno de los rasgos más característicos de las sociedades modernas es su complejidad. Esa *complexificación* de nuestro mundo, que desde una mirada madura se aprecia con relativa facilidad, ha sido, en parte, consecuencia de la apertura radical que ha supuesto el avance progresivo de la ‘sociedad de la información’. Estamos, de hecho, ante una sociedad sin fronteras. Pero ese incremento mayúsculo de los flujos de información que la atraviesan y que la identifican, a la vez que estimula los propios procesos de apertura, contribuye decisivamente a su creciente complejidad.

Los cambios tecnológicos desembocan en cambios culturales; las relaciones e influencias recíprocas entre los individuos, las organizaciones y los territorios tejen densas redes de diversa naturaleza. Y a la multiplicidad de componentes, incrementada por el efecto de fenómenos autorganizados, se suman la multiplicidad de interacciones y su diversidad para definir un panorama social altamente complejo que afecta a los sujetos, a las estructuras y a las instituciones intermedias y de base, e induce procesos de continua transformación.

El sistema educativo constituye un subsistema social que ocupa una posición central en el seno de los países desarrollados y que, debido a ello, se ve afectado de múltiples maneras por una dinámica de cambio rápido y por el crecimiento acelerado de la complejidad social. Esta mayor complejidad se traduce en una más elevada dificultad para realizar, con acierto, las tareas que la sociedad le encomienda y para satisfacer convenientemente sus expectativas.

En semejante contexto, la institución escolar –núcleo y fundamento de todo el sistema educativo– ha de renovarse y responder a los nuevos desafíos, aprovechando todas las palancas de cambio disponibles y todos los apoyos que le permitan conseguir sus objetivos con mayor eficacia y, a la vez, con mayor facilidad. Disponemos de suficiente evidencia empírica como para concluir que una atinada relación entre familia y escuela facilitará la implicación parental, ampliará el área de influencia profesional del profesorado y contribuirá, de un modo sustantivo, al éxito educativo y a la mejora escolar.

De conformidad con el contenido de los anteriores análisis, el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO eligió como temática de su XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (Santander, abril 2015) «Las relaciones entre familia y escuela». Con la participación de los sectores implicados, se trataba de tender puentes entre esas dos instituciones directamente concernidas en la educación de niños, adolescentes y jóvenes, aunque lo estén mediante formas específicas.

En el presente número y en torno a su tema central, PARTICIPACIÓN EDUCATIVA ha querido ofrecer a sus lectores análisis, investigaciones, reflexiones, experiencias y buenas prácticas, relativos todos ellos a esa misma cuestión. Se ha procurado conciliar miradas procedentes de diferentes sectores y de distintos protagonistas con el propósito de disponer de una imagen poliédrica, como corresponde a la naturaleza compuesta de esta temática.

La entrevista a una personalidad relevante del mundo educativo –presente habitualmente en los diferentes números de la revista en su Segunda Época– ha sido interpretada en éste como un diálogo entre dos destacados protagonistas –un científico y un filósofo– en torno a la neurociencia y a la educación. Tanto JOAQUÍN FUSTER como JOSÉ ANTONIO MARINA han sido entrevistados en números anteriores, y ha llegado ahora el momento de proporcionar al lector la ocasión excepcional de asistir a una ‘entrevista recíproca’ del máximo interés intelectual.

INMACULADA EGIDO aporta su contribución al desarrollo del tema central con una visión general, consistente y clarificadora, de las relaciones entre familia y escuela desde una perspectiva internacional. MARÍA CASTRO y colaboradores nos ofrecen sendas aproximaciones novedosas, de carácter empírico, a la participación de las familias en la escuela que miran a cada una de las dos instituciones concernidas. ROSARIO REPARAZ y EVA JIMÉNEZ realizan un análisis comparado del posicionamiento de padres, tutores y directores ante dicha participación. Por su parte, MARÍA ANGELES HERNÁNDEZ PRADO y colaboradores profundizan en el papel del sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. Todas estas investigaciones, de naturaleza empírica, reposan en otras tantas explotaciones originales de la base de datos generada con ocasión del estudio amplio que, sobre esta problemática, ha sido promovido por el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.

JOSÉ LUÍS PAZOS, por un lado, y JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ, por otro, efectúan distintas reflexiones sobre el tema central, articuladas desde el ámbito del asociacionismo de padres y madres de alumnos, y desde visiones que corresponden al sector público y al sector privado concertado, respectivamente. CARLOTA FOMINAYA y JAVIER y BEATRIZ URRRA enriquecen el tratamiento de dicho tema desde miradas externas y, en buena medida, contrapuestas.

Este conjunto de estudios, investigaciones y reflexiones abren el paso a un nivel de aproximación a esta problemática que resulta decisivo: el de las soluciones prácticas. Así, seis entornos escolares, de diferentes puntos de la geografía española y de titularidades tanto pública como privada concertada, describen sus soluciones de un modo organizado. La Federación de las asociaciones de madres y padres de alumnos NUEVA ESCUELA CANARIA de Santa Lucía de Tirajana, el Colegio NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ de Torrelavega, el Colegio NUESTRA SEÑORA DE LA PROVIDENCIA de Palencia, el Colegio de Educación Infantil y Primaria ANTONIO MACHADO de Mérida, el Instituto de Educación Secundaria CIUDAD DE LOS ÁNGELES de Madrid, y el Instituto de Educación Secundaria MARIANO BAQUERO GOYANES de Murcia describen experiencias que, en bastantes casos, vienen acompañadas de la correspondiente evaluación de su impacto, convirtiéndose, de esta forma, en buenas prácticas.

El resto del número da cabida a otras colaboraciones que se apartan ya del tema central. DANIEL PALLARÉS plantea y profundiza, con rigor y con acierto, en una conceptualización dialógica de la neuroeducación; área emergente del conocimiento a la cual, desde PARTICIPACIÓN EDUCATIVA, se ha procurado prestar atención. ANGÉLICA M. SORIA y TOMÁS ORTIZ comparten con los lectores un experimento neurocientífico con resultados que pueden ser de sumo interés en el ámbito de la educación especial. FERNANDO TÉBAR aporta una aproximación histórica a la especialización de la Inspección de Educación y justifica los fundamentos de esta opción organizativa para esa importante institución educativa. NEKANE MIRANDA y colaboradores describen y fundamentan una experiencia de intervención educativa, mediante la participación comunitaria, para la mejora del espacio escolar exterior, en tanto que recurso pedagógico de importancia.

Finalmente, en el capítulo de reseñas, MARÍA ROSA ELOSÚA presenta una colección completa de libros centrados en la didáctica de las operaciones mentales, de gran interés para el ejercicio efectivo de la profesión docente. MIGUEL ESCUDERO nos invita a adentrarnos, con su reseña, en esa ‘fábrica de las ilusiones’ que representa el cerebro humano. Cierra el presente número la espléndida colaboración de Juan Luís Cordero que se centra en uno de los ensayos profundos y con valor anticipatorio de Hannah Arendt, relativo a la crisis de la educación y sobre el cual merece la pena reflexionar.

Con el presente concluye la colección de números de PARTICIPACIÓN EDUCATIVA que se corresponde con el mandato de este Presidente. A lo largo de ella, se ha procurado conciliar el nivel de la reflexión, propio de la Academia, con el de la acción, característico de la práctica docente. Y se ha hecho sobre cuestiones del máximo interés para hacer avanzar la educación en nuestro país, que han sido identificadas como tales por el Pleno del CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. Deseamos haber acertado en la empresa.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos los autores que, de una forma altruista, han hecho posible con su talen-

to generoso la calidad y la pertinencia de los textos; al Consejo de Dirección, que me honro en presidir, por su apoyo incondicional dispuesto siempre no solo a mejorar las cosas sino también a facilitarlas; a los miembros del Consejo Asesor por su disponibilidad para hacer de *referees* de las colaboraciones espontáneas, como corresponde a una revista comprometida con la calidad; y, finalmente, a todos y a cada uno de los componentes del Consejo Editorial, equipo excepcional de colaboradores con el cual la revista y quien aquí se despide tenemos contraída una deuda de gratitud difícil de satisfacer.



Carlos de Haes (1884). *Canal holandés* (detalle). © Museo del Prado, Madrid.

Diálogo entre neurociencia y educación

JOAQUÍN FUSTER-JOSÉ ANTONIO MARINA

Joaquín Fuster, investigador del «Semel Institute for Neuroscience & Human Behavior» de la UCLA (Universidad de California, Los Ángeles), es uno de los grandes dentro de la comunidad científica internacional que trabaja en neurociencia. Su impresionante currículum profesional (www.joaquinfuster.com) es imposible resumir sin perder en el proceso algo interesante. El hecho de que sus contribuciones fundamentales a la investigación sobre el cerebro se agrupan en torno a la Neurociencia cognitiva y a la naturaleza y dinámica de las memorias, hace de su colaboración en este número de la revista PARTICIPACIÓN EDUCATIVA un privilegio y una oportunidad para, en el contexto español, avanzar en ese diálogo necesario entre neurociencia y educación.



José Antonio Marina es una figura del panorama intelectual español que, por mérito propio, ha logrado situarse en la 'esfera de las estrellas' de nuestro universo cultural. Y lo ha hecho sin desconectarse del ámbito de la enseñanza media, de la que profesionalmente procede; de modo que no sólo reivindica, con frecuencia, su condición de profesor y alude a las correspondientes experiencias con sus alumnos, sino que su obra –en tanto que filósofo y ensayista de prestigio– concierne, desde un plano más profundo, a la educación de los jóvenes.

La descripción sintética de su vasto programa de investigación que, recurriendo a sus propias palabras, 'comienza en la neurología y concluye en la ética' nos aboca a dos condicionantes de su infatigable labor intelectual que es preciso destacar: su extensísima erudición sobre las problemáticas que aborda y su profundo respeto por los hechos. Se trata por tanto, en el tema que nos ocupa, de la persona adecuada para sostener este diálogo entre un científico y un filósofo sobre una cuestión de tanto interés para el futuro de la educación.

El texto que publicamos, extraído de la correspondencia epistolar entre ambos autores, presenta tan solo el marco de un programa de investigación que, en su opinión, resulta necesario y estimulante para el mundo educativo. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA les agradece sinceramente el haber hecho un hueco en sus densas agendas de trabajo para poner, generosamente, su tiempo y su talento a disposición de la comunidad educativa, de las comunidades científicas que trabajan, respectivamente, en neurociencia y en educación, del mundo intelectual hispano-parlante y de la sociedad en general. Dicho marco mira al futuro de una conversación reforzada y rigurosa entre ambas; conversación que, en una suerte de fertilización cruzada, puede contribuir al avance del conocimiento y a la mejora de la educación.

José Antonio Marina— Querido Joaquín, antes del verano Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado, nos invitó a mantener un diálogo sobre «neurociencia y educación». En aquel momento, aceptamos pero demoramos la cuestión porque cada uno estaba metido en trabajos urgentes y a plazo fijo. Ahora, Francisco me insiste de nuevo y por eso te escribo. En esta pausa he llegado al convencimiento de que tenemos entre manos un tema apasionante, pero demasiado complejo, y que este diálogo podría ser solo el esbozo compartido de un programa de investigación sobre las relaciones entre neurociencia y educación. Lo 'neuro' se ha puesto de moda. Hay 'neuroeconomía', 'neuromárquetin', 'neuropolítica' y temo que la 'neuropedagogía' se quede en manos de personas poco competentes. Por eso, creo que tu intervención en este campo es fundamental.

He vuelto a revisar gran parte de tu obra y creo que sobre ella puede (y debe) construirse una teoría del aprendizaje y de la educación. Para mí fue una agradable sorpresa que después de dedicar tantos años al estudio del cortex prefrontal, publicases

Memory in the cerebral cortex. Aunque la educación se basa en la memoria, la memoria es desdeñada en el mundo educativo, lo que me ha llevado a una continua 'reivindicación de la memoria'. Por eso, me pareció iluminador leer en tu libro que «memory is a functional property, among others, of each and all the areas of the cerebral cortex and thus of all cortical systems» (Memory in the Cerebral Cortex, 1995). ¿Significa esto que todas las funciones mentales –percepción, movimiento, representación, lenguaje, razonamiento, imaginación, etc.– se basan en la memoria?

Joaquín Fuster— Querido José Antonio, coincidí contigo en que hoy día hay demasiados 'neuros' en los medios de comunicación y en el debate divulgador público. A mi modo de ver, casi todos esos 'neuros' son gratuitos y se utilizan para obtener injustificada credibilidad y encubrir ignorancia.

Efectivamente, amigo mío, en sentido amplio todas las funciones cognitivas y emocionales utilizan memoria. Pero claro, hay muchas clases de memoria, tantas como sistemas de función nerviosa.



Robert Antoine Pinchon (1910). *The Cornielle Bridge, Rouen*. Colección privada.

Como vengo a decir en el texto que citas, refiriéndome concretamente a la corteza cerebral, cada subsistema dentro del sistema nervioso tiene su memoria. Así es que, para empezar (en filogenia y ontogenia), los sistemas instintivos, sensoriales y motores utilizan lo que yo llamo 'memoria filética'. Con ello quiero decir que el genoma nervioso —y la memoria ancestral que trae consigo— es 'información' puramente estructural, contenida en la estructura misma de aquellos sistemas con los que nacemos. Es la 'memoria de la especie'. Se trata sin duda de memoria, a saber, de información adquirida por los miembros de una misma especie animal en el curso de la evolución —'en la noche de los tiempos'— para adaptarse al mundo en que viven. Esta memoria incluye partes esenciales y atávicas del sistema nervioso, como son los órganos de los sentidos, la innervación muscular, las cortezas sensorial y motora primarias, el hipotálamo, la amígdala, el sistema vegetativo autónomo y los arcos reflejos a todos los niveles. Para repetir, es legítimo llamar al conjunto de todas estas estructuras memoria (filética) porque todas ellas contienen y retienen información que se dinamizará ('se evocará') en cada percepción, en cada movimiento muscular, en cada emoción y en cada acto instintivo.

Ahora bien, encima de esa memoria filética se construye y almacena la memoria individual de cada uno de nosotros. Lo hace especialmente en la corteza cerebral en forma de redes neuronales (o 'cognitos'), las cuales redes se auto-organizan con la experiencia vital y la consiguiente facilitación de cambios sinápticos de transmisión entre células nerviosas, tal como ya Cajal intuyó en Barcelona alrededor de 1890.

Estas redes cognitivas o cognitos de memoria personal, con todos sus matices emocionales, se van organizando a sí mismas a medida que se adquieren, entrando a formar parte de una jerarquía de redes corticales ampliamente distribuidas, interconectadas y solapadas entre sí. Las redes inferiores de esta jerarquía representan los elementos perceptuales y motores más concretos de la experiencia personal, mientras que las redes superiores, más amplias y complejas, representan las memorias episódicas y semánticas

(el conocimiento no es más que memoria semántica). Todas las funciones cognitivas y emocionales superiores consisten en transacciones nerviosas entre y dentro de aquellas redes de memoria. El fundamento y misión de la educación del niño es favorecer la estructuración de esas redes de memoria y conocimiento que harán de él un ser social feliz y útil para beneficio propio y de los demás.

José Antonio Marina— *Ese mismo libro tuyo sobre la memoria termina diciendo que muchas de las influencias no conscientes que dirigen nuestras decisiones «may come from yet unidentified cortical areas that represent our higher values, indeed from a fund of abstract perceptual and motor memory built by education and the good example of fellow humans». Esto implica que la educación 'construye' de alguna manera el propio cerebro que la hace posible. Trabajo con la hipótesis de que en el ser humano la educación ha sido un tercer factor evolutivo (unido a la mutación y la selección natural), es decir, que la evolución del cerebro humano fue una co-evolución biológico-cultural. ¿Estarías de acuerdo?*

Joaquín Fuster— Para responder a tu pregunta, voy a extenderme aquí un poco con objeto de plantear, aunque sea solo brevemente pero con la debida cautela científica, siete puntos que yo considero esenciales en todo diálogo entre educación y neurociencia:

Primer punto: «La evolución del cerebro humano es una co-evolución biológico-cultural». Tu idea me parece aceptable si nos limitamos a los aspectos de la cultura que contienen determinantes filéticos de carácter social, teniendo en cuenta que la evolución es un proceso colectivo, de comunidad y de población. Entre ellos están el apego o afiliación, la confianza en el prójimo, la recompensa y el altruismo. A mi modo de ver todo esto, que no es poco, es lo que aporta la evolución biológica a la educación. Donde difiero de ti es en un implícito lamarkismo de la cultura, a saber, de la 'circunstancia' de Ortega. Si la cultura adquirida por educación fuera heredable genéticamente y evolucionara con resultados beneficiosos para la sociedad, grandes civilizaciones habrían sobrevivido a pesar de

las invasiones y los cambios climáticos. Sin embargo, del código de Hammurabi y de la escritura jeroglífica no queda ni rastro, excepto en los museos. Y no hablemos de los jardines de Babilonia (hoy día probablemente convertidos en áridos y sangrientos campos de batalla) o de la pedagogía de Lysenko. Donde sí reconozco puede tal vez funcionar el 'efecto Baldwin' es en el área del lenguaje, más concretamente en la gramática universal.

José Antonio Marina— *Al hablar del 'efecto Baldwin' estoy en realidad refiriéndome a algo relacionado con la 'memoria filética', la memoria de la especie, que has mencionado antes. Dices que la experiencia se convierte en 'estructura' neuronal. Sin duda, ha sido así. Pero creo que necesitamos una explicación de ese hecho. Lo que hemos aprendido de los trabajos sobre 'domesticación' de Beliáyev o de Tomasello permiten suponer que la especie humana sufrió un proceso de 'autodomesticación' que podría haber inducido, por una especie de selección acelerada, algunos cambios estructurales. Me parece que es un tema que merece una investigación. Sigamos.*

Joaquín Fuster— Segundo punto: La inteligencia ejecutiva. Lo que también sin duda evoluciona con el desarrollo filogenético y ontogenético de la corteza, sobre todo la corteza prefrontal, son las funciones ejecutivas de esa corteza que en su conjunto, a mi modo de ver, constituyen lo que tu llamas inteligencia ejecutiva: la planificación, la atención prospectiva (*set*), la memoria de trabajo y la toma de decisiones. Todas ellas miran al futuro (incluso la tercera!); el lóbulo frontal abre el organismo a su futuro, a la predicción y a la pre-adaptación. Desde luego lo hace basándose en el pasado (*Past makes future*, Fuster y Bressler, 2015). Así es que lo primario en la educación es aprender a aprender, es decir, a desarrollar aquellas funciones innatas de la corteza prefrontal y a

hacerlas **habituales**. Es esto lo que nos hace libres —en la acepción tomista— y abre ante nosotros el abanico prácticamente infinito de posibilidades con el que hacemos nuestra 'agenda', en sentido literal. En este escenario, el debate entre deterministas y defensores del libre albedrío pierde completamente su sentido. Considerando la multiplicidad de fuentes de información e influencia sobre la corteza prefrontal, el determinismo a ultranza se disuelve en un mar de probabilidades bayesianas y en una infinidad de opciones. A lo más puede hablarse de un 'determinismo blando', como hacía William James.

José Antonio Marina— *Uno de tus hallazgos científicos mas interesantes es la relación de la corteza frontal con la organización temporal. Has contado la sorpresa que te produjo hace 30 años, cuando editabas Human Neurobiology, recibir un artículo de David Ingvar titulado «Memory of the Future», y, sin embargo, has sido pionero en el estudio de los mecanismos neurológicos que 'representan' el futuro. Eso forma parte esencial de las 'funciones ejecutivas', tal como yo las entiendo, y por eso incluyo entre ellas la working memory, que utiliza prospectivamente los cognitos que la componen. De nuevo un tema esencial para la educación.*

Joaquín Fuster— Tercer punto: El ciclo percepción-acción (PA). Lo anterior podría hacer pensar que la corteza prefrontal es el 'ejecutivo central', el centro del libre albedrío, de la voluntad, o del 'yo' consciente. Contra esta suposición, que me parece bastante simplista, hay dos poderosas razones. Una es que el pensar de esta manera invita a un dualismo inaceptable: un super-agente 'mental', metido en un pedazo de corteza, desde el cual se inicia toda acción intencional y del cual salen las órdenes de actuar al resto del cerebro; es una idea casi frenológica que cae por su propio peso. La segunda razón es que el argumentar de aquel modo nos lleva



Alfred Sisley (1910). *River-steamboat and bridge*. Colección privada.



Alfred Sisley (1885). *Pont en construction* (detalle). The Museum Ordrupgaard. Charlottenlund, Denmark.

inevitablemente a una petición de principio, una *reductio ad infinitum*: ¿qué agente está por encima de aquel super-agente diciéndole a éste lo que ha de hacer? ¿y cuál por encima de este otro, etc...? A mi modo de ver, el único proceso cerebral en el que cabe pensar para evitar estas falacias es el ciclo percepción-acción (ciclo PA). Este es un círculo cibernético cerrado formado por un conjunto de estructuras cerebrales y por el entorno, en una unidad funcional indivisible. Este círculo, en estado dinámico, ajusta –y pre-ajusta– continuamente el organismo a cambios en el entorno durante el curso de cualquier conducta dirigida a un objetivo (κυβερνάω es la acción del timonel, origen etimológico de la palabra ‘gobierno’, que en una democracia es también circular, si en el entorno pones al pueblo, la ley y la urna de por medio). El ciclo PA tiene raíces biológicas muy profundas. Actúa a todos los niveles jerárquicos del sistema nervioso, desde la médula espinal hasta la corteza. Tiene dos componentes paralelos, ambos circulares e interactivos entre sí: uno cognitivo que circula por la corteza y el otro emocional que circula también por la corteza y por el sistema límbico. Durante la conducta o el lenguaje dirigido a un objetivo, estímulos procedentes del mundo externo o interno son analizados en la corteza posterior (memoria sensorial y perceptual); el producto de aquel análisis informa la corteza frontal, la cual informa la ejecución de la acción, la cual causa cambios en el entorno, los cuales informan las cortezas posterior y frontal, etc., etc., hasta que el organismo alcanza la meta. A cada paso, como también al alcanzar la meta, entran en el sistema aferencias de logro, de error o de recompensa que mantienen el ciclo en marcha o inician nuevos ciclos. Si bien es verdad que la corteza prefrontal, en la cumbre del ciclo para la conducta y lenguaje novedosos, actúa como directora de orquesta, la acción puede tener su inicio en cualquier parte del ciclo: en el medio ambiente, en el medio interno (e.g., instintos), en la corteza posterior o en la corteza frontal. Por lo tanto es incorrecto suponer que todo

ciclo comienza con la percepción. En realidad puede argüirse que el primer ciclo de la vida comienza con la acción: el llanto del recién nacido y su palpar del pecho de la madre en busca del pezón.

José Antonio Marina— *Recuerdo que en una de las primeras conversaciones que tuvimos me dijiste una cosa que me sorprendió y a la que he dado muchas vueltas: no sabemos, en realidad, donde comienza un movimiento. El ciclo acción-percepción explica la razón de esa ignorancia. La acción puede iniciarse en cualquier parte del ciclo. Respecto al tema del homínulo, es curioso comprobar la seguridad con que creemos que al decir ‘yo’ nos estamos refiriendo a un agente que está dentro de nosotros. Me inclino a pensar que es un ‘epifenómeno’ social y educativamente construido. Hay culturas, como la budista, que buscan una psicología sin yo, pero lo consiguen con un gran esfuerzo. En general, todas las culturas han intentado fortalecer la idea de un yo responsable, porque es enormemente interesante para la convivencia. La aparición del lenguaje, la formación del habla (tan relacionada con la conciencia, según los trabajos de Gazzaniga), el ‘yo’ como sujeto lingüístico, pueden haber colaborado a la ilusión del homínulo. Tema apasionante y complejo.*

Joaquín Fuster— **Cuarto punto: Inhibición.** La inhibición es un mecanismo universal que también funciona a todos los niveles del sistema nervioso. No hay visión retiniana ni movimiento ambulatorio de la pierna sin la excitación y la inhibición trabajando en tándem para garantizar la acuidad, el contraste y la eficacia de la sensación o la acción motriz. Todas las funciones cognitivas dependen de la inhibición, pero ninguna tan claramente como la atención. La atención tiene dos componentes: uno excitatorio para el enfoque selectivo y el otro inhibitorio para la exclusión de lo irrelevante o interferente. En niños que padecen del trastorno por déficit de la atención con hiperactividad (TDAH) por retardo del desarrollo de la corteza prefrontal, ambos componentes de la atención están afectados. El niño con TDAH, para desespero de padres y maestros, tiene mucha dificultad en concentrar la atención en sus tareas y en evitar la distracción. Además suele sufrir de una falta de control inhibitorio de la impulsividad, con lo que se mueve constantemente y a veces se torna agresivo. Con el tiempo y la educación, estos problemas suelen aminorarse o incluso resolverse. Coincido contigo, como has dicho alguna vez, en la importancia que tiene para la educación el refuerzo y afianzamiento de los mecanismos inhibitorios del niño y el adolescente. Quizás uno de los fundamentos de este aspecto de la educación es el aumentar la capacidad de postergar –i.e., inhibir el impulso a obtener– la gratificación inmediata, lo cual es un signo de madurez emocional y cognitiva en cualquier edad.

José Antonio Marina— *Querido Joaquín, aquí has tocado un aspecto esencial de la educación. La ‘inhibición’ tiene muy mala fama, porque despierta resonancias tiránicas y liberticidas. Sin embargo, la capacidad de inhibir ciertas conductas es la esencia de la libertad. Una persona descontrolada no es libre, porque la libertad depende del autocontrol. Espero que podamos seguir profundizando en este tema.*

Joaquín Fuster— **Quinto punto: ¿Un programa superior semántico rigiendo mecanismos determinantes?** Me parece que esta idea, que tú enunciaste en cierta ocasión, es perfectamente compatible con mi modelo jerárquico del cógnito, a saber, de las redes cognitivas corticales organizadas en estratos, que se remontan desde lo más concreto a lo más abstracto. Hay cógnitos en las alturas de la corteza asociativa que modulan, ordenan en el tiempo y el espacio, que rigen si tu quieres, la activación más fija y directa, ‘determinista’, de los cógnitos inferiores sensoriales y motores. Es más, aquellos, los semánticos, pueden surgir ‘de novo’ a partir de los bajos, por generalización más o menos consciente de repetidas experiencias que activan simultáneamente varios de los cógnitos bajos con atributos comunes. Te diré, si no me sacas las neuronas y aceptas la jerarquía cerebral del conocimiento y de la memoria, que estoy completamente de acuerdo contigo. De lo contrario me temo que nos es fácil caer en un dualismo implausible. Lo que tu llamas la ‘racionalidad matemática’ encaja con las transacciones entre cógnitos de alto nivel. Yo añadiría que esas transacciones pueden ser probabilísticas, como son la mayoría de nuestras decisiones importantes. Poincaré y Bayes no han entrado todavía en la neurociencia cognitiva o la llamada ‘neuroeconomía’. El ‘mercado cerebral de

cógnitos', que asemeja de lejos la bolsa de valores, funciona a base de principios probabilísticos bayesianos, con competición de cógnitos en un cálculo interno –consciente o intuitivo– de veracidad, de riesgo y de éxito. En este mercado, la conjetura rige a las neuronas lo mismo que el teorema de Pitágoras.

José Antonio Marina— *Mi interés, como el tuyo, es intentar explicar cómo podemos explicar los niveles superiores de comportamiento –las creaciones científicas o artísticas, la libertad, la cultura– sin tener que crear mitologías. Eso implica hacerlo a partir de mecanismos muy simples. ¿Cómo pasar de la neurona al Quijote, a la novena sinfonía, a la alta matemática, o a la lucha por los derechos civiles? Sospecho que el gran salto se da cuando una actividad sintáctica se convierte en semántica. Cuando la actividad de una red se convierte en 'cógnito'. Lo intentó David Marr, tan prematuramente fallecido. Lo que en alguna ocasión te he propuesto es considerar que cuando un cógnito se vuelve consciente lo hace con un significado (semánticamente), y que ese output se convierte en input y entra en las redes de memoria de una manera diferente, lo que permite que la jerarquía se organice semánticamente.*

Joaquín Fuster— Esto está relacionado con el sexto punto: «Crees que en el fenómeno consciente emerge algo nuevo?» (Una pregunta que tú me hiciste en otra ocasión). Claro que sí. Solo te pido que, para poder estar plenamente de acuerdo con tu implícita sugerencia, hagas un cambio de preposiciones y suposiciones en tu pregunta. La consciencia ('Bewusstsein') es un fenómeno, por definición. No es un agente y no está ni por encima ni por debajo de nada. El agente está en la corteza. Por encima de la corteza no hay nada. Pero ciertamente, con la experiencia vital surgen en ella cosas nuevas. Como te decía, con la sucesiva llegada de información del mundo externo e interno, y por auto-organización de pesos sinápticos, se van formando, a partir de la corteza filética sensorial y motora, lo que yo llamo cógnitos, a saber, representaciones de memoria y conocimiento, imaginarias si tu quieres, en forma de redes neuronales. Según sea su rango en la jerarquía, y subiendo hacia arriba, éstas son cada vez más amplias y generales, más categóricas, más abstractas y conceptuales. Los cógnitos (redes) altos se forman por repetida instanciación de los bajos, por la asociación de atributos comunes de los últimos. Es un proceso gradual en un *continuum* estructural y dinámico dentro de la corteza cerebral. A medida que se van formando, las redes cognitivas se solapan unas a otras y establecen nodos de mutua conexión que asocian atributos comunes de memoria o de conocimiento.

José Antonio Marina— *En la organización jerárquica de las redes que tú defiendes encuentro un gigantesco recurso educativo, porque podemos ayudar a construirla de la manera más eficiente.*

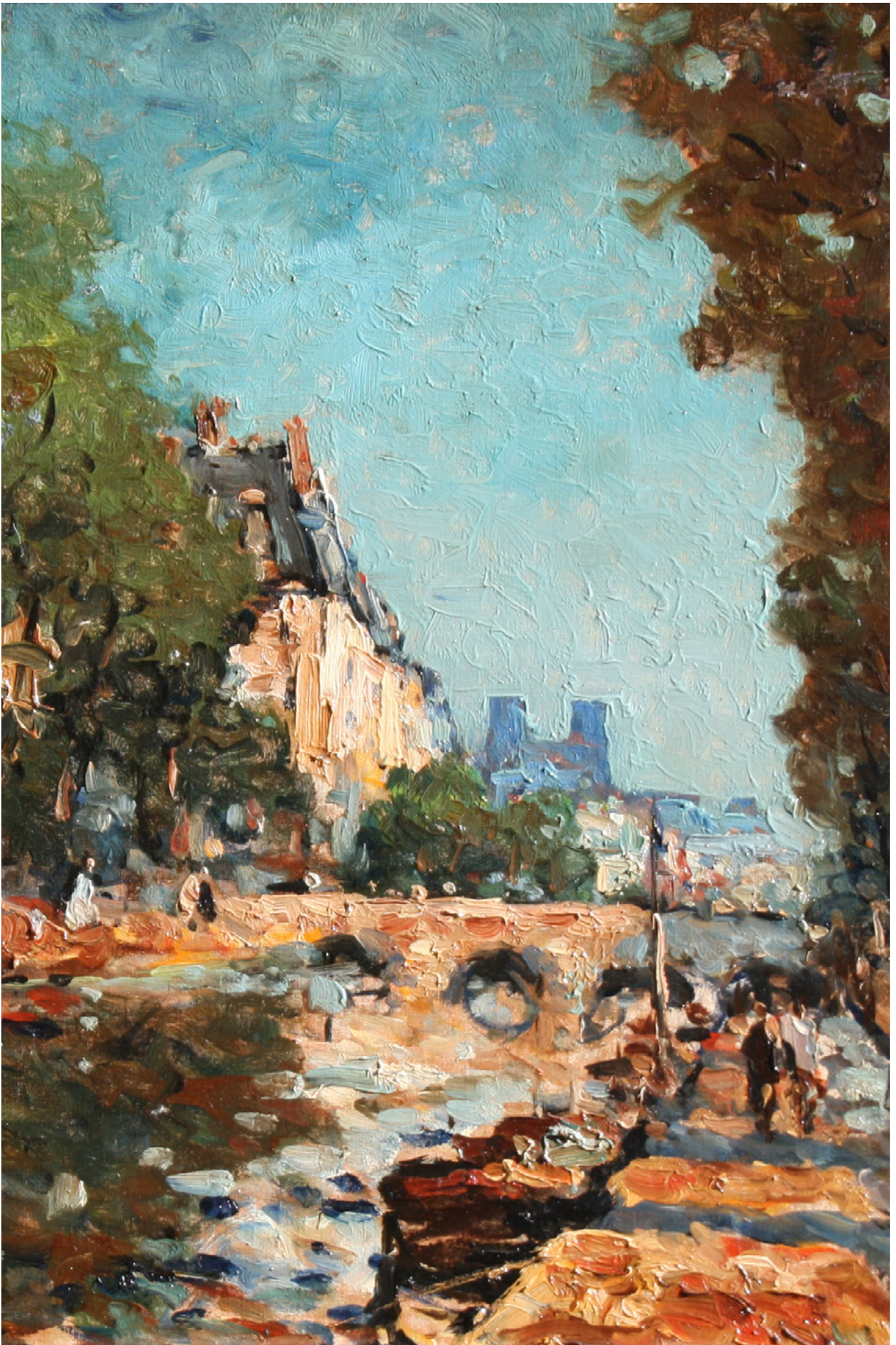
Joaquín Fuster— Séptimo punto: El cógnito y el ciclo percepción-acción (PA) en la educación. El proceso neural que he esbozado es justamente la esencia del proceso educativo. La educación del niño consiste en la formación en su cerebro de un armazón de cógnitos, es decir, de redes de memoria y conocimiento, organizados jerárquicamente desde lo más concreto en los escalones bajos de la jerarquía hasta lo más abstracto en sus escalones más altos. Naturalmente, hay cógnitos que debido a la complejidad de sus conexiones franquean varios escalones de distinta altura; son 'heterárquicos' por así decirlo. (Por ejemplo, en cada una de nuestras memorias personales hay elementos concretos y episódicos mezclados con elementos semánticos). Todas las funciones cognitivas –atención, percepción, memoria, inteligencia y lenguaje– utilizan cógnitos a todos los niveles y contribuyen, en el proceso educativo, a la estructuración de aquel armazón de redes cognitivas en la corteza del alumno. Esto lo hacen todas aquellas funciones por medio del ciclo percepción-acción, el cual está también jerárquicamente organizado. Los padres, tutores, maestros y la sociedad en general cierran en el medio ambiente el ciclo del educando. El ciclo emocional, o afectivo, paralelo al cognitivo, es fundamental para el rendimiento escolar. Su retorno (*feedback*, realimentación) positivo, en forma de corrección razonable, alabanza, buena nota, premio y recompensa de cualquier otro género, son imprescindibles para



Robert Antoine Pinchon. *Bateaux au port* (detalle). Brissoneau, Paris.

reforzar la eficiencia de los ciclos (aunque en una clase de muchos alumnos, se me dirá, esto se hace difícil). En la educación, como en la ciencia, el proceso va de abajo arriba, de lo concreto, sensorial y motor, a lo abstracto y categórico. Un aspecto fundamental de la educación del individuo como ser social es la formación de cógnitos de alto nivel que representan los principios éticos de juicio y de conducta. A esto contribuyen decisivamente, en el sector externo del ciclo educativo, el consejo y buen ejemplo de familiares y amigos.

José Antonio Marina— *Me parece que esto es lo más importante que se ha dicho sobre educación desde el punto de vista neurológico –sobre 'aprendizaje' en general habéis descubierto cosas sensacionales, por eso me refiero solo a educación–. Nos permite entender la educación desde el punto de vista neuronal como el diseño de esa jerarquía de cógnitos que mencionas. Podemos 'aumentar el peso' de la información de unas redes, hacerlas más potentes, subirlas de nivel de jerarquía. Eso, además, nos permitiría resolver el problema de la libertad, sin tener que apelar a un homúnculo, que tanta lata nos ha dado. En Cerebro y libertad sostienes que no se puede decir que la persona sea libre, pero que el cerebro sí lo es, porque sus decisiones las decide de manera probabilística. Es cierto, pero la educación, sin poder liberarse de esas leyes, sí puede 'cargar los dados', es decir, aumentar la probabilidad de que las cosas sucedan (con mecanismos deterministas) pero de acuerdo a los planes del sujeto. Eso nos hace un poco 'tramosos', pero prefiero utilizar un término hegeliano: son las astucias de la razón. Siento mucho que no podamos entrar en este complejo y fascinante territorio en este momento.*



Maurice Mazellier (1881-1951). *Pont Neuf de Paris* (detalle). Colección particular, Madrid.

LAS RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA. UNA VISIÓN GENERAL

FAMILY-SCHOOL COLLABORATION AS KEY FACTOR FOR EDUCATIONAL SUCCESS

Inmaculada Egido Gálvez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La familia y la escuela constituyen dos contextos de aprendizaje fundamentales en nuestra sociedad, por lo que la colaboración entre ambas resulta necesaria para que exista coherencia en la educación de las nuevas generaciones. Aunque esta no es una idea novedosa en la literatura pedagógica, el interés por lograr una adecuada relación familia-escuela se ha visto reforzado en los últimos años, especialmente a raíz de que los resultados de la investigación educativa hayan mostrado, de una forma cada vez más sólida, que dicha relación es un factor relevante para los logros de los estudiantes, tanto en los aspectos relacionados específicamente con su rendimiento escolar como en otros factores referidos a su desarrollo personal en sentido amplio. En este artículo, tras un repaso a la evolución experimentada en el pasado reciente en los planteamientos sobre la relación familia-escuela, se analizan las bases teóricas y los postulados del enfoque de implicación parental, que es en estos momentos la perspectiva predominante con relación a esta temática. Para finalizar, y a partir de la revisión de un conjunto de estrategias y programas de implicación parental llevados a cabo en distintos contextos geográficos, se intentan identificar algunos de los rasgos que caracterizan a las experiencias de éxito. Dichos rasgos, con las adaptaciones pertinentes en cada situación, pueden servir de guía para diseñar acciones de colaboración entre padres y centros educativos que tengan una repercusión real en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: relación padres-escuela, participación de los padres, implicación familiar, rendimiento escolar, buenas prácticas.

Abstract

Family and school are two fundamental learning contexts in our society, so collaboration between both is necessary to ensure consistency in the education of new generations. Although this is not a new idea in the pedagogical literature, interest in achieving adequate family-school relationship has been strengthened in recent years, especially considering that the results of educational research have shown that this relationship is relevant for educational achievement of students as much in aspects specifically related to school performance as in other factors related to their personal development. After looking at developments in recent years related to family-school relationship, this paper analyses the theoretical basis and the principles of parental involvement approach that nowadays is the predominant perspective concerning this subject. To conclude, and starting from a review of strategies and parental involvement programmes carried out in different geographical contexts, the aim is to identify the main characteristics of successful experiences in order to provide guidelines that could serve to design collaborative actions among fathers and schools that impact on improving the quality of education.

Keywords: parent-school relation, parent participation, family involvement, school performance. Best practice.

1. Introducción

Las relaciones entre familia y escuela pueden considerarse un tema clásico en el estudio de la educación, ya que han sido objeto de reflexión y análisis desde hace años. En el pasado, esas relaciones se consideraron habitualmente desde la perspectiva de una división de funciones, planteando que la familia era la institución encargada de la socialización de los niños y la escuela la responsable de la enseñanza de conocimientos (BOLÍVAR, 2006). Esa división, que siempre resultó artificial, fue quedando obsoleta con el paso del tiempo, puesto que los cambios experimentados por la sociedad contribuyeron a desdibujar cada vez más las fronteras entre ambas instituciones (SARRAMONA y RODRÍGUEZ, 2010). Así, es un hecho que en las últimas décadas la escuela ha empezado a asumir en muchas ocasiones aspectos de la socialización primaria que antes correspondían a las familias y que, en paralelo, los medios de comunicación y la tecnología permiten que buena parte del aprendizaje que tradicionalmente se consideraba escolar se adquiera en otros entornos, entre ellos el familiar. No obstante, es evidente que ambas instituciones siguen constituyendo en la actualidad contextos de aprendizaje de importancia primordial y que las dos comparten la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. Familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, que es única y que necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos. Ninguna de las dos puede afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días. Por ello, en estos momentos las relaciones familia-escuela se plantean en términos de complementariedad y apenas se cuestiona la necesidad de lograr una adecuada colaboración entre ellas (GARCÍA-BACETE, 2003).

Ese consenso generalizado acerca de la importancia de una relación fructífera entre familia y escuela, no impide, sin embargo,

que exista una cierta confusión al respecto del tema, que tiene su reflejo incluso en el nivel terminológico. Bajo la denominación genérica de «relaciones familia-escuela» cabe encontrar una amplia variedad de temáticas de diferente naturaleza, lo que nos indica que estamos ante un concepto multidimensional (DESFORGES y ABOUHAAR, 2003). De hecho, el término engloba las acciones que las familias realizan en el hogar para favorecer el aprendizaje de los hijos, la comunicación entre profesores y padres, la colaboración de estos en las actividades de la escuela o su participación en asociaciones y órganos colegiados. Aunque esas cuestiones guardan una cierta conexión, lo cierto es que aluden a realidades distintas, por lo que no es sencillo llegar a una definición unívoca del término (REPARAZ y NAVAL, 2014). Por el contrario, en función del momento histórico e incluso del contexto geográfico que se analice, es posible encontrar marcos referenciales diversos, que enfatizan vertientes distintas de la relación familia-escuela. Así, en el caso concreto de los países de nuestro entorno, es posible percibir un cambio en el planteamiento de las relaciones entre familia y escuela a lo largo de los últimos años, que ha pasado de primar la idea de la participación de los padres en la vida escolar, como un derecho y un deber de los mismos, a considerar la trascendencia que la implicación de la familia tiene como factor para la mejora de los resultados educativos.

2. Las relaciones familia-escuela: de la participación a la implicación

Durante las décadas finales del siglo xx, en la mayoría de los países occidentales se planteó la necesidad de que los padres tomaran parte de manera activa en la gestión de los centros escolares y en el funcionamiento del sistema educativo, considerando que la partici-

pación de las familias en la educación era una exigencia propia de los sistemas democráticos (DELHAXHE, 1998). Ello se tradujo en la realización de un conjunto de reformas legales, que, con diferente ritmo en cada país, empezaron a abrir los centros a las familias, rompiendo con el tradicional aislamiento que previamente había caracterizado a las instituciones educativas (EURYDICE, 1997). La idea de que una sociedad moderna y democrática exige la participación de los ciudadanos en los asuntos que les conciernen hizo que en esta época cobrara fuerza la necesidad de que los padres intervinieran en la toma de decisiones en materia de educación. Además, el sistema escolar se contemplaba como un elemento de incuestionable valor para la interiorización de los valores participativos, por lo que los propios centros educativos debían ser escuelas de democracia, en las que todos los estamentos implicados –padres, alumnos, profesores y otras instancias sociales– pudieran intervenir (GIMENO, 1992).

Esta idea de la participación como derecho y deber de los padres dio lugar a la creación de órganos colegiados, como consejos escolares o similares, en todos los países de nuestro entorno, que trataron de garantizar la presencia de los padres no solo en la gestión de los centros, sino también en los organismos de decisión sobre el sistema escolar en el nivel nacional o regional, especialmente a partir de los años 80 (EGIDO, 2014). Sin embargo, tras varias décadas de funcionamiento, el descontento con los resultados obtenidos por medio de estas fórmulas de participación se fue generalizando. La distancia entre la normativa y la realidad comenzó a ponerse de manifiesto y muchas investigaciones coincidieron en señalar que las políticas dirigidas a incrementar la participación de las familias en el sistema educativo no estaban alcanzando los resultados esperados. Por el contrario, dichas investigaciones apuntaban a unos efectos muy limitados de las reformas emprendidas, ya que con ellas no se consiguió involucrar a un número significativo de padres en las estructuras de participación ni se alcanzó una cooperación adecuada entre familia y escuela, quedando la participación paterna en un plano más formal que real (EURYDICE, 2009; KERNAN, 2012; SHARE, KERRINS Y GREENE, 2011).

Probablemente como consecuencia de ese descontento, pero también debido a la emergencia de nuevos valores sociales, esos planteamientos sobre el derecho a la participación han dado paso en los últimos años a una nueva visión, en la que las relaciones familia-escuela se plantean como un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos (BOLÍVAR, 2006). Desde esta perspectiva, el papel de los progenitores se considera clave en los logros académicos de los hijos, por lo que se enfatiza la necesidad de dirigir los esfuerzos a conseguir una colaboración efectiva entre padres y escuela. Este es el postulado esencial del llamado enfoque de «implicación parental» (*parent involvement*), iniciado hace más de veinte años en el entorno anglosajón, que se ha ido extendiendo progresivamente por otros países hasta convertirse en la perspectiva predominante en el análisis de las relaciones familia-escuela en la actualidad (REPÁRAZ Y NAVAL, 2014).

El hecho de que este enfoque plantee la implicación parental como una estrategia encaminada al logro de la calidad educativa no significa que en él se ignore el derecho a la participación de los padres como colectivo en el gobierno de la escuela y en la gestión del sistema escolar. Sin embargo, la participación se considera solo como una de las posibles facetas de la implicación parental, que no puede sustituir el papel que todos los padres deben desempeñar a título individual, acompañando y apoyando a sus hijos a lo largo de su trayectoria escolar. Además, aunque no se abandona la aspiración de conseguir un sistema educativo democrático, que guió las reformas en el pasado, la democratización se entiende ahora como la mejora de los resultados de todos los grupos sociales y, especialmente, de los más desfavorecidos (FAUBERT, 2012). Predomina, por tanto, una orientación funcional, que trata de intervenir potenciando las acciones familiares que contribuyen a mejorar los resultados escolares y combatiendo los factores que juegan en contra de la misma. Para ello, se considera necesario profundizar en el análisis de las características y comportamientos familiares que inciden en el rendimiento escolar y en los factores condicionantes de los mismos. De ese modo, se aspira a disponer de un cuerpo de conocimientos que permita orientar de manera fundamentada las acciones encaminadas a lograr una colaboración productiva entre familia y escuela.

3. El enfoque de implicación parental: bases teóricas y planteamientos

El auge de la perspectiva de la implicación parental en la visión actual de las relaciones familia-escuela hace que resulte de interés analizar con algo más de detalle tanto su conceptualización como sus principales planteamientos. No obstante, antes de abordar específicamente estas cuestiones, conviene detenerse en los resultados de la investigación dedicada a analizar la influencia de la familia sobre el rendimiento educativo de los hijos, pues esta constituye la principal base teórica utilizada para justificar los postulados de este enfoque, así como para dirigir las acciones que desde el mismo tienen como objetivo reforzar la cooperación entre padres y escuela.

3.1. Bases teóricas del enfoque de implicación parental: la investigación sobre la influencia de la familia en el rendimiento escolar

Dada la amplia trayectoria con la que cuenta el campo de investigación sobre la influencia de la familia en el rendimiento escolar, resulta imposible sintetizar sus resultados en unas pocas líneas. No obstante, puede señalarse que ya en la primera mitad del siglo XX se llevaron a cabo los primeros estudios destinados a analizar la relación existente entre las características de las familias y el logro académico de los hijos. La mayoría de esos estudios centró su interés en factores como la estructura y el tamaño de la familia, su origen étnico, su estatus socio-económico o su nivel cultural, tratando de indagar en la influencia de los mismos sobre las habilidades intelectuales y sobre el éxito o el fracaso académico de los estudiantes. Esta línea de trabajo se reforzó aún más a partir de finales de los años 60 del siglo XX, impulsada por los resultados del conocido informe Coleman (COLEMAN [et al.], 1966), en el que se concluía que las variables familiares ejercían un mayor impacto sobre los resultados escolares que las variables relativas a las escuelas. Este tipo de análisis, en el que han predominado los enfoques propios de la sociología y de la economía de la educación, ha ido arrojando a lo largo de los años evidencias claras sobre la relación entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias y el rendimiento académico de los niños, hasta el punto de que a día de hoy existen pocas dudas sobre la existencia de la misma. Ello no supone, sin embargo, que se haya logrado establecer una relación causal clara entre las variables familiares analizadas en dichos trabajos y el logro escolar de los estudiantes, ni que se conozcan con precisión los mecanismos mediante los que operan los vínculos entre ellas (JEYNES, 2010).

Sin abandonar la atención a los factores señalados, que aún continúan siendo objeto de estudio, desde finales de la década de 1970 la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela se vio enriquecida con una nueva perspectiva de análisis surgida de la psicología evolutiva y la psicología social. Las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, formuladas por autores como Bronfenbrenner (1979, 1986) comenzaron a plantear que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona. No basta, por tanto, con entender qué factores ejercen su influencia sobre los niños, sino que resulta necesario conocer la interconexión que se produce entre ellos en los distintos ámbitos en los que estos se desenvuelven, dentro de los cuales juega un papel primordial la familia. Partiendo de esta base, un amplio conjunto de investigaciones comenzó a profundizar en el estudio de las relaciones e interacciones familiares, recayendo el foco de atención de muchas de ellas en el análisis de la relación que los estilos educativos de los padres y sus comportamientos con los niños tienen sobre el desarrollo cognitivo y la motivación hacia el aprendizaje de estos. En estos trabajos interesan más, por tanto, las ideas, actitudes y actividades desarrolladas por los padres que sus características concretas en términos de nivel educativo, posición social u origen étnico, aunque este tipo de variables se consideran también como mediadoras de las interacciones que se producen en el interior de la familia (FEINSTEIN, DUCKWORTH Y SABATES, 2008).

Como fruto de esta línea de trabajo, contamos con evidencias de que en el seno de las familias tienen lugar procesos y formas de relación que favorecen o dificultan el desarrollo infantil y, por ende, los logros académicos de los estudiantes en la escuela. Entre ellos,



Raoul Dufy (1926). *El muelle y la playa en Le Havre* © Raoul Dufy, VEGAP, Madrid, 2016. Musée d'art moderne André Malraux, Le Havre.

por solo mencionar algunos de los señalados más reiteradamente, se encuentra el lenguaje utilizado en el hogar, el ambiente afectivo de la familia, las estrategias de disciplina y control utilizadas por los padres o las creencias de estos sobre el aprendizaje (Hess y HOLLOWAY, 1984; REDDING [et al.], 2004). Los estudios han puesto de manifiesto, además, que no es posible encontrar un único elemento en el que resida la clave de un adecuado desarrollo infantil, sino que resulta necesario comprender la interacción entre diferentes factores y considerar su carácter dinámico y cambiante, así como su dependencia del contexto social en el que se inscriben.

Complementando las líneas anteriores, otros trabajos desarrollados a partir de 1980 subrayaron también la importancia de las relaciones familia-escuela, en este caso desde una perspectiva más centrada en el ámbito escolar. Así, los estudios que analizaban el tipo de interacciones entre los padres y los centros educativos pusieron de manifiesto que los niños cuyos padres estaban mejor informados sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela y que tenían un mayor contacto con el profesorado obtenían un mejor rendimiento académico. En paralelo, los trabajos enmarcados en el denominado movimiento de eficacia escolar dieron un nuevo protagonismo a esta cuestión, al determinar que uno de los rasgos que caracteriza a las escuelas de éxito es que estas cuentan con familias que muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos y que tienden a participar activamente en los centros educativos (MORTIMORE [et al.], 1988).

En términos generales, las diferentes líneas de investigación mencionadas vienen a confirmar una idea que en cierto modo puede resultar obvia, como es que la familia constituye un factor de primera importancia para el logro educativo de los hijos. No obstante, la última de ellas aporta una perspectiva distinta a las previas, más interesante desde el punto de vista educativo, ya que subraya que la importancia de la familia en relación con los aprendizajes escolares no sólo radica en las variables internas a la misma, como su nivel

educativo y cultural, difícilmente modificables, sino que se refiere también a la interacción entre padres y escuelas, aspecto sobre el que es posible intervenir. En cierto modo, ello contradice el determinismo que subyace a las teorías de la reproducción social, puesto que abre la posibilidad de emprender acciones que contribuyan a romper la espiral según la cual el fracaso escolar se transmite de generación en generación (GRAÑERAS, GIL y DÍAZ-CANEJA, 2011; REDDING, 2000).

3.2. El enfoque de implicación parental: principales planteamientos

El punto de partida del enfoque de implicación parental es precisamente la idea de que es posible contribuir a la mejora de los resultados educativos actuando sobre la relación entre familia e institución escolar. La evidencia acumulada por la investigación indica que, aún tratándose de una cuestión compleja, existen ideas, estilos y prácticas educativas de los padres que se asocian positivamente al rendimiento académico, por lo que resulta posible intervenir para crear sistemas efectivos de relación entre familia y escuela, que consigan tener un impacto sostenido en la calidad educativa (HOOVER-DEMPSEY [et al.], 2005).

En este modelo se reconocen las evidentes diferencias que existen entre el contexto familiar y el escolar y se asume que en la educación del niño algunos aspectos corresponden primordialmente a la familia, mientras otros afectan más específicamente a la escuela. Sin embargo, se prioriza el hecho de que hay muchas zonas del desarrollo infantil que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos. De este modo, se plantea la colaboración como un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto.

La premisa básica de este enfoque es, por tanto, que una adecuada colaboración entre la familia y la escuela influye de

manera positiva en el rendimiento académico. Si bien es cierto que esa idea parece haber sido corroborada por un amplio número de estudios, también existen algunas cautelas en torno a la investigación realizada a este respecto que merecen ser señaladas. Así, es frecuente que los trabajos tengan como punto de partida diferentes conceptualizaciones del término 'implicación', lo que dificulta la interpretación de sus resultados. Esta dificultad es especialmente relevante cuando no se diferencia, e incluso se asimilan, la implicación parental espontánea y la inducida mediante programas de cooperación, ya que muchos autores cuestionan que se puedan modificar realmente aspectos como las creencias de los padres sobre la utilidad de la educación. Por otra parte, no todos los estudios miden la influencia de la implicación sobre las mismas variables, dado que mientras algunos se centran en el rendimiento académico de los alumnos, otros hacen referencia a factores de carácter cognitivo y comportamental. Adicionalmente, con las técnicas de análisis utilizadas, resulta difícil aislar el efecto de la implicación parental, al encontrarse la misma asociada a otros factores, como la clase social o la estructura de la familia, así como identificar el tipo de prácticas de implicación que son realmente significativas y determinar a qué edades de los niños resultan efectivas (DESFORGES Y ABOUCHAAR, 2003).

Sin olvidar las cautelas mencionadas, los meta-análisis de investigación realizados en torno a esta temática, que recogen trabajos desarrollados en diferentes contextos, con enfoques conceptuales y metodologías diversas, tienden a señalar algunos tipos de implicación parental como más eficaces que otros. En concreto, parece existir un amplio acuerdo en que las altas expectativas de los padres sobre los resultados escolares de sus hijos, así como la comunicación entre padres e hijos, tanto en términos generales como en relación a las cuestiones de la escuela, se vinculan a un mejor logro escolar, independientemente de la edad de los niños, del nivel educativo y social de la familia o de otras características del bagaje familiar. Otros tipos de implicación, como la ayuda en casa con los deberes o la asistencia de los padres a las reuniones de la escuela, no arrojan resultados tan concluyentes (CASTRO [et al.], 2014; CHEN Y GREGORY, 2009; JACOBS Y HARVEY, 2005; JEYNES, 2010).

Los efectos beneficiosos que pueden lograrse con una adecuada colaboración familia-escuela no se limitan únicamente a los estudiantes, sino que alcanzan también a las propias familias y a los centros educativos. Aunque tampoco a este respecto la investigación ofrece resultados unívocos, son muchos los trabajos que han señalado el impacto positivo que la implicación de los padres tiene tanto sobre los resultados académicos de los alumnos en términos globales como sobre su rendimiento en materias concretas, como lectura y matemáticas. Además, la implicación paterna se asocia a un mejor comportamiento en la escuela, a mejores hábitos de estudio y a mayores niveles de autoestima y de motivación hacia el aprendizaje. Estos efectos se encuentran no solo en los niños de educación infantil y primaria, sino también en alumnos de mayor edad. Entre los beneficios para los padres se encuentran unas mejo-

res relaciones con sus hijos, una mayor percepción de autoeficacia en el cumplimiento de su rol educativo y una mayor satisfacción con la escuela. Los beneficios señalados para las escuelas incluyen, entre otras cuestiones, un mejor clima y disciplina escolar, menores índices de fracaso y abandono, mayores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional por parte de profesores y directivos escolares (DESFORGES Y ABOUCHAAR, 2003; GARCÍA-BACETE, 2003; REDDING, 2000).

Desde el punto de vista teórico existen diferentes propuestas que tratan de sistematizar cómo funciona la implicación familiar en la educación. Entre ellas, la más ampliamente difundida durante los últimos años ha sido la de Epstein (1995, 2001), que no solo prevalece en la literatura sobre el tema, sino que ha tenido una importante influencia en las políticas y en las prácticas desarrolladas en diferentes países. Esta autora contempla la familia, la escuela y la comunidad como tres esferas superpuestas que influyen en el aprendizaje del alumnado. Cuanta mayor sea la interacción entre dichas esferas, mayor será la probabilidad de que los alumnos reciban mensajes comunes y coherentes sobre la importancia de la educación, a la vez que será más factible crear comunidades educativas que contemplen las necesidades de las familias. De acuerdo con este modelo, existen prácticas que las familias, las escuelas y las comunidades pueden llevar a cabo para influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño si se facilita la cooperación entre las tres esferas.

El modelo de Epstein diferencia seis modalidades de implicación parental (tabla 1), que pretenden servir como marco de referencia para ayudar a los educadores a construir programas amplios de colaboración familia-escuela y a los investigadores para diseñar sus líneas de trabajo y formular sus resultados de manera que contribuyan a la mejora de la práctica. Como se refleja en la tabla, los tipos de implicación incluyen acciones que los padres llevan a cabo en el entorno familiar, como las prácticas adecuadas de cuidado y crianza y el apoyo al aprendizaje en el hogar, mientras otras hacen referencia a la comunicación con la escuela, a la colaboración con la misma, a la participación en el gobierno del centro y, más genéricamente, a la colaboración de la familia y el centro escolar con la comunidad. Aunque las diferentes modalidades de implicación se encuentran interconectadas, cada una de ellas puede dar lugar a diferentes acciones de cooperación y presenta retos específicos que deben ser afrontados. Los resultados esperados también son distintos para cada una de las modalidades, aunque todas ellas conllevan beneficios para los alumnos, los padres, los profesores, las prácticas de enseñanza y el clima escolar.

Independientemente de la perspectiva teórica adoptada, los programas de implicación parental se orientan en la práctica hacia dos direcciones complementarias. Por una parte, se dirigen a diseñar planes de acción que favorezcan las relaciones entre familias, escuelas y comunidades. Por otra, tratan de luchar contra las barreras que obstaculizan la implicación de los padres en la escuela.

Tabla 1
Modalidades de implicación en el modelo de Epstein

Modalidad	Definición
Crianza	Ayudar a las familias a establecer condiciones en el entorno del hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas).
Comunicación	Diseñar canales efectivos de comunicación familia-escuela y escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de los niños.
Voluntariado	Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los padres a las actividades del aula y de la escuela.
Aprendizaje en el hogar	Proporcionar información e ideas a las familias para ayudar al estudiante con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
Toma de decisiones	Incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gobierno del centro.
Colaboración con la comunidad	Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Adaptado de Epstein, J. L. [et al.] (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin.

Por lo que se refiere a las estrategias para lograr una adecuada relación, se considera que son las escuelas las que pueden favorecer la cooperación tanto con las familias como con las comunidades en las que se insertan, por lo que son ellas las que deben dar el primer paso, diseñando programas de trabajo incardinados dentro del proyecto educativo del centro (EPSTEIN, 2001). Esos programas deben destinarse a impulsar la participación familiar y a reforzar, o, cuando sea necesario, a inducir modalidades de colaboración efectiva que se extiendan a la totalidad de las familias. Para ello, se requiere que toda la comunidad educativa comparta la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar las prácticas de cooperación.

No obstante, para conseguir que los programas de colaboración sean efectivos es necesario trabajar también en la segunda dirección mencionada, combatiendo los obstáculos que frenan la colaboración. En muchas ocasiones, las relaciones entre las familias y las escuelas a las que asisten sus hijos se caracterizan por el distanciamiento, cuando no por el desencuentro más o menos manifiesto (PARREIRA DO AMARAL, WALTHER y LITAU, 2013). En general, dichas relaciones no se plantean en términos de igualdad, sino que tienen un carácter asimétrico, de manera que el papel de los padres permanece limitado. Los programas de colaboración se diseñan habitualmente desde las escuelas, sin tener en cuenta los intereses, necesidades y opiniones de las familias, y fomentan la participación de las mismas únicamente en cuestiones de importancia menor. Por el contrario, en las cuestiones relevantes para la vida escolar, lo habitual es que existan resistencias hacia la participación por parte del profesorado, que, con el argumento del profesionalismo, percibe la colaboración de los padres como una injerencia en el trabajo docente (CROZIER, 2012; REYNOLDS, 2005). Por otra parte, también es habitual que las familias muestren desinterés ante las propuestas de cooperación con las escuelas, ya sea por falta de tiempo y de preparación o por el hecho de que los propios padres han ajustado sus expectativas y comportamientos al rol secundario que se les asigna. Es fundamental, por tanto, eliminar las ideas, actitudes y comportamientos que tanto por parte del centro como por parte de los propios padres dificultan la cooperación (RIZZI [et al.], 2011).

Además de lo anterior, es preciso tener en cuenta que los padres no constituyen un colectivo homogéneo y que existen barreras derivadas de situaciones personales y familiares concretas que afectan de manera específica a algunos de ellos (PARREIRA DO AMARAL y DALE, 2013). Las familias monoparentales, las que viven lejos de la escuela, las que pertenecen a minorías étnicas y culturales o las de entornos sociales y económicos desfavorecidos suelen mostrar un menor grado de colaboración con la escuela y se enfrentan a mayores obstáculos que el resto. Los programas de cooperación deben tener en cuenta las necesidades adicionales de estas familias y diseñar acciones que faciliten su cooperación.

4. Estrategias y acciones para promover la implicación parental

La tarea de impulsar la cooperación entre familia y escuela ocupa actualmente a un buen número de actores, incluyendo entre ellos a responsables políticos, administradores educativos, directores de centros escolares, profesores y asociaciones de padres. En la búsqueda de ese objetivo confluyen, por tanto, acciones que se desarrollan en diferentes niveles, desde estrategias dirigidas a los sistemas educativos en su conjunto hasta programas llevados a la práctica en escuelas concretas.

Así, un repaso al panorama internacional muestra que son muchos los países que durante los últimos años han emprendido reformas destinadas a reforzar la implicación de los padres en la educación de sus hijos. En algunos de ellos, esas reformas cuentan ya con una dilatada trayectoria, como es el caso de Estados Unidos, que las inició hace varias décadas. No obstante, existen también iniciativas al respecto en la mayoría de los sistemas europeos, destacando casos como los de Escocia, Inglaterra y Gales o los Países Bajos, que han diseñado estrategias para aumentar la implicación de las familias en la educación en el marco de las políticas orientadas a mejorar la calidad del sistema educativo (EGIDO, 2014). En términos generales, la legislación aprobada en esos países se ha dirigido a crear estructuras para facilitar una colaboración más intensa entre escuelas y padres, así como a financiar los proyectos realizados des-

de las autoridades regionales y locales y desde las propias escuelas con ese propósito. Aunque las medidas adoptadas difieren en cada caso, se han desarrollado acciones para mejorar el acceso a la información sobre el sistema escolar por parte de las familias, a incluir a los padres en los equipos de inspección y de evaluación de centros educativos y se han impulsado los contratos de asociación o de colaboración entre familias y centros, por citar solo algunos ejemplos.

Junto a las reformas de alcance general, también han sido muchos los países que han llevado a cabo iniciativas para favorecer la implicación en la escuela de las familias con mayores dificultades (CROZIER, 2012; REYNOLDS, 2005). Existen políticas diseñadas específicamente para los padres inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o con menores recursos, ya que los mecanismos de colaboración habituales se han mostrado insuficientes para estos colectivos. Con ellas se trata de romper el círculo existente entre la escasa implicación parental y el fracaso escolar que afecta a este tipo de familias, partiendo de que la escuela es un lugar estratégico en la lucha contra la exclusión social. En estos sistemas se plantea la necesidad de interconectar cada vez más las políticas educativas y las políticas sociales, puesto que los centros escolares son un ámbito privilegiado para identificar a los niños en situaciones de riesgo social y para intervenir en la superación de las desventajas debidas a su bagaje familiar.

Las políticas dirigidas a promover la implicación parental en la educación cuentan, en general, con un amplio respaldo en la mayoría de los sistemas educativos. Sin embargo, no faltan voces críticas que argumentan en contra de las mismas, cuestionando tanto sus planteamientos como los posibles efectos negativos a los que pueden dar lugar (CARVALHO, 2014; CASANOVA, 1996; CROZIER, 2012; SHUMOW, 1997). Desde esta perspectiva, se alerta de que la gran mayoría de las reformas están basadas en el enfoque de implicación parental, asumiendo que el mismo puede tener una validez universal, cuando todavía faltan evidencias que lo corroboren. De acuerdo con ello, está tratando de generalizarse un modelo concreto de implicación, que se impone desde las administraciones educativas y que ignora las diferentes dinámicas que existen en las distintas escuelas, así como los conflictos más o menos sutiles que suscita el reparto de poder entre padres y educadores en los centros. Las políticas adoptadas dan por sentado los efectos beneficiosos de la implicación de los padres, pero no tienen en cuenta la necesidad de proteger a las escuelas de los intereses particulares y concretos que las familias tienen en ellas. Además, como cuestión de fondo, los planteamientos críticos advierten que estas reformas son un modo encubierto de trasladar la responsabilidad sobre los resultados escolares del sistema educativo hacia las familias. Cuando el rendimiento escolar no alcanza los niveles deseados, se hace recaer sobre los padres el peso de la culpa, olvidando que la formación académica es tarea de la institución escolar.

A pesar de esas críticas, las reformas e iniciativas emprendidas para mejorar la implicación parental se están generalizando en la actualidad y son alentadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea o el Consejo de Europa, que consideran la participación de los padres como uno de los indicadores de calidad de los sistemas educativos. Desde dichos organismos se ha apoyado el trabajo de diferentes redes y asociaciones que tienen como objetivo la mejora de la cooperación entre padres y escuelas (EGIDO, 2014).

Además de lo anterior, bien sea con independencia de las iniciativas impulsadas desde el ámbito oficial o vinculadas a las mismas, en estos momentos es posible encontrar un gran número de experiencias dirigidas a incrementar la implicación de las familias desarrolladas en entornos locales y en escuelas concretas. Realizar generalizaciones en torno a las mismas entraña un claro riesgo, ya que existen pocas evaluaciones sistemáticas al respecto y son muchas las modalidades de acción que pueden encontrarse, en contextos diversos y con distintos tipos de familias y de estudiantes. No obstante, un análisis global de los programas de colaboración familia-escuela permite identificar una serie de rasgos comunes que caracterizan a las experiencias de éxito (GOODAL [et al.], 2011; GRAYSON, 2013; CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2015). Entre ellos pueden destacarse los siguientes:

- Parten de la consideración de padres y profesores como iguales, reconociendo y valorando la contribución que las familias

realizan al proceso educativo, por lo que se plantean un trabajo cooperativo en un clima de diálogo y confianza mutua, asumiendo que los padres deben tomar parte en las decisiones importantes de la escuela, como la formulación de los objetivos o el proyecto educativo del centro.

- La escuela adopta un papel proactivo más que reactivo ante la colaboración. Los centros trabajan para conseguir la implicación de los padres y de las personas, grupos u organizaciones del entorno que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito.
- Tratan de superar el enfoque tradicional en el que solo participan algunos padres. Desarrollan acciones para conseguir la implicación de todos los padres, considerando que todos ellos tienen voz y que todas las voces deben ser escuchadas. Ello supone que es necesario trabajar específicamente con algunas familias, atendiendo a sus particulares circunstancias.
- Se plantean la colaboración de los padres de alumnos de todas las edades, evitando que únicamente se impliquen las familias de los niños más pequeños, como sucede con frecuencia. Para ello diseñan fórmulas de cooperación adaptadas a las distintas etapas educativas.
- Dedicar tiempo y esfuerzo a motivar y a formar a todos los sectores implicados. Los padres, el equipo directivo, los profesores y el resto de la comunidad educativa entienden la necesidad y la utilidad de la colaboración, conocen sus beneficios y encuentran sentido a la misma. Además, todos ellos reciben la formación necesaria para que la colaboración sea eficaz.
- Plantean la colaboración con las familias más como una cuestión de calidad que de cantidad, por lo que no tratan de llevar a cabo un amplio conjunto de actividades inconexas, sino que realizan una planificación estratégica dirigida a profundizar en formas de colaboración realistas y flexibles, así como susceptibles de adaptarse al cambio para perdurar en el tiempo.

Estas características pueden orientar, en términos genéricos, el diseño de programas eficaces de implicación parental. En realidad, una revisión de las mismas permite constatar que se trata de lograr que las escuelas funcionen realmente como comunidades educativas, idea que cuenta ya con una larga tradición. No obstante, es evidente que para que los centros escolares puedan realizar programas de implicación que se inspiren en estas características y que se sostengan a lo largo del tiempo, necesitan apoyos y recursos. De igual modo, es un hecho que, como sucede en cualquier mejora escolar, conseguir una cooperación productiva entre las familias y los centros es un proceso continuo y progresivo, que requiere tiempo y que debe ser revisado y perfeccionado.

5. Conclusión

Aunque las relaciones familia-escuela han sido tradicionalmente un tema clásico en el estudio de la educación, en este momento asistimos a un renovado interés por el mismo. Por una parte, las fronteras entre las tareas desempeñadas por ambas instituciones parecen haberse desdibujado con el transcurso del tiempo y, por otra, cada vez son más los indicios que aporta la investigación educativa acerca del impacto que la implicación de la familia tiene en los resultados de los hijos, tanto en lo que se refiere a sus logros académicos como a otras facetas de su desarrollo.

En los pasados años, los planteamientos que enfatizaban la necesidad de impulsar la participación de los padres como garantía del funcionamiento democrático del sistema escolar, que marcaron las reformas legales en buena parte de los países occidentales, han ido dando paso a una visión que prioriza la necesidad de lograr una colaboración fructífera entre familia y escuela como requisito para la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la participación de los padres, entendida como un derecho y una obligación a título colectivo, se ha ampliado a la implicación de las familias a título individual, como medio para la mejora de resultados. A este respecto, son muchas las experiencias que pueden encontrarse tanto en el panorama internacional como en nuestro país que tratan de impulsar la implicación de las familias a lo largo de la trayectoria escolar de sus hijos. Estas experiencias son especialmente importantes en el caso de los alumnos que parten con mayores niveles de desventaja en su escolaridad, ya que en su caso la implicación familiar puede ser una

herramienta clave para luchar contra el fracaso escolar. Esta nueva perspectiva implica, por tanto, recuperar la idea de que los esfuerzos orientados a la mejora de la educación exigen actuar sobre el conjunto de la comunidad educativa.

La revisión de las experiencias de éxito desarrolladas en distintos contextos en relación a la implicación familiar puede aportar ideas que contribuyan a diseñar estrategias y acciones eficaces. No obstante, es importante tener en cuenta que cada realidad plantea sus propias exigencias, por lo que no existe una fórmula única para alcanzar buenos resultados, sino que será necesario diseñar, desde planteamientos innovadores, modelos concretos de colaboración que permitan que escuelas, familias y comunidades trabajen unidos hacia una meta común.

- La generosidad a la usurpación, el dar al recibir, el trabajo a la explotación.
- El esfuerzo a la comodidad, lo sano a lo enfermo, lo espontáneo a lo fingido.
- La paz a la guerra y al conflicto, el amor al odio, el perdón a la venganza.
- El conocimiento a la ignorancia, el inventar al imitar, lo natural a lo artificial.

Sin dificultad para su comprensión conceptual, los contextos cargarán su práctica de precisiones. Pero no parece dudoso el carácter perdurable de tales valores, sin cuyo concurso se haría imposible la convivencia humana en nuestro mundo. Ciertamente el metabolismo intelectual y psíquico no digiere tal densidad axiológica sin el acompañamiento educativo solicitado por todo proyecto biográfico, en la certeza de que cada ser humano es hechura de sí mismo, historia y compromiso encomendados a su libertad. Para responder al empeño, el fluir temporal y mundano de cada persona no está en absoluto desprovisto de referencias seguras, como las citadas, vigentes en nuestra posmodernidad, si se despejan los pliegues de intereses y conveniencias.

Referencias bibliográficas

- BOÍVAR, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, n.º 339, pp. 119-146.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1986). «Ecology of the family as a context for human development: research perspectives». *Developmental Psychology*, n.º 22 (6), pp. 723-742.
- CARVALHO, M. E. P. (2014). *Rethinking Family-school relations. A critique of parent involvement in schooling*. New York: Psychology Press.
- CASANOVA, U. (1996). «Parent involvement: A call for prudence». *Educational Researcher*, n.º 25 (8), pp. 30-32.
- CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E.; NAVARRO, E. (2014). «Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 87-109. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CHEN, W. B. y GREGORY, A. (2010). «Parental involvement as a protective factor during the transition to high school». *The Journal of Educational Research*, n.º 103 (1), pp. 53-62.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, F.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; [et al.] (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. xxiii Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CROZIER, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association. Recuperado de: <http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>
- DELHAXHE, A. (1998). «La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 4, pp. 237-251.
- DESFORGES, C. y ABOUCHAR, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.

- EGIDO, I. (2014). «Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 35-56. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EPSTEIN, J. L. (1995). «School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share». *Phi Delta Kappan*, vol. 76, n.º 9, pp. 701-712.
- (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; RODRIGUEZ N.; VAN VOORHIS, F. L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3th ed. Corwin: Thousand Oaks.
- EURYDICE (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Faubert, B. (2012). «A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure». *OECD Education Working Papers*, n.º 68. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-literature-review-of-school-practices-to-overcome-school-failure_5k9flewv9tk-en
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flewv9tk-en>
- FEINSTEIN, L.; DUCKWORTH, K.; SABATES, R. (2008). *Education and the Family. Passing Success across the Generations*. London: Routledge.
- GARCÍA-BACETE, F. J. (2003). «Las relaciones escuela-familia: un reto educativo». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 26 (4), pp. 425-437.
- GIMENO, J. (1992). «Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores». En: VV.AA. *La gestión pedagógica de la escuela*, pp. 64-100. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- GOODALL, J.; VORHAUS, J.; CARPENTIERI, J.; BROOKS, G.; AKERMAN, R.; HARRIS, A. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Institute of Education.
- GRAÑERAS, M.; GIL, N.; DÍAZ-CANEJA, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GRAYSON, H. (2013). *Rapid Review of Parental Engagement and Narrowing the Gap in Attainment for Disadvantaged Children*. Slough and Oxford: NFER and Oxford University Press.
- HESS, R. y HOLLOWAY, S. D. (1984). «Family and school as educational institutions». En: R. D. PARKE (Ed.). *Review of child development research, Vol. 7: The family*, pp. 179-222. Chicago: University of Chicago Press.
- HOOVER-DEMPESEY, K. V.; WALKER, J. M.; SANDLER, H. M.; WHETSEL, D.; GREEN, C. L.; WILKINS, A. S.; CLOSSON, K. (2005). «Why do parents become involved? Research findings and implications». *The Elementary School Journal*, n.º 106 (2), pp. 105-130.
- JACOBS, N. y HARVEY, D. (2005). «Do parents make a difference to children's academic achievement?». *Differences between parents of higher and lower achieving students. Educational Studies*, n.º 31 (4), pp. 431-448.
- JEYNES, W. (2010). *Family Factors and the Educational Success of Children*. London: Routledge.
- KERNAN, M. (2012). *Parental Involvement in Early Learning. A Review of Research, Policy and Good Practice*. The Hague: International Child Development Initiatives and Bernard van Leer Foundation.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.
- PARREIRA DO AMARAL, M. y DALE, R. (2013). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance. GOETE Working Paper*. Frankfurt: University of Frankfurt. Recuperado de: <http://www.goete.eu/download/working-papers?start=5>
- PARREIRA DO AMARAL, M.; WALTHER, A.; LITAU, J. (2013). *Governance of educational Trajectories in Europe; Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective. Final Report of the GOETE project*. Frankfurt: University of Frankfurt. REDDING, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- REDDING, S.; LANGDON, J.; MEYER, J.; SHELEY, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, MA: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project). REPÁRAZ, R. y NAVAL, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 25-38. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- REPARAZ, R.; NAVAL, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 21-34. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- REYNOLDS, J. (2005). *Parents' involvement in their children's learning and schools. How should their responsibilities relate to the role of the state?* London: Family and Parenting Institute.
- RIZZI, F.; BRUNELLI, M.; FERNÁNDEZ, A.; ARREGUI, V.; LAVERNETTE, C.; VEGA, A. M. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris: L'Harmattan.
- SARRAMONA, J. y RODRÍGUEZ, T. (2010). «Participación y calidad de la educación». *Aula Abierta*, n.º 38 (1), pp. 3-14.
- SHARE, M.; KERRINS, L.; GREENE, S. (2011). *Developing Early Years Professionalism: Evaluation of the Early Learning Initiative's Professional Development Programme in Community Childcare Centres in the Dublin Docklands*. Dublin: National College of Ireland.
- SHUMOW, L. (1997). «Parents' educational beliefs: Implications for parent participation in school reforms». *School Community Journal*, n.º 7, pp. 37-50.

La autora

Inmaculada Egido Gálvez

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con Premio Extraordinario de Doctorado. En la actualidad desarrolla su actividad docente en la Universidad Complutense de Madrid, donde es Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, habiendo sido acreditada como Catedrática de Universidad en el año 2012. Su línea principal de investigación se centra en el ámbito de la política educativa comparada, tema sobre el que ha publicado más de diez libros y cuarenta artículos en revistas especializadas. Es Presidenta de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada.



Maestro de las Vistas de la Fundación Langmatt. *El Gran Canal y puente de Rialto, Venecia, vistos desde el norte* (detalle). © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el museo Thyssen-Bornemisza.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS SEGÚN EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

SPANISH FAMILIES FEATURES ACCORDING TO PARENT INVOLVEMENT LEVEL IN SCHOOL EDUCATION

María Castro

Universidad Complutense de Madrid

Eva Expósito

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Luis Lizasoain

Universidad del País Vasco

Esther López

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Enrique Navarro

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El reconocimiento generalizado de la importancia de la participación familiar en la educación escolar, y sus implicaciones en el desarrollo integral del individuo, ha propiciado gran volumen de investigación al respecto, observándose un interés creciente en los últimos años. El presente trabajo, pretende contribuir al conocimiento en profundidad de la participación familiar en el sistema educativo español, a través del análisis de posibles variables que caracterizan distintos perfiles de participación, entendiendo dicha participación en un sentido amplio (formal e informal), atendiendo a una completa selección de variables explicativas, y considerando la especificidad propia de cada etapa escolar (Infantil, Primaria y Secundaria). Los datos utilizados en la presente investigación, proceden de un estudio más amplio auspiciado por el Consejo Escolar del Estado (Consejo Escolar del Estado, 2014). El Índice de Participación Familiar, construido a partir de 8 indicadores de participación, ha sido utilizado como variable de respuesta. La técnica de análisis empleada (árboles de decisión), ha posibilitado el estudio de la caracterización de la Participación Familiar a través de un completo conjunto de variables sociodemográficas, económicas y culturales de las familias, sin necesidad de condicionar dicho análisis al establecimiento de una serie de hipótesis previas acerca de su implicación. Los resultados, ponen de manifiesto algunas regularidades en las variables definitorias de cada perfil entre las distintas etapas educativas, como son la condición de inmigrante de la madre y el nivel de posesiones en el hogar, así como variables específicas propias de cada etapa educativa. El estudio supone una importante aportación al ámbito objeto de interés pues, tras reconocer la importancia de la participación escolar, debemos ir más allá, analizando la realidad escolar y orientando en consecuencia las prácticas destinadas a su fortalecimiento y mejora.

Palabras clave: implicación familiar, participación familiar, nivel socio-cultural, árboles de decisión.

Abstract

The widespread recognition of the importance of family involvement in school education and its implications for the integral development of the individual, has favored large volume of research on this topic, showing a growing interest in recent years. The present work aims to contribute to knowledge in-depth of family involvement in the Spanish educational system, through the analysis of possible features that characterize different profiles of involvement, understanding that participation in a broad sense (formal and informal), following a selection of explanatory variables and considering the specificity of each educational stage (kindergarten, primary and secondary). The data used in this research come from a larger study sponsored by the State School Board (Consejo Escolar del Estado, 2014). As a response variable we built a Family Involvement Index from 8 indicators of participation. The data analysis technique used (decision trees), has enabled the Family Involvement study through a complete set of demographic, economic and cultural family variables without the prior establishment of hypotheses about their participation. The results reveal some common features in each profile between different educational stages, such as immigrant status of the mother and the level of possessions in the home, as well as specific variables of each educational stage. The study makes an important contribution to the field because after recognizing the importance of school participation, we must go forth analyzing the school realities and accordingly directing practices designed to its strengthening and improvement.

Keywords: parental involvement, parent participation, socio-economical status, answer three.

1. La participación de las familias en el sistema educativo español

La implicación de los padres en la educación escolar de sus hijos, es un aspecto de especial relevancia, pues constituye un elemento clave para la consecución de los objetivos educativos, entendiendo estos en sentido amplio (desarrollo social, emocional y académico). La importancia de la participación familiar, ha sido reconocida en diversos estudios publicados en los últimos años (BROWN, MCBRIDE, BOST, & SHIN, 2011; GORDON & CUI, 2012; POWEL, SON, FILE & FROILAND, 2012; WALTERS, 2013) y, lejos de tratarse de una moda, debemos destacar que «la participación educativa hoy es clave, y es muy probable que lo sea más todavía en el futuro» (GAVIRIA SOTO, 2014, p.15) teniendo en cuenta las características definitorias de la sociedad actual y la previsible evolución de las sociedades modernas.

Las políticas educativas de gran número de países europeos, reconocen la participación de los padres como una prioridad, adop-

tando medidas específicas dirigidas a reforzarla (EGIDO, 2014). En consecuencia, el estudio en profundidad de las implicaciones de la participación familiar, así como de sus características, factores asociados, vías para su mejora, etc. es una necesidad a la que se ha de atender desde diversos ámbitos, reparando en sus múltiples facetas y su carácter multidimensional.

Así, atendiendo a ello, sería posible distinguir entre dos tipos de participación, aquella que podríamos denominar «formal», caracterizada por la implicación a través de los cauces explícitos reconocidos en la normativa (Consejos Escolares, asociaciones de madres y padres de alumnos, juntas de participación, etc.) y la participación «informal», cuyas características tácitas impregnan toda la realidad educativa (expectativas paternas, comunicación con los hijos, sentimiento de pertenencia a la escuela, ayuda en las tareas escolares, etc.). En consecuencia, no se trata solo de analizar quién participa en ámbitos formales, como pudiera ser la elección de los Consejos Escolares, sino más bien se trata de trazar una mirada en profundidad, en la que se analice quién y cómo se implica en

diversos momentos del proceso de escolarización de sus hijos, considerando la especificidad propia de cada etapa educativa.

El presente trabajo, tiene como objetivo principal caracterizar a las familias de los alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria en función de su nivel de participación e implicación en la vida de los centros educativos a los que asisten sus hijos. Los datos utilizados, proceden del estudio de participación familiar auspiciado por el Consejo Escolar del Estado, y que ha derivado en la publicación del libro «La participación de las familias en la educación escolar» (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014). Este artículo, responde a una nueva aproximación al extenso y valioso conjunto de datos procedentes de dicho estudio, completando en cierta medida los hallazgos destacados en los trabajos precedentes.

La selección muestral del estudio, responde a un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado en función de la etapa educativa y la titularidad del centro. La muestra inicial, está compuesta por 14.371 padres, madres o tutores legales de estudiantes de las tres etapas educativas objeto de interés, a quienes se les aplicó el «Cuestionario de participación de las familias en los centros educativos» en formato papel. La aplicación del instrumento, fue llevada a cabo por los propios centros, previo envío por parte del Consejo Escolar del Estado utilizando correo postal ordinario.

La respuesta otorgada por las familias en relación a las cuestiones que hacían referencia a su implicación en la educación de sus hijos, fueron utilizadas para el cálculo de la variable de respuesta del presente estudio, variable que hemos denominado Índice Familiar de Participación (IFP). Dicho índice, con una importancia central en este trabajo, se nutre del cálculo previo de ocho indicadores (Asistencia a reuniones con el centro, Comunicación accesible, Participación en actividades del centro, Sentimiento de pertenencia al centro, Socio del AMPA, Participación en elecciones del Consejo Escolar, Ambiente y supervisión, y Temas tratados en tutoría). El proceso de cálculo se describe en detalle en el apartado de metodología.

Atendiendo al objetivo exploratorio del presente trabajo, el procedimiento de análisis de datos empleado ha sido el de los árboles de decisión (*decision trees*) considerando diversas características sociodemográficas, económicas y culturales de las familias.

El presente trabajo, constituye un análisis novedoso, al ofrecer una caracterización de la participación familiar entendiendo ésta en sentido amplio y respondiendo a su especificidad en función de la etapa educativa, sin la necesidad de establecer hipótesis previas acerca de dicha caracterización. El estudio supone una mirada amplia y en profundidad de las variables definitorias de la participación.

2. Metodología

Como ya se ha señalado, este trabajo supone la explotación de las respuestas recogidas a través de un cuestionario aplicado a los padres, madres o tutores y tutoras legales de los alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria durante el curso académico 2012-2013.

El análisis de datos adopta un carácter descriptivo y exploratorio en el que no se establece ninguna hipótesis previa, se persigue describir cuáles son las características socioeconómicas y culturales de las familias que más contribuyen a establecer diferencias en su nivel de participación en la educación de sus hijos.

2.1. Descripción de la muestra

El «Cuestionario de participación de las familias en los centros educativos» fue aplicado a un total de 14.371 padres, madres o tutores y tutores legales de estudiantes de Educación Infantil (17,06 %), Educación Primaria (48,11 %) y Educación Secundaria (34,83 %). La selección de la muestra se llevó a cabo a partir de un muestreo aleatorio estratificado en función de la etapa y la titularidad de los centros (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014).

Teniendo en cuenta el propósito de este estudio, sólo se han considerado aquellos cuestionarios en los que las familias cumpli-

mentaron todas aquellas cuestiones dirigidas a definir las diferentes formas de participación de los progenitores. De esta forma, en total se han considerados las respuestas de 10.705 familias. Tal y como se muestra en la Tabla 1, el 15,18 % de los hijos de estas familias asisten a colegios de Educación Infantil, un 48,89 % proceden de centros de Educación Primaria y un 35,93 % cursan Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 1
Distribución de centros y familias por etapa educativa

	Centros	Familias
Educación Infantil	91	1.625
Educación Primaria	111	5.234
Educación Secundaria Obligatoria	94	3.846
Total	296	10.705

2.2. Variables

Como variable de respuesta de este estudio se ha considerado el ÍNDICE FAMILIAR DE PARTICIPACIÓN (IFP)¹. Este índice ha sido calculado a partir de la respuesta otorgada por las familias a aquellas cuestiones relativas a su implicación en la educación de sus hijos. Para ello, en una primera etapa, se construyeron los siguientes indicadores de participación educativa²:

- Asistencia a reuniones con el centro. Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a 5 cuestiones relativas a su asistencia a reuniones en el centro educativo de sus hijos.
- Comunicación accesible. Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a 4 cuestiones relativas a la facilidad de acceso a los diferentes especialistas del centro.
- Participación en actividades del centro. Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a cuestiones relativas a su propia participación en actividades organizadas por el centro.
- Sentimiento de pertenencia al centro. Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a 4 cuestiones relativas al sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias.
- Socio del AMPA. Variable dicotómica que toma el valor de 1 en aquellos casos en los que la familia es o ha sido socio de alguna AMPA en el centro educativo en el que está escolarizado su hijo, y 0 en el caso contrario.
- Participación en elecciones del Consejo Escolar. Variable dicotómica que toma el valor de 1 para aquellas familias que suelen participar en las elecciones a Consejo Escolar del centro, y 0 cuando la familia no participa.
- Ambiente y supervisión. Indicador construido a partir de la respuesta de las familias a cuestiones relativas a la supervisión de los hijos y al ambiente en el hogar.
- Temas tratados en tutoría. Variable que informa de en qué medida (1: Nunca - 4: Siempre) en la comunicación con el centro las familias tratan temas de disciplina, faltas de asistencia, o similares.

Posteriormente, se sintetizó la información recogida en los indicadores y variables detalladas anteriormente en el índice de participación familiar (IFP). Para la estimación IFP, se llevó a cabo un análisis factorial, en el que se obtuvieron los pesos específicos de las variables (X_1, X_2, \dots, X_n) y de los indicadores (Z_1, Z_2, \dots, Z_m) implicados en la siguiente ecuación:

1. El Índice Familiar de Participación también ha sido utilizado en el artículo de Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro en este mismo monográfico.
2. En aquellos ítems de respuesta tipo Likert de 10 puntos, donde se presupone una naturaleza semi-cuantitativa de la variable, se ha aplicado el Modelo Logístico de Rasch (1960). En caso de las variables ordinales se aplicó el Modelo de Crédito Parcial (Masters, 1982; Wright y Masters, 1982), que constituye una extensión del primero para ítems con más de dos categorías de respuesta ordenadas.

$$IFP = \frac{\lambda_1 X_1 + \lambda_2 X_2 + \dots + \lambda_n X_n + \lambda_{n+1} Z_1 + \lambda_{n+2} Z_2 + \dots + \lambda_{n+m} Z_m}{\varepsilon_f} \quad (1)$$

Donde, $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_{n+m}$ son las cargas factoriales de las n variables y de los m indicadores, y ε_f es el autovalor del primer componente principal. Las puntuaciones obtenidas fueron transformadas a una escala de media 0 y desviación típica 1. Este índice se puede considerar un indicador del nivel de participación e implicación de las familias y, dado el procedimiento de elaboración, la gran mayoría de las familias obtienen valores comprendidos entre -2 (que denotaría un nivel muy bajo en la participación) y +2 (nivel muy alto).

Respecto a las características sociodemográficas, económicas y culturales de las familias que se han introducido como variables caracterizadoras del IFP, se han considerado las siguientes:

- Condición de inmigrante de primera generación del alumno. Variable dicotómica que indica si el alumno ha nacido fuera de España (1: Sí, 2: No).
- Condición de inmigrante de primera generación de la madre. Variable dicotómica que indica si la madre del alumno ha nacido fuera de España (1: Sí, 2: No).
- Condición de inmigrante de primera generación del padre. Variable dicotómica que indica si el padre del alumno ha nacido fuera de España (1: Sí, 2: No).
- Estructura familiar. Variable dicotómica que toma el valor de 1 en aquellos casos en los que el alumno vive con los dos progenitores (padre y madre), y 0 en el caso de que viva únicamente con uno de ellos.
- Edad de la madre. Variable cuantitativa que proporciona información sobre los años de la madre.
- Edad del padre. Variable cuantitativa que proporciona información sobre los años del padre.
- Número de hijos. Variable cuantitativa que informa del número de hijos que tiene la persona que responde al cuestionario.
- Distancia al centro. Variable cuantitativa que informa de la duración (minutos) del desplazamiento al centro.
- Situación laboral del padre. Variable dicotómica que indica si el padre trabaja para una empresa o administración, como autónomo o tiene una empresa (1: Sí, 2: No).
- Situación laboral de la madre. Variable dicotómica que indica si la madre trabaja para una empresa o administración, como autónomo o tiene una empresa (1: Sí, 2: No).
- Máximo nivel de ocupación de los progenitores. Las respuestas otorgadas por los progenitores a esta cuestión fueron recodificadas de acuerdo con la *International Standard Classification of Occupation* (ISCO, 1988). Posteriormente, se transformaron al *International Socioeconomic Index of Occupational Status* (ISEI) (GANZEBOOM, GRAAF & TREIMAN, 1992).
- Máximo nivel educativo de los progenitores. Se selecciona el máximo nivel educativo de los progenitores (de la madre o del padre). Posteriormente, se transforman dichos valores en años de colaridad de acuerdo con la *International Standard Classification of Education* (ISCED, 1997).
- Posesiones en el hogar. Índice calculado a partir de las siguientes preguntas del cuestionario aplicado a las familias:
 - ¿Dispone de
 - un lugar tranquilo para que pueda estudiar?
 - un ordenador para hacer las tareas escolares?
 - software educativo?
 - conexión a internet?
 - literatura clásica?
 - libros de poesía?
 - libros de arte?
 - libros de ayuda para tareas escolares?
 - un diccionario?
 - libros técnicos de referencia?
 - lavaplatos?
 - Número de libros en el hogar.
 - Número de móviles por persona en el hogar.
 - Número de televisiones por persona.
 - Número de ordenadores por persona en el hogar.
 - Número de coches por persona en el hogar.
- Titularidad del centro. Variable categorial relativa a la red o titularidad del centro (1: pública, 2: concertada y 3: privada).

2.3. Plan de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos empleado ha sido los árboles de decisión (*decision trees*). Esta técnica de segmentación de datos es una de las técnicas más empleadas dentro de la metodología de minería de datos (*Data mining*) (GERVILLA & PALMER, 2009).

El principio básico del modo de operar de los árboles de decisión consiste en dividir progresivamente un conjunto de elementos en clases disjuntas. El proceso se inicia tomando en consideración el total de casos de la muestra y todas las variables incluidas en el modelo. Sobre este conjunto inicial (nodo raíz) se efectúa una partición del grupo original en 2 o más subgrupos atendiendo a los valores de la variable predictora que más se asocian a la variable dependiente (CASTRO & LIZASOAIN, 2012). Efectuada esta primera segmentación, el proceso se reinicia en cada uno de los subgrupos establecidos en el paso anterior de forma que, estos subgrupos, se siguen subdividiendo hasta que el proceso de segmentación finaliza cuando se alcanza alguno de los criterios de parada establecidos *a priori*. El resultado se plasma en un árbol de decisión que muestra la estructura y las relaciones entre las variables para cada uno de los segmentos o subgrupos (nodos).

Los árboles de decisión o clasificación son diagramas de flujo cuya estructura se asemeja a la de un árbol, donde cada nodo interno denota una prueba en un atributo, cada rama representa un resultado de la prueba y cada uno de los nodos hoja (o nodos terminales) sostiene una etiqueta de clase. El nodo de nivel superior en un árbol es el denominado nodo raíz (JIawei, KAMBER & PEI, 2011). La utilización de árboles de decisión es especialmente indicada para el estudio exploratorio de los datos, como es el caso que nos ocupa³.

3. Resultados

En este epígrafe se describen los resultados obtenidos para cada uno de los niveles educativos

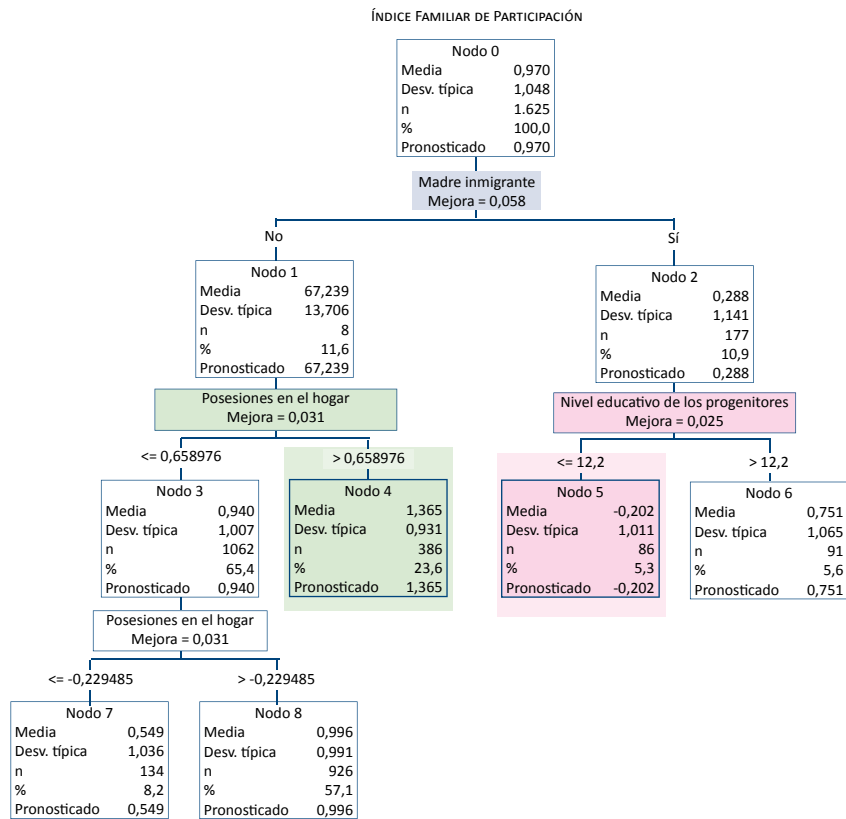
3.1. Resultados para la muestra de centros de Educación Infantil

Las características sociodemográficas, económicas y culturales de las familias de los alumnos de Educación Infantil que han resultado variables caracterizadoras del IFP, han sido las siguientes: condición de inmigrante de primera generación de la madre, el índice de posesiones en el hogar y el nivel educativo de los progenitores.

La figura 1 muestra el árbol resultante para esta etapa educativa. Los resultados permiten observar como son las 386 familias (que representan un 23,8 % del total) en las que la madre ha nacido en España y que poseen más recursos en el hogar, las que presentan un IFP superior (Nodo 4: Promedio 1,365). En el polo opuesto, con un IFP más bajo (Nodo 5: Promedio -0,2020), se situarían las

3. Se ha seleccionado el procedimiento *Classification and Regression Tree* (CRT) (BREIMAN, FRIEDMAN, OLSHEN Y STOEN, 1984) por la generación de soluciones dicotómicas para los análisis de la muestra en su conjunto. El tamaño mínimo establecido ha sido de 100 para los nodos parentales y de 50 para los nodos filiales.

Figura 1.- Árbol de clasificación para el Índice Familiar de Participación (IFP) para la muestra de centros de Educación Infantil



86 familias en las que la madre ha nacido fuera de España y en las que los progenitores tienen menor nivel de estudios y que suponen el 5,3 % del total.

Como se ve, la condición de inmigrante de la madre es la primera variable que opera como variable de segmentación, lo que indica que, de todas las incorporadas al modelo, es la que genera mayor diferencia entre los dos nodos. De hecho, la diferencia en el IFP entre las 1.448 familias de madres españolas y las 177 de fuera es muy grande (1,053 frente a 0,288). Pero dicho esto, no es menos cierto que dentro de las 177 familias en las cuales la madre ha nacido fuera de España, se observan también diferencias importantes en el IFP en función del nivel educativo de los progenitores de forma que cuando éste es alto, la media del subgrupo se eleva hasta 0,751 (ver nodo 6). La conclusión en este sentido parece apuntar que, en la etapa de Educación Infantil, la figura de la madre es muy importante y que, en cuanto al grado de participación, su nivel educativo y cultural juega un papel crucial.

Por otra parte, es de señalar que el modelo resultante es muy sencillo (al menos relativamente al compararlo con los correspondientes a las otras dos etapas como inmediatamente se verá) pues consta solo de 8 nodos y 3 variables caracterizadoras.

3.2. Resultados para la muestra de centros de Educación Primaria

En la etapa de Educación Primaria nos encontramos ante un modelo de mayor complejidad, en el que aparecen más variables de segmentación que generan más subgrupos con diferencias relevantes en su IFP. En concreto, se trata de 9 variables que generan 36 nodos. Las variables son las siguientes: el índice de posesiones en el hogar, la condición de inmigrante de primera generación de la madre, el nivel educativo y el nivel de ocupación de los progenitores, la distancia al centro, la situación laboral y la edad de la madre, la edad del padre y el hecho de asistir a centros de titularidad concertada.

Los resultados del árbol representado en la figura 2 evidencian cómo las 58 familias (1,1 %) que presentan el mayor IFP (Nodo 33: Promedio 1,3386) se caracterizan por poseer un nivel socioeconómico alto (índice de posesiones en el hogar superior a 0,57), las madres tienen menos de 40 años y los padres más de 36.

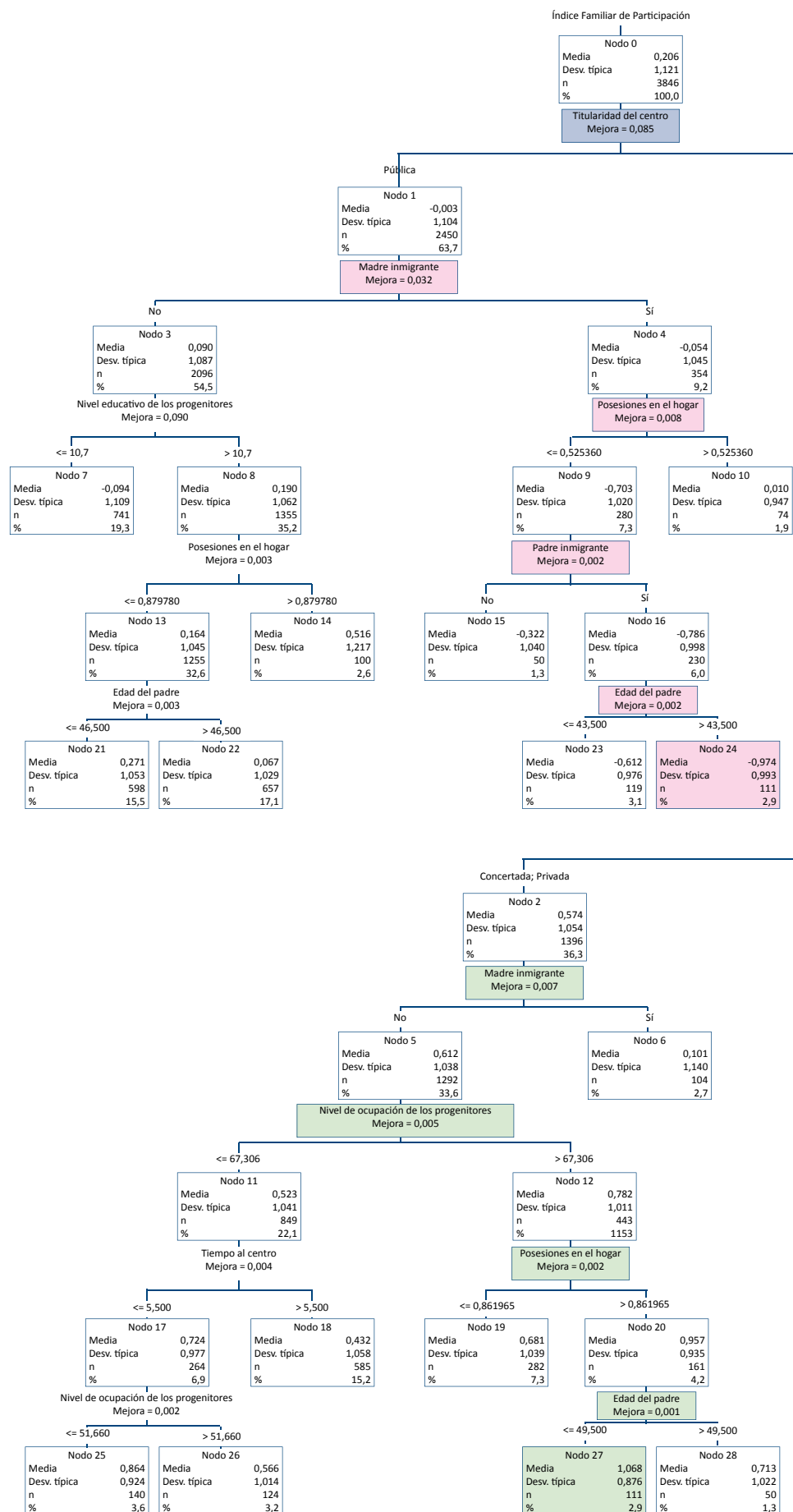
La última variable de segmentación que genera este nodo que contiene al subgrupo de familias que alcanza la más alta puntuación en el IFP, es el nivel de cualificación profesional de los progenitores. Pero aquí el subgrupo está formado por los de nivel no excesivamente alto (menor o igual a 33,66). De esto podría concluirse que quizá en estas familias de alto nivel socioeconómico en general, los niveles muy altos de cualificación profesional se asocian negativamente con la participación y la implicación y como hipótesis podría apuntarse a que se trataría de puestos laborales que quizá lleven aparejada una elevada dedicación que dificulta la participación e implicación. Pero otros nodos contradicen esta hipótesis. Por ejemplo, si se compara este nodo con los otros dos que también resultan de la segmentación por esta variable. Son los nodos 25 y 26 y aquí (en los subgrupos de baja participación y de bajo nivel educativo en general) aquellos progenitores con más alta cualificación profesional (igual o superior al 32,48) resultan ser más participativos. Y algo parecido ocurre en la etapa de secundaria como luego se expondrá. Por tanto, los datos apuntan –con alguna excepción– a que a mayor cualificación profesional, mayor nivel de implicación.

Por su parte, los progenitores que participan menos en la vida de los centros educativos a los que asisten sus hijos (Nodo 10: Promedio -0,1352) son 184 familias (el 3,5 %) con bajos recursos en el hogar, en las que la madre ha nacido fuera de España y en las que, de promedio, los alumnos tardan en llegar al colegio más de 7,5 minutos.

3.3. Resultados para la muestra de centros de Educación Secundaria Obligatoria

Finalmente, el árbol correspondiente a la Educación Secundaria resulta ser de una complejidad similar al de la Educación Primaria, salvo en lo concerniente a la edad de la madre. Consta de 28 nodos

Figura 3.- Árbol de clasificación para el Índice Familiar de Participación (IFP) para la muestra de centros de Educación Secundaria Obligatoria



que han sido generados mediante las particiones establecidas por 8 variables: titularidad de los centros educativos a los que asisten los alumnos, la condición de inmigrante de la madre y del padre, el nivel de ocupación y el nivel educativo de los progenitores, el índice de posesiones en el hogar, el tiempo de desplazamiento hasta el centro y la edad del padre.

La figura 3 refleja cómo el grupo de las 111 familias (2,9 %) en las que los progenitores muestran un mayor IFP (Nodo 27: Promedio: 1,068) se puede describir según las siguientes características: son familias en las que la madre es nacida en España, el padre tiene menos de 49 años, ambos progenitores tienen un nivel de cualificación profesional alto y su nivel de posesiones en el hogar es, asimismo, elevado.

En el polo opuesto, con el promedio de IFP más bajo, se sitúan otras 111 familias (2,9 %) que conforman el Nodo 24 (Promedio -0,974). El perfil de este grupo de familias contrasta nítidamente con el anterior: sus hijos asisten a centros públicos, son familias de un nivel bajo de posesiones en el hogar, en las que ambos progenitores son inmigrantes y donde, además, el padre resulta ser mayor de 43 años.

4. Conclusiones

Si se analizan conjuntamente los resultados derivados de estos tres modelos, es posible observar algunas tendencias reseñables.

En primer lugar, dos son las variables que emergen como más relevantes habida cuenta de que son de las primeras en segmentar los grupos (operan en los niveles altos del árbol), aparecen en re-

petidas ocasiones en un mismo árbol (operan también en niveles inferiores) y surgen en todos los árboles (todas las etapas). Se trata de la condición o no de inmigrante de la madre y del nivel de posesiones del hogar.

Con respecto a esta última, poco hay que comentar, siendo bastante evidente que se trata de un indicador de riqueza o del nivel económico familiar, aunque hay que dejar constancia de que, por las cuestiones que lo componen, se trata de posesiones o condiciones materiales ligadas en muchos casos al establecimiento de un entorno doméstico favorecedor del estudio y la lectura.

En segundo lugar, el hecho de que el carácter de inmigrante se refiera a la madre es probablemente un indicador de que la participación y la relación con los docentes y con el centro educativo en general, sigue siendo una cuestión que no se distribuye equitativamente entre los dos progenitores sino que gravita mayoritariamente sobre las mujeres.

Tercero, el papel relevante del carácter de inmigrantes de los progenitores, o de los propios estudiantes, parece apuntar a una cierta evidencia de que en estos colectivos los niveles de participación e implicación familiar son más bajos que en el total de la población. Esto ha de servir de advertencia tanto para los centros, como para los responsables educativos, habida cuenta de que la distribución de estudiantes de estas características tiende a concentrarse en algunos centros mayoritariamente de titularidad pública (véase la importancia de esta variable en el modelo de secundaria). Por ello, parece razonable pensar en medidas específicas que puedan ser aplicadas en este tipo de centros para favorecer el incremento de los niveles de participación.



Bernardo Bellotto (1745). *Capricho con río y puente* (detalle). © Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.



Francesco Guardi (1780). *El Gran Canal con San Simeone Piccolo y Santa Lucía* (detalle). © Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid..

A su vez, en el resto de variables con potencial de segmentación, podemos distinguir dos niveles. En primer lugar los niveles educativos y de cualificación profesional de las madres y los padres y la edad (sobre todo de los padres). Y un segundo subconjunto constituido por la titularidad (que aparece en secundaria como primera variable de segmentación y muy al final en el árbol de primaria) y la proximidad al centro educativo.

Con respecto a la edad, la tendencia es casi siempre la misma: cuando esta variable segmenta grupos, a mayor edad del padre menor nivel de participación e implicación, lo que parece reforzar la hipótesis antes formulada de una mayor prevalencia de un reparto más tradicional de roles en aquellas familias con progenitores de cierta edad. Solo hay dos excepciones, ambas en el modelo de primaria: en los nodos 27 y 28 relativos a la edad de la madre y en el 21 y 22 de la edad del padre donde la tendencia observada es contraria a la señalada.

Para finalizar, parece claro que el estudio exploratorio aquí presentado aporta algunas evidencias en el sentido de la relación que las variables relativas al estatus socioeconómico, cultural, educativo y profesional de las familias guardan con el nivel de implicación y participación de las mismas. Estos efectos contextuales han sido –desde el famoso informe Coleman– repetidamente señalados en la literatura y esta parte del estudio así lo ratifica.

Pero no es menos cierto que la participación es una competencia, y que como tal, se aprende y se puede mejorar. Y, como en otros lugares ha sido ya mostrado, hay también evidencia de que existen políticas y buenas prácticas capaces de contrarrestar el efecto limitador de estas variables contextuales.

Referencias bibliográficas

- BROWN, G. L., MCBRIDE, B. A., BOST, K. K., & SHIN, N. (2011). «Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), pp. 313-322.
- CASTRO, M. y LIZASOAIN, L. (2012). «Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales». *Revista Española de Pedagogía*. Enero-Abril, pp. 131-148.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EGIDO, I. (2014). «Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada». En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.35-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GANZBOOM, H. B.; DE GRAAF, P. M. & TREIMAN, D. J. (1992). «A standard international socio-economic index of occupational status». *Social Science Research*, 21(1), pp. 1-5».
- GAVIRIA SOTO, J. L. (2014). «Prólogo». En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.15-18). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GERVILLA GARCIA, E., & PALMER POL, A. (2009). «Predicción del consumo de cocaína en adolescentes mediante árboles de decisión». *Revista de Investigación en Educación*, 6, pp. 7-13.
- GORDON, M. S., & CUI, M. (2012). «The effect of school specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood». *Family Relations*, 61(5), pp. 728-741.
- JIawei, H.; KAMBER, M. & PEI, J. (2011). *Data mining: concepts and techniques*. Morgan Kaufmann Publishers.
- MASTERS, G. N. (1982). «A Rasch Model for Partial Credit Scoring». *Psychometrika*, 47 (2), pp. 149-174.
- POWELL, D. R.; SON, S. H.; FILE, N. & FROILAND, J. M. (2012). «Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes». *The Elementary School Journal*, 113(2), pp. 276-300.
- RASCH, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- WALTERS, G. D. (2013). «Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation». *Journal of Adolescence*, 36(4), pp. 777-785.
- WRIGHT, B. D. & MASTERS, G. N. (1982). *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press.

Los autores

María Castro Morera (maria.castro@edu.ucm.es)

Es catedrática acreditada en la Universidad Complutense de Madrid en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

La Dra. Castro es una reconocida investigadora en temas de medición y evaluación educativas. Con énfasis en sus trabajos en análisis multinivel y valor agregado en educación. Participa en proyectos que implican el desarrollo de evaluaciones de sistemas y de programas educativos, como en otros relativos a factores asociados de calidad educativa y/o explicación el rendimiento y logro académicos.

La Dra. Castro ha sido Visiting Scholar en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA), colaborando con el Department of Statistics y con el National Center for Research on Evaluation, Standard and Student Testing –CRESST.

En la actualidad es Consejera para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México en el Consejo Técnico Especializado de Evaluación del Desempeño de Docentes y Directivos Escolares.

Eva Expósito Casas (evaexpositocasas@edu.uned.es)

Profesora Ayudante en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia desde 2011. Es miembro del grupo de investigación complutense Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (Grupo MESE) desde el año 2007 y miembro del Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y competencias de los orientadores (GRISOP) desde 2011. Obtuvo una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en 2008, desarrollada en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, realizando una estancia de investigación en la Universidad de California en Los Ángeles (The National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing).

Luis Lizasoain Hernández (luis.lizasoain@ehu.es)

Profesor Titular de estadística en el departamento MIDE de la UPV-EHU. Su línea de investigación se centra en la evaluación de programas, centros y sistemas educativos con especial atención a las evaluaciones educativas a gran escala y a los estudios de eficacia y mejora escolar. Es coordinador de un grupo de investigación consolidado de la UPV/EHU e investigador principal de un proyecto sobre escuelas eficaces en el País Vasco. Ha sido director del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. Es consejero del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de México académico, y el abandono escolar. Ha publicado en Behaviormetrika, Investigaciones de Economía de la Educación y en Journal of Applied Statistics entre otras revistas.

Esther López Martín (estherlopez@edu.uned.es)

Licenciada en Pedagogía (Premio extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), doctora en Ciencias de la Educación con mención de 'Doctor Europeo' (Premio extraordinario) por esta misma universidad, y especialista en Gestión de Recursos Humanos por el Centro de Estudios Financieros.

Ha realizado estancias de investigación en el Teacher College de Columbia University (Nueva York), la Economic Research Unit de MTT Agrifood Research (Helsinki, Finlandia), y el Quantitative Methods Department de Helsinki School of Economics (Helsinki, Finlandia).

Actualmente, es profesora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y miembro del Grupo de Investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos de la UCM y del Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores de la UNED.

Enrique Navarro Asencio (enriquenavarro.a@gmail.com)

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Valencia y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido Personal Investigador en Formación de la Universidad Complutense de Madrid y llevado a cabo estancias de investigación en Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy (Lynch School of Education, Boston College, Boston, MA, USA) y en Northwest Evaluation Association (Portland, OR, USA).

Actualmente es Profesor Adjunto en el Departamento de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y responsable de la Evaluación del profesorado en la misma universidad. Y es miembro del grupo de investigación grupo Medida y Evaluación de Sistemas Educativos de la UCM y del grupo de investigación Neuropsicología y Educación en UNIR.



Giuseppe Zocchi (1741). *El Arno en el puente Santa Trinita* (detalle). © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el museo Thyssen-Bornemisza.

ACCIONES Y ACTITUDES DIFERENCIALES DE LOS TUTORES Y SU RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

DIFFERENTIAL ACTIONS AND ATTITUDES OF TUTORS AND ITS RELATIONSHIP WITH PARENT INVOLVEMENT

María Castro

Universidad Complutense de Madrid

Eva Expósito

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Luis Lizasoain

Universidad del País Vasco

Esther López

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Enrique Navarro

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Si se entiende la participación familiar como una competencia o capacidad que puede ser fomentada, desarrollada, ejercitada, etc. más allá del nivel de partida o de las características particulares de la familia, y se reconoce el papel preponderante del profesor tutor en el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de las relaciones familia- escuela, el presente trabajo persigue el objetivo de analizar si existen diferencias en las actuaciones que llevan a cabo los tutores de los alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria cuyos progenitores se implican activamente en la educación de sus hijos, respecto a las realizadas por los tutores de aquellos estudiantes cuyos padres muestran un nivel de implicación menor. Los datos utilizados, procedentes de un estudio más amplio (Consejo Escolar del Estado, 2014), han permitido la realización de un diseño en dos fases, partiendo en primer lugar del cuestionario aplicado a familias se han identificado dos niveles extremos de implicación (alta/ baja) para analizar posteriormente posibles diferencias en los perfiles de los tutores (en cuanto a sus actuaciones, percepciones, satisfacción y distribución del tiempo), en función del perfil de participación (alto o bajo) de las familias de los estudiantes. Los resultados obtenidos, permiten una clara caracterización por etapas educativas, encontrando algunos patrones sustancialmente diferenciados. Del mismo modo, el análisis realizado revela perfiles tutoriales particulares en función de la participación. Entre los hallazgos más destacados, se encontraría el establecimiento de objetivos comunes entre los tutores y las familias, en los entornos de participación más positivos, vinculados a tutores de estudiantes cuyas familias presentan un perfil de participación más alto.

Palabras clave: implicación familiar, participación familiar, acción tutorial, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract

If we understand the parental involvement as a proficiency or skill that can be encouraged, developed, exercised, etc. beyond a prior level or the particular family features and the leading role of the tutor in the establishment, maintenance and strengthening of the school-family relationships is recognized, this paper aims to examine whether there are differences in the actions carried out by the tutors with the students in Kindergarten, Primary and Secondary education whose parents are actively involved in the education of their children, compared to those with lower level of involvement. The data used belong to a larger study (Consejo Escolar del Estado, 2014) which have allowed to carry out a two step design, starting first with a questionnaire applied to the families identifying two extreme levels of involvement (high / low) in order to analyze differences in the profile of the tutors (in their actions, perceptions, satisfaction and time distribution) in the second phase. The results obtained enable a clear characterization by educational stages, finding some substantially different patterns. Similarly, the analysis reveals particular tutors profiles based on involvement. Among the most notable findings we highlight the establishment of common objectives between tutors and families in the most positive participation environments, linked to tutors of the students whose families have a higher participation profile.

Keywords: Parental involvement; parent participation; tutorial intervention, Kindergarten, Primary Education, Secondary Education.

1. Los tutores y su influencia en la participación familiar

La educación escolar no es ajena a la importancia destacada que las características familiares tienen en el logro de los objetivos educativos. Dentro de dichas características, podrían incluirse un sin fin de variables, tales como el nivel socio económico, el nivel de estudios de los padres, la condición de inmigrante, el ambiente familiar, el estilo educativo, etc. Los estudios desarrollados con más frecuencia, analizan la relación existente entre esas variables y el rendimiento académico. Así, desde la publicación del informe Coleman (1966), en el que se considera que los factores asociados al background tienen una importancia mucho mayor que las variables asociadas a la escuela, fueron muchos los investigadores que trataron estos aspectos y, a pesar de las enormes críticas recibidas (principalmente por las limitaciones metodológicas del procedimiento de regresión paso a paso utilizado) también fueron muchos los investigadores que apoyaron estos hallazgos con sus resultados, tal es el caso de la investigación publicada cinco años después por de Svenson (1971) o la publicada por Jenks y colaboradores (JENKS, *et al.* 1972). Durante éste mismo periodo en Gran Bretaña, las investigaciones llevadas a cabo para la elaboración del informe «Children and their Primary

Schools» más conocido como informe «Plowden» (PLOWDEN, 1967), mostraron cómo los factores asociados a variables familiares, tenían mayor importancia que las variables escolares (Wall & Varma, 1975).

Devolver a la escuela y al docente la importancia perdida desde la publicación del informe Coleman ha sido uno de los objetivos del movimiento de escuelas eficaces (PIÑEROS & RODRIGUEZ, 1998; CASTRO, 2014). Sin lugar a dudas, no debemos dejarnos llevar por el pesimismo pues, variables como la participación familiar, con una importancia crucial en los resultados académico- curriculares (FAN, 2001; SHELDON & EPSTEIN, 2002; GORDON & CUI, 2012; POWELL, SON, FILE & FROILAND, 2012), pueden ser modificadas a partir de prácticas eficaces, que partan del reconocimiento de su importancia en el desarrollo integral del individuo, de un análisis certero de la realidad y de la aplicación de medidas oportunas para su fomento.

Por tanto, en el presente trabajo partimos de una idea de participación familiar entendida como competencia, es decir, como una capacidad que puede ser ejercitada, entrenada, fomentada y desarrollada más allá del nivel de partida o de las características particulares de las familias. Bajo esta perspectiva, cobra especial relevancia la figura profesional del Tutor, por ser éste el vínculo

clave que permite un establecimiento óptimo de relaciones familia-escuela.

La normativa vigente en relación a la acción tutorial, fija ente sus funciones la de apoyar el establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y las familias e implicar a los padres en actividades de soporte y apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos (GONZÁLEZ & VÉLAZ DE MEDRANO, 2014).

En consecuencia, partiendo del reconocimiento de la participación familiar como un aspecto esencial para el logro de los objetivos educativos, y entendiendo ésta como una competencia que es posible desarrollar, no debemos olvidar la importancia central que la figura del profesor tutor tendrá en el establecimiento, desarrollo y fortalecimiento de tal competencia. Conocer las características de las relaciones familia - tutor, y en qué medida puede mediar la participación familiar en dichas relaciones, resulta un punto de partida de gran relevancia dentro del ámbito de estudio.

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar si existen diferencias en las actuaciones que llevan a cabo los tutores de los alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria cuyos progenitores se implican activamente en la educación de sus hijos, respecto a las realizadas por los tutores de aquellos estudiantes cuyos padres muestran un nivel de implicación menor. Junto con las posibles diferencias en las actividades y en el tiempo destinado a fomentar la participación de las familias en la vida de los centros, se estudia la percepción que los tutores tienen sobre el centro y el resto de profesores.

Los datos utilizados en la presente investigación proceden de un estudio más amplio, auspiciado por el Consejo Escolar del Estado y cuyos resultados preliminares han sido publicados recientemente (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014). La calidad del diseño de recogida de la información, así como la puesta en marcha del trabajo de campo, hacen que contemos con unos datos de gran valor, cuyo análisis supone una excelente contribución al área objeto de interés.

En aras de conseguir el objetivo propuesto, se consideraron las respuestas de familias y tutores y se diseñó un estudio en dos fases. En primer lugar, a partir de la respuesta otorgada por las familias a aquellas cuestiones relativas a su implicación en la educación de sus hijos, se construye el Índice Familiar de Participación (IFP), que es un estimador complejo compuesto por ocho indicadores. Tomando la puntuación de cada familia en el IFP, se procedió a realizar una clasificación en tres categorías de implicación (alta, media y baja), para seleccionar posteriormente a aquellas familias con niveles extremos (alta o baja). Tras ello, en una segunda fase, considerando la respuesta de los tutores de los alumnos cuyas familias se sitúan en las categorías extremas mencionadas, se analizan las posibles diferencias en: las actividades llevadas a cabo para el fomento de la participación; la valoración del centro; la valoración del resto de profesores: la valoración del tiempo dedicado a las tareas asociadas con la atención y el trato con las familias.

2. Metodología

2.1. Descripción de la muestra

Con la finalidad de alcanzar los objetivos previstos, se consideran los resultados de una encuesta realizada a las familias y a los tutores de los alumnos matriculados en centros educativos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria durante el curso académico 2012-2013. La selección de la muestra de este estudio se llevó a cabo a través de un muestreo aleatorio estratificado en función de la etapa y la titularidad educativa de los centros (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014).

En relación al cuestionario cumplimentado por las familias, este instrumento fue aplicado a un total de 14.371 familias, de las cuales un 17,06 % corresponden a padres, madres o tutores y tutoras legales de estudiantes de Educación Infantil, un 48,11 % a familias de Educación Primaria y un 33,64 % a familias de Educación Secundaria.

Por su parte, el cuestionario dirigido a tutores, lo respondieron 754 tutores y tutoras de alumnos, de los cuales un 20,69 % trabaja-

ban en la etapa de Educación Infantil, un 48,41 en colegios de Educación Primaria y un 34,83 % en centros de Educación Secundaria.

Es importante señalar la estructura anidada de la muestra recogida, pues las respuestas de las familias se corresponden con las respuestas de los tutores de esos mismos estudiantes. Gracias a esta estructura muestral se puede vincular la participación de las familias con las valoraciones y actuaciones de los tutores en cada etapa educativa.

Tabla 1
Distribución de tutores y familias por etapa educativa

	Tutores	Familias
Educación Infantil	156	2.452
Educación Primaria	365	6.914
Educación Secundaria Obligatoria	233	5.005
Total	754	14.371

2.2. Variables

Del cuestionario aplicado a las familias, se ha tenido en cuenta la respuesta otorgada por los progenitores a las cuestiones relativas a su implicación en la educación de sus hijos que se presentan en la tabla 2.

Respecto al cuestionario cumplimentado por los tutores, la tabla 3 recoge las preguntas que se han considerado en este trabajo. Como puede observarse, estas variables hacen referencia a tres aspectos fundamentales: 1) las actividades que llevan a cabo los tutores para fomentar la participación de las familias en la vida de los centros, 2) la valoración realizada por los tutores del resto de profesores y del centro y 3) la distribución del tiempo que dedican los tutores a la atención y al trato con las familias de sus alumnos.

2.3. Plan de análisis de datos

El plan de análisis de datos responde a una lógica descriptiva que busca analizar las diferencias en percepciones y tiempo dedicado a las actividades con familias en función del alto o bajo índice de participación. El análisis de los resultados se llevó a cabo en dos fases diferenciadas, cuyos objetivos han sido la construcción del índice de participación de las familias y la diferenciación de las respuestas de los tutores en función de esta participación familiar.

En primer lugar, a partir de la respuesta otorgada por las familias a aquellas cuestiones relativas a su implicación en la educación de sus hijos, se construye el Índice Familiar de Participación (IFP), que es un estimador complejo sobre la participación familiar formado a partir de los siguientes indicadores de participación educativa: Asistencia a reuniones con el centro (1a, 1b, 1c, 1d y 1e), Comunicación accesible (2a, 2b, 2c y 2d), Participación en actividades del centro (3a, 3b, 3c y 3d), Sentimiento de pertenencia al centro (4a, 4b, 4c y 4d) y Ambiente y supervisión (5a y 5b). La información recogida en estos indicadores, junto con la de las variables Ser socio de la AMPA, Participación en elecciones del Consejo Escolar y Temas tratados en tutoría, se sintetizó en el Índice Familiar de Participación (IFP). (Véase la tabla 2).

Para la estimación del IFP, se llevó a cabo un análisis factorial, en el que se obtuvieron los pesos específicos de las variables (X_1, X_2, \dots, X_n) y de los indicadores (Z_1, Z_2, \dots, Z_m) implicados en la siguiente ecuación:

$$IFP = \frac{\lambda_1 X_1 + \lambda_2 X_2 + \dots + \lambda_n X_n + \lambda_{n+1} Z_1 + \lambda_{n+2} Z_2 + \dots + \lambda_{n+m} Z_m}{\epsilon_f} \quad (1)$$

donde, $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_{n+m}$ son las cargas factoriales de las n variables y de los m indicadores, y ϵ_f es el autovalor del primer componente principal.

Tabla 2
Selección de preguntas incluidas en el cuestionario aplicado a las familias

1.	Con qué frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre):
a.	Solicito tutorías a lo largo del curso académico.
b.	Hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio.
c.	Mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor.
d.	Me reúno o entrevisto con personas del equipo directivo del centro.
e.	Me entrevisto con el orientador del centro.
2.	En qué medida los padres consideran que los siguientes miembros se muestran accesibles y dispuestos a la comunicación (1: Nunca - 4: Siempre):
a.	El tutor.
b.	El resto de profesores distintos al tutor.
c.	El orientador.
d.	El equipo directivo.
3.	Grado de participación (1: Desconozco si el centro organiza - 4: Colaboro y participo) en las siguientes actividades que organiza el centro:
a.	En actividades formativas para padres.
b.	Comisiones de trabajo creadas en el centro.
c.	En actividades de apoyo al centro realizadas dentro del mismo o en salidas.
d.	Otras actividades.
4.	Grado de acuerdo (1-10) con las siguientes afirmaciones:
a.	Me siento miembro del centro, lo considero como algo mío.
b.	Si un equipo del centro participa en un deporte, concurso,..., ese es mi equipo.
c.	Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.
d.	Considero que el futuro de mi hijo está condicionado por la educación que está recibiendo
5.	Con qué frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre):
a.	Fomento en mi hijo el uso responsable de los ordenadores y de los móviles.
b.	Fomento el buen clima de estudio en casa.
6.	Soy o he sido socio de alguna AMPA en el centro educativo (1: Sí, 2: No).
7.	Suelo participar en las elecciones a Consejo Escolar del centro (1: Sí, 2: No).
8.	Con qué frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre) en la comunicación con el centro se tratan temas de disciplina, faltas de asistencia o similares

A continuación, tomando las puntuaciones obtenidas por las familias en el IFP, se procedió a clasificar a las familias en función de su nivel de implicación en tres categorías:

- Alta implicación: familias situadas en el tercil superior.
- Implicación media: familias cuya puntuación obtenida se sitúa en el tercil central.
- Baja implicación: familias situadas en el primer tercil de la distribución.

Así, el índice IFP caracteriza la participación de las familias y para este estudio se consideran solamente los valores extremos de la participación (alta y baja implicación) caracterizada por la categoría en la que se sitúa la familia.

En una segunda fase, considerando exclusivamente las respuestas de los tutores de los alumnos cuyas familias se sitúan en las categorías extremas (alta y baja participación), se procede a analizar posibles diferencias en cuanto a las actividades que llevan a cabo para fomentar la participación de las familias en la vida de los centros, en cuanto a la valoración que estos tutores realizan del centro y del resto de profesores, y en cuanto al tiempo que dedican a las tareas asociadas con la atención y el trato con las familias de sus alumnos. (Véase en la tabla 3 la selección de las preguntas incluidas en el cuestionario aplicado a los tutores).

Tabla 3
Selección de preguntas incluidas en el cuestionario aplicado a los tutores

1.	Con qué frecuencia (1: Nunca - 4: Siempre):
a.	He recibido formación sobre cómo tratar a las familias de mis alumnos.
b.	Fomento el trato con las familias, mostrándome accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con ellas.
c.	Facilito la relación de las familias con el resto del profesorado.
d.	Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro.
e.	Facilito que las familias de mis alumnos se sientan miembros de la comunidad educativa, haciendo del centro algo suyo.
f.	Favorezco el establecimiento de objetivos comunes con la familia para que los padres apoyen el aprendizaje de sus hijos desde el hogar.
g.	Solicité la colaboración de los padres cuando tengo alguna dificultad con su hijo.
2.	Indique su grado de acuerdo (1-10) en relación a las siguientes afirmaciones sobre los profesores de su centro:
a.	Tienen la moral alta.
b.	Trabajan con entusiasmo.
c.	Están orgullosos de pertenecer al centro.
d.	Valoran el rendimiento académico.
e.	Hacen todo lo que pueden por facilitar el aprendizaje de los alumnos.
f.	Valoran la labor educativa (y no solo docente) que realiza.
g.	Se centran casi exclusivamente en la función docente.
h.	Tienen bajas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes
i.	No muestran atención a las necesidades individuales de los alumnos.
j.	Faltan frecuentemente a clase.
k.	No estimulan a los estudiantes porque el ambiente del centro se lo impide.
l.	Son muy estrictos.
m.	Muestran cansancio con respecto a la labor docente.
n.	Se sienten impotentes ante los alumnos.
3.	Indique su grado de acuerdo (1-10) en relación a las siguientes afirmaciones sobre su centro:
a.	Tiene un buen nivel académico.
b.	Estoy satisfecho con la educación y la formación que se imparte en él.
c.	Estoy satisfecho con las relaciones con los alumnos.
d.	Estoy satisfecho con las relaciones con las familias.
e.	Estoy satisfecho con el centro.
4.	Del total del tiempo (100 %) que dedica usted a la atención y al trato con las familias, distribuya el porcentaje del tiempo que dedica a las siguientes tareas:
a.	Entrevistas individuales con familias referidas a la evolución académica del hijo.
b.	Entrevistas individuales con familias referidas a la actitud del hijo.
c.	Reuniones con el grupo de familias de mis alumnos.
d.	Reuniones informales con familias.
e.	Participación en actividades de formación con familias.
f.	Diseño de actividades escolares/académicas con familias.
g.	Reuniones con la AMPA.
h.	Reuniones con padres en el marco del Consejo Escolar.

Para el análisis de las diferencias en las respuestas de los tutores se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney. La decisión de adoptar una perspectiva no paramétrica en el análisis de los resultados se justifica por el hecho de que la mayor parte de las variables consideradas son ordinales, y porque ninguna de las variables implicadas se distribuye normalmente.

La tabla 4 presenta el número de familias que finalmente se han considerado en este análisis. Resulta destacable la reducción significativa en el tamaño muestral, motivada por la necesidad de considerar para el cálculo del IFP solo aquellos cuestionarios sin valores perdidos y porque no ha resultado posible en todos los ca-

se fusionar la respuesta de las familias con las de los tutores, bien por falta de respuesta de las familias o por falta de respuesta de los tutores (además de considerar únicamente las familias con alto y bajo índice de participación).

— Tiempo dedicado a actividades realizadas por los tutores con las familias y la participación de éstas.

Tabla 4
Distribución de familias con bajo y alto IFP

	Infantil		Primaria		Secundaria	
	N	%	N	%	N	%
IFP Bajo	79	55%	624	50%	438	50%
IFP Alto	65	45%	619	50%	440	50%
Total	144	100%	1.243	100%	878	100%

3. Resultados

Los resultados buscan identificar diferencias en los perfiles de los tutores, en lo relativo a sus actuaciones, percepciones, satisfacción y distribución del tiempo, en función del perfil de participación (alto o bajo) de las familias de los estudiantes. Así, este epígrafe de resultados se agrupan en torno a cuatro subepígrafes:

- Actuaciones de los tutores y participación de las familias.
- Percepciones de los tutores sobre el centro y la participación de las familias.
- Satisfacción de los tutores con el centro y participación de las familias.

3.1. Actuaciones de los tutores y participación de las familias

La tabla 5 recoge la respuesta otorgada por los dos subgrupos de tutores ante las preguntas relativas a la frecuencia con la que llevan a cabo las diferentes actuaciones dirigidas a fomentar la participación de las familias en los centros. Esta tabla incluye la distribución de las respuestas a cada una de las cuestiones en función de la etapa educativa, pudiéndose observar los porcentajes de respuesta a cada una de las categorías de frecuencia (nunca, a veces, casi siempre y siempre) diferenciando los grupos de familias en función del Índice Familiar de Participación (IFP) alto o bajo. Se ha añadido también el estadístico de contraste (U de Mann-Whitney) que permite discriminar si hay diferencias estadísticamente importantes entre las prácticas de los tutores más o menos frecuentes en función del índice de participación familiar, así como los rangos correspondientes a un IFP alto o bajo para valores de $p \leq 0,05$.

En la etapa de Educación Infantil, se observa cómo la única variable que resulta significativa ($\alpha = 0,05$) es formación sobre cómo tratar los alumnos; en este sentido, los tutores de aquellos alumnos cuyos padres participan más activamente señalan que han recibido más formación sobre cómo tratar a las familias.

En la etapa de Educación Primaria, los tutores de aquellos alumnos cuyos padres presentan un mayor nivel de participación consideran que fomentan el trato con las familias, mostrándose ac-

Tabla 5
Diferencias en las actuaciones llevadas a cabo por los tutores en función del tipo de participación que ejercen los padres

¿Con qué frecuencia...?	(*)	Educación Infantil			Educación Primaria			Educación Secundaria		
		IFP Bajo	IFP Alto	U de Mann-Whitney	IFP Bajo	IFP Alto	U de Mann-Whitney	IFP Bajo	IFP Alto	U de Mann-Whitney
Formación sobre cómo tratar a las familias	1	47,3%	27,9%	RangoAltoIFP: 75,42 RangoBajoIFP: 61,89 U = 1804,5 (p. 0,037)	31,3%	31,6%	U = 178982,0 (p. 0,564)	39,2%	30,0%	RangoAltoIFP: 473,15 RangoBajoIFP: 403,53 U = 80674,0 (p. 0,000)
	2	14,9%	23,0%		29,8%	25,8%		46,8%	42,7%	
	3	23,0%	24,6%		20,4%	23,4%		9,9%	20,0%	
	4	14,9%	24,6%		18,6%	19,2%		4,1%	7,3%	
Fomento el trato con las familias (accesible y dispuesto a la comunicación)	1	0,0%	0,0%	U = 2424,0 (p. 0,650)	0,0%	0,0%	RangoAltoIFP: 629,54 RangoBajoIFP: 603,67 U = 181750,5 (p. 0,018)	0,7%	1,8%	RangoAltoIFP: 449,62 RangoBajoIFP: 427,28 U = 91026,0 (p. 0,046)
	2	3,8%	1,6%		,2%	,2%		0,7%	0,7%	
	3	11,5%	17,2%		12,9%	8,7%		18,6%	12,0%	
	4	84,6%	81,3%		87,0%	91,2%		80,0%	85,5%	
Facilito la relación de las familias con el resto del profesorado	1	0,0%	0,0%	U = 2316,0 (p. 0,957)	,6%	1,0%	RangoAltoIFP: 634,33 RangoBajoIFP: 604,86 U = 182451,5 (p. 0,042)	1,6%	,7%	RangoAltoIFP: 461,99 RangoBajoIFP: 408,52 U = 82977,5 (p. 0,000)
	2	1,3%	0,0%		3,9%	3,7%		6,5%	5,0%	
	3	21,3%	22,6%		19,4%	14,1%		25,3%	15,3%	
	4	77,3%	77,4%		76,1%	81,1%		66,6%	79,0%	
Promuevo la participación de las familias en las actividades que organiza el centro	1	0,0%	0,0%	U = 2345,0 (p. 0,461)	,2%	,2%	U = 184620,0 (p. 0,754)	7,4%	6,5%	RangoAltoIFP: 442,51 RangoBajoIFP: 405,01 U = 81721,500 (p. 0,019)
	2	11,5%	9,4%		14,0%	13,2%		36,1%	25,6%	
	3	25,6%	21,9%		29,4%	31,7%		27,0%	36,1%	
	4	62,8%	68,8%		56,4%	55,0%		29,4%	31,7%	
Facilito que las familias se sientan miembros de la comunidad educativa	1	0,0%	0,0%	U = 2337,0 (p. 0,433)	1,5%	1,1%	U = 185312,0 (p. 0,888)	8,4%	5,7%	RangoAltoIFP: 453,76 RangoBajoIFP: 412,86 U = 84883,5 (p. 0,011)
	2	5,1%	3,1%		3,6%	3,4%		21,9%	14,4%	
	3	32,1%	28,1%		32,6%	33,7%		35,9%	42,1%	
	4	62,8%	68,8%		62,4%	61,7%		33,8%	37,8%	
Establecimiento de objetivos comunes con la familia	1	0,0%	0,0%	U = 2332,0 (p. 0,763)	0,0%	0,0%	U = 189154,5 (p. 0,632)	2,5%	0,2%	U = 90691,0 (p. 0,210)
	2	2,6%	0,0%		3,7%	3,4%		11,5%	10,5%	
	3	23,4%	29,0%		27,4%	26,5%		31,2%	31,5%	
	4	74,0%	71,0%		68,9%	70,1%		54,7%	57,8%	
Solicito la colaboración de los padres cuando tengo alguna dificultad con su hijo	1	0,0%	0,0%	U = 2407,5 (p. 0,728)	0,0%	0,0%	U = 189750,0 (p. 0,535)	0,0%	0,0%	RangoAltoIFP: 453,92 RangoBajoIFP: 415,77 U = 86101,0 (p. 0,003)
	2	2,6%	0,0%		,3%	,2%		3,5%	1,4%	
	3	23,4%	29,0%		10,3%	11,5%		25,8%	19,4%	
	4	74,0%	71,0%		89,4%	88,3%		70,8%	79,2%	

(*) 1: Nunca; 2: A veces; 3: Casi siempre; 4: Siempre.

cesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con ellas y que facilitan la relación de las familias con el resto del profesorado, en mayor grado que los tutores de aquellos alumnos cuyos progenitores participan menos ($\alpha = 0,05$).

Finalmente, en Educación Secundaria Obligatoria, los tutores de los estudiantes con padres altamente implicados en la educación de sus hijos consideran que la frecuencia con la que ha recibido formación sobre cómo tratar a las familias de sus alumnos, la frecuencia con la que fomentan el trato con las familias, mostrándose accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con ellas, la frecuencia con la que facilitan la relación de las familias con el resto del profesorado, la frecuencia con la que promueven la participación de las familias en las actividades que realiza el centro, la frecuencia con la que facilitan que las familias se sientan miembros de la comunidad educativa y la frecuencia con la que solicitan la colaboración de los padres cuando tienen alguna dificultad con su hijo son superiores a la frecuencia con la que llevan a cabo dichas actividades los tutores de aquellos alumnos cuyos padres se implican menos en la vida del centro ($\alpha = 0,05$).

3.2. Percepciones de los tutores sobre el centro y la participación de las familias

En la percepción que los tutores tienen del resto de profesores de su centro también observamos diferencias en las respuestas otorgadas por ambos subgrupos de tutores. La tabla 6 proporciona información sobre el análisis de dichas diferencias, y los principales estadísticos descriptivos.

Las variables incluidas en este bloque de análisis reflejan la valoración de los tutores sobre los profesores y el centro en el que trabajan y están medidas en una escala de valoración del 1 al 10. En cada fila se refleja el valor medio (y su desviación típica) de la valoración de los tutores a cada cuestión, diferenciando si se trata de tutores en las que las familias presentan un algo o bajo IFP. Por ejemplo, en Educación Infantil, la media para la valoración «los

profesores de mi centro tienen la moral alta» de los tutores cuyas familias tienen un bajo índice de participación es 7,8 frente a la de 7,9 que es la media que otorgan los tutores cuyas familias muestran un alto índice de participación. En la siguiente columna se encuentra el estadístico de contraste (U de Mann-Whitney) y su nivel de significación correspondiente para determinar si las diferencias medias observadas son estadísticamente importantes ($\alpha = 0,05$).

Así, en la etapa de Educación Infantil, los tutores de aquellos alumnos cuyos padres presentan un IFP menor, consideran que en su centro sus compañeros son estrictos y muestran cansancio con respecto a la labor docente, en mayor medida que lo hacen los tutores de aquellos alumnos cuyos padres participan más en la educación de sus hijos.

Los tutores de los estudiantes de Educación Primaria cuyos padres presentan un mayor IFP, manifiestan considerar que los profesores de su centro tienen la moral alta, trabajan con entusiasmo, hacen todo lo que pueden por facilitar el aprendizaje de los alumnos y valoran la labor educativa y no solo docente que realizan. Por el contrario, los tutores de los alumnos cuyos progenitores participan menos consideran en mayor grado que el otro grupo de tutores que los profesores de mi centro se centran casi exclusivamente en la función docente.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los tutores de los alumnos cuyos progenitores participan activamente en la educación de sus hijos, consideran que sus compañeros tienen la moral alta, están orgullosos de pertenecer al centro, hacen todo lo que pueden por facilitar el aprendizaje de los alumnos y valoran la labor educativa y no solo docente que realiza, en mayor grado que el otro subgrupo de tutores. Por el contrario, es menor su grado de acuerdo ante las siguientes afirmaciones relativas a los profesores de su centro: no muestran atención a las necesidades individuales de los alumnos, faltan frecuentemente a clase, no estimulan a los estudiantes porque el ambiente del centro se lo impide y se sienten impotentes ante los alumnos.

Tabla 6
Diferencias en la percepción que los tutores tienen sobre los profesores del centro en función del tipo de participación que ejercen los padres

	Educación Infantil					Educación Primaria					Educación Secundaria Obligatoria						
	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney		
	X	S	X	S		X	S	X	S		X	S	X	S			
Los profesores:																	
Tienen la moral alta	7,8	1,7	7,9	1,8	1978 p. 0,547	7,4	1,7	7,8	1,6	165660,5 p. 0,001	6,6	3,8	6,9	3,9	85063 p. 0,005		
Trabajan con entusiasmo	8,3	1,5	8,7	1,4	1935,5 p. 0,180	8,2	1,5	8,5	1,3	168426 p. 0,003	7,3	3,1	7,4	3,2	90399 p. 0,201		
Están orgullosos de pertenecer al centro	8,3	1,7	8,6	1,5	2026,5 p. 0,356	8,3	1,6	8,5	1,3	173011 p. 0,067	7,3	3,9	7,7	3,2	83090,5 p. 0,005		
Valoran el rendimiento académico	9,2	1	9	1,4	2178 p. 0,813	9	1,1	9,1	1	180956 p. 0,354	8,7	2	8,7	2,3	88846,5 p. 0,466		
Hacen todo lo que pueden por facilitar el aprendizaje de los alumnos	9	1,4	9,3	1,1	1930 p. 0,191	9,1	1	9,3	0,9	172169 p. 0,006	8,6	1,8	8,9	1,2	85381 p. 0,018		
Valoran la labor educativa y no sólo docente que realiza	9,1	1,4	9,4	1,1	1908,5 p. 0,110	9	1,1	9,1	1,1	169419,5 p. 0,005	8,4	2,6	8,8	2,4	76707 p. 0,000		
Se centran casi exclusivamente en la función docente	6,5	3	6,5	3,2	1885,5 p. 0,903	6,2	2,9	5,7	3,1	159312 p. 0,013	5,3	7,3	5,3	8,3	90978,5 p. 0,642		
Tienen bajas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes	3,1	2,5	3,2	2,9	2067 p. 0,855	3,3	2,6	3,3	2,8	169847 p. 0,401	4,2	5,9	3,9	6,3	85110 p. 0,078		
No muestran atención a las necesidades individuales de los alumnos	2,6	2,7	2,5	2,7	2042,5 p. 0,960	2,3	2,5	2,4	2,6	181534,5 p. 0,470	2,8	5,1	2,4	4,5	81316,5 p. 0,000		
Faltan frecuentemente a clase	1,5	1,8	1,7	1,7	1894 p. 0,108	1,6	1,8	1,8	2,2	183030,5 p. 0,484	2	3,8	1,7	2,4	83648,5 p. 0,001		
No estimulan a los estudiantes porque el ambiente del centro se lo impide	1,7	1,9	1,9	1,9	2119 p. 0,545	1,8	2	2	2,3	176180 p. 0,109	2	3,1	1,8	2,5	84612 p. 0,005		
Son muy estrictos	3	1,8	2,3	1,7	1642,5 p. 0,016	3,6	2,5	3,6	2,6	180441 p. 0,979	3,8	4,7	3,8	4,8	92429,5 p. 0,717		
Muestran cansancio con respecto a la labor docente	3	2,8	2,2	2	1803 p. 0,0409	3,2	2,5	3,5	2,9	172950 p. 0,159	3,9	6,7	4	7,4	91972,5 p. 0,990		
Se sienten impotentes ante los alumnos	2,5	2,2	2,2	1,7	1953,5 p. 0,322	2,7	2,5	2,7	2,5	179522,5 p. 0,577	3,2	5,4	2,9	5,9	83989 p. 0,006		

Tabla 7
Diferencias en la percepción que los tutores tienen del centro en función del tipo de participación que ejercen los padres

	Educación Infantil					Educación Primaria					Educación Secundaria Obligatoria				
	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney
	X	S	X	S		X	S	X	S		X	S	X	S	
Tiene un buen nivel académico	8,1	1,8	8,1	2,1	2325,0 p. 0,471	8,2	1,5	8,4	1,4	180566,5 p. 0,078	7,5	3,8	7,9	7,5	85245,5 p. 0,003
Estoy satisfecho con la educación y la formación que se imparte	8,6	1,3	8,6	1,8	2268,5 p. 0,495	8,7	1,2	8,8	1,1	183697,5 p. 0,175	7,8	2,6	8,2	7,8	83520,5 p. 0,002
Estoy satisfecho con las relaciones con los alumnos	8,8	1,4	8,9	1,3	2321,0 p. 0,744	8,9	1,1	9,0	1,0	181796,5 p. 0,093	8,1	2,5	8,4	8,1	85875,5 p. 0,004
Estoy satisfecho con las relaciones con las familias	8,6	1,5	8,8	1,4	2296,0 p. 0,386	8,4	1,6	8,4	1,6	183947,5 p. 0,194	7,5	2,1	7,9	7,5	84553,0 p. 0,001
Estoy satisfecho con el centro	8,8	1,7	8,8	1,8	2405,0 p. 0,819	8,7	1,2	8,7	1,3	180705,5 p. 0,209	8,1	2,6	8,4	8,1	83404,5 p. 0,001

3.3. Satisfacción de los tutores con el centro y participación de las familias

La tabla 7 recoge las diferencias sobre la satisfacción de los tutores con su centro en función del perfil de participación (alto o bajo) de las familias de los estudiantes a los que atienden. La estructura de la tabla es análoga a la tabla 6.

En relación a la percepción que los tutores tienen de su centro, la tabla 7 permite observar cómo, mientras que en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria las diferencias entre la respuesta otorgada por los dos subgrupos de tutores no resultan estadísticamente significativas, en la etapa de Educación Secundaria la valoración difiere en la totalidad de aspectos considerados. De esta forma, los tutores de los alumnos cuyos padres presentan un IFP alto manifiestan en mayor grado con respecto al centro en el que trabajan lo siguiente: «tiene un buen nivel académico, estoy satisfecho con la educación y la formación que se imparte, estoy satisfecho con las relaciones con los alumnos, estoy satisfecho con las relaciones con las familias y estoy satisfecho con el centro».

3.4. Tiempo dedicado a actividades realizadas por los tutores con las familias y participación de éstas

En último lugar, la tabla 8 presenta la distribución que los dos grupos de tutores realizan del porcentaje de tiempo dedicado a la atención y al trato con las familias de sus alumnos, así como el contraste de las diferencias observadas. El valor que aparece en cada

una de las celdillas de la tabla representa la media del porcentaje de tiempo declarado por cada uno de los dos grupos de profesores en cada una de las actividades con las familias. De modo análogo a las tablas 6 y 7, se incluye también el estadístico de contraste (U de Mann Whitney) y el nivel de significación de cada una de las pruebas estadísticas ($\alpha = 0,05$).

En la etapa de Educación Infantil, no se observan diferencias estadísticamente significativas en el tiempo que dedican unos y otros tutores a las tareas consideradas. Un comportamiento similar se manifiesta en la etapa de Educación Primaria, en la que solo se observan diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado a las reuniones con padres en el marco del Consejo Escolar. En este caso, son los tutores de los estudiantes cuyos padres presentan un IFP menor, los que dedican más tiempo a esta tarea.

En la etapa de Educación Secundaria, el porcentaje de tiempo dedicado a las reuniones con el grupo de familias de los alumnos, a reuniones informales con las familias, a participar en actividades de formación con las familias y a diseñar actividades escolares/académicas con las familias, difiere ligeramente entre los dos subgrupos de tutores. En todos los casos, los tutores de aquellos alumnos cuyos padres participan más activamente en las tareas del centro, son los que dedican un porcentaje de tiempo algo superior a esas actividades.

4. Síntesis de resultados y conclusiones

El objetivo de este trabajo es el estudio de perfiles y actuaciones diferenciales de los tutores vinculadas a altos índices de participa-

Tabla 8
Diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado por los tutores a atender a las familias en función del tipo de participación que ejercen los padres

Distribución del tiempo en:	Educación Infantil					Educación Primaria					Educación Secundaria Obligatoria				
	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney	IFP Bajo		IFP Alto		U de Mann-Whitney
	X	S	X	S		X	S	X	S		X	S	X	S	
Entrevistas individuales con familias referidas a la evolución académica del hijo	28,3	14,2	30,0	14,9	2384,5 p.0,456	41,9	16,2	41,0	15,0	186588,0 p.0,297	47,5	241,4	46,8	251,8	93661,5 p.0,468
Entrevistas individuales con familias referidas a la actitud del hijo	24,7	14,5	21,4	10,8	2195,0 p.0,217	23,6	11,8	23,4	11,4	188909,0 p.0,976	29,0	157,9	27,7	132,5	89498,0 p.0,221
Reuniones con el grupo de familias de mis alumnos	14,9	6,5	15,1	7,6	2526,0 p.0,860	14,0	7,6	14,7	8,2	176243,5 p.0,136	10,9	64,4	11,2	51,3	81048,0 p.0,043
Reuniones informales con familias	17,2	11,8	14,5	11,3	2151,0 p.0,144	10,3	7,9	10,4	7,4	158005,0 p.0,573	7,7	74,7	8,1	52,1	73447,5 p.0,022
Participación en actividades de formación con familias	4,5	4,9	5,8	6,2	2160,5 p.0,280	4,0	5,4	4,3	5,9	115449,0 p.0,520	2,2	14,6	3,0	15,7	58853,0 p.0,000
Diseño de actividades escolares/académicas con familias	6,0	4,5	8,1	7,5	2088,0 p.0,234	4,9	5,9	5,0	6,3	121424,5 p.0,898	2,9	41,1	3,9	67,1	60954,0 p.0,008
Reuniones con la AMPA	2,4	3,8	3,3	4,3	1946,0 p.0,201	2,0	3,3	1,8	3,3	107937,5 p.0,206	0,8	6,0	1,0	6,3	63661,5 p.0,203
Reuniones con padres en el marco del Consejo Escolar	3,1	4,9	3,7	4,5	1801,0 p.0,174	4,2	5,3	3,7	5,4	118720,0 p.0,036	1,4	11,5	1,7	11,9	62034,0 p.0,054

ción de las familias. La idea que subyace es que es posible que haya cierta asociación entre las acciones y valoraciones de los tutores sobre su centro de trabajo y la participación de las familias en la vida escolar de sus hijos.

Los análisis se centran en cuatro bloques de información: a) actuaciones de los tutores para la participación, b) percepción sobre el propio centro escolar, c) satisfacción con el centro que trabajan y d) diferencias en el tiempo dedicado a actividades con familias.

Lo primero que nos gustaría señalar es que estos cuatro bloques se han estudiado a partir de las respuestas proporcionadas por los tutores. Son por tanto auto-informes de los tutores sobre sus actuaciones, valoraciones, percepciones y distribución del tiempo. Como cualquier instrumento de estas características, las respuestas, a pesar del anonimato garantizado por el procedimiento de recogida de información, pueden estar influenciadas por la deseabilidad social. Si bien es cierto que en las respuestas de los tutores cuentan con la suficiente variabilidad, siendo éste un indicador de la existencia de distintas valoraciones y actuaciones entre los tutores.

La tabla 9 que se presenta a continuación recoge una síntesis cualitativa de los principales resultados expuestos en el epígrafe anterior para aquellos tutores que trabajan con familias clasificadas con un alto nivel de implicación. Un análisis somero de la misma

revela una de las primeras conclusiones relevantes. Se puede observar cómo el número y la complejidad de actuaciones y valoraciones declaradas va aumentando conforme avanzan las etapas del sistema educativo. También se han observado modelos y perfiles de participación más complejos en las etapas más avanzadas del sistema educativo en el estudio «La participación de las familias en la educación escolar» (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014) con otro conjunto de variables como son el rendimiento académico y el clima del centro. Así, el contexto escolar en el que se produce una alta participación de las familias en Educación Secundaria Obligatoria es mucho más diverso y precisa de más actuaciones por parte de los tutores que en Educación Primaria y Educación Infantil.

En los centros de Educación Secundaria donde se observa altas tasas de participación familiar, los tutores desarrollan una gran cantidad de actividades destinadas a fomentar el trato, la comunicación, las actividades conjuntas y la formación con las familias. Esto incluye tanto al fomento de las relaciones con el propio tutor como con el resto del centro educativo. La formación que han recibido sobre cómo tratar con las familias de los alumnos es mayor que en los centros con bajos índices de participación. Además los centros, según estos tutores, tienen un perfil característico. Estos tutores consideran que tanto ellos como sus compañeros suelen tener la moral alta, están orgullosos de enseñar en ese centro en

Tabla 9
Respuestas de los tutores relativas al grupo de familias con alto Índice Familiar de Participación

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Actuaciones de los tutores		
<ul style="list-style-type: none"> – Reciben más formación sobre cómo tratar a las familias de sus alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentan el trato con las familias, mostrándose accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con ellas – Facilitan la relación de las familias con el resto del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> – Reciben más formación sobre cómo tratar a las familias de sus alumnos – Fomentan el trato con las familias, mostrándose accesible y dispuesto para la comunicación y colaboración con ellas – Facilitan la relación de las familias con el resto del profesorado – Promueven la participación de las familias en las actividades que realiza el centro – Facilitan que las familias se sientan miembros de la comunidad educativa – Solicitan la colaboración de los padres cuando tienen alguna dificultad con su hijo
Percepciones de los tutores sobre el centro		
	<ul style="list-style-type: none"> – Tienen la moral alta – Trabajan con entusiasmo – Hacen todo lo que pueden por facilitar el aprendizaje de los alumnos – Valoran la labor educativa y no solo docente que realizan 	<ul style="list-style-type: none"> – Tienen la moral alta – Están orgullosos de pertenecer al centro – Hacen todo lo que pueden por facilitar el aprendizaje de los alumnos – Valoran la labor educativa y no solo docente que realizan
Satisfacción de los tutores con el centro		
		<ul style="list-style-type: none"> – El centro tiene un buen nivel académico – Está satisfecho con la educación y la formación que se imparte – Está satisfecho con las relaciones con los alumnos – Está satisfecho con las relaciones con las familias – Está satisfecho con el centro
Tiempo dedicado por los tutores a actividades con las familias		
	<ul style="list-style-type: none"> – Realiza reuniones con padres en el marco del Consejo Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> – Realiza reuniones con el grupo de familias de los alumnos – Realiza reuniones informales con las familias – Participa en actividades de formación con las familias – Diseña actividades escolares/académicas con las familias

el que no se dedican únicamente a tareas didácticas, sino también educativas. Perciben que el centro tiene un buen nivel académico y están satisfechos con el marco de relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa.

Los tutores de Educación Primaria tienen un perfil similar a los de Educación Secundaria Obligatoria, pero menos diversificado. Realizan alguna actividad menos con las familias que sus homólogos de Educación Secundaria, restringiéndose a facilitar de la comunicación con ellos y con el centro escolar y a las reuniones en el Consejo Escolar. Al igual que los de Educación Secundaria, suelen tener la moral alta y trabajan con entusiasmo y desarrollan claramente su actividad educativa y no solo la docente.

En Educación Infantil los tutores aluden a una situación significativamente diferente, entre los grupos de familias con alta y baja implicación, únicamente en cuanto a la valoración de la mayor cantidad de formación recibida por ellos para tratar con las familias. Por otra parte, los tutores correspondientes al grupo de familias con baja participación consideran que sus compañeros son muy estrictos y muestran cansancio con respecto a la labor docente, otorgándoles puntuaciones medias muy bajas.

No deja de ser paradójico que la intervención más compleja sea la desarrollada en Educación Secundaria, cuando es ésta a etapa educativa donde menos participación de las familias se produce y, sin embargo, donde más impacto tiene la participación de las mismas (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014).

Para finalizar, es importante señalar que los análisis realizados tienen un carácter claramente descriptivo y muestran la asociación entre determinadas percepciones y actuaciones de los tutores y perfiles de alta participación de las familias. No se puede concluir, por tanto, ninguna prelación en cuanto a la relación causa-efecto entre estos elementos. Probablemente, estemos ante una relación de tipo circular en la que causa y efecto operan recíprocamente.

Aunque también es preciso subrayar que los tutores desempeñan un papel fundamental en el establecimiento de relaciones de comunicación y de participación de las familias, pues son ellos la primera vía de contacto con el centro educativo. Constituyen, por tanto, un elemento fundamental para facilitar la colaboración, la participación y la implicación de las familias en la vida de los centros.

Por último, los perfiles de los tutores vinculados a la alta participación de las familias reflejan acciones y valoraciones suscepti-

bles de intervención, pues describen procesos relacionados con la formación para facilitar la relación con las familias y el desarrollo de actividades diversas con ellas. Esta consideración abre un interesante espacio, en cuanto a la mejora de la vida escolar, tanto para las Administraciones como para los propios centros educativos. El entorno de la alta participación parental se manifiesta como un ámbito donde familias y tutores comparten objetivos para sus hijos y alumnos, enmarcados en procesos de colaboración.

Referencias bibliográficas

- COLEMAN, J. E. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- CASTRO, M. (2014). «50 años del movimiento de escuelas eficaces: lecciones aprendidas para el siglo XXI». *Participación Educativa*, 4, pp. 9-15.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FAN, X. (2001). «Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis». *The Journal of Experimental Education*, 70(1), pp. 27-61.
- GONZÁLEZ-BENITO, A. Y VÉLAZ-DE-MEDRANO, C. (ED.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- GORDON, M. S. & CUI, M. (2012). «The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood». *Family Relations*, 61(5), pp. 728-741.
- JENCKS, C.; SMITH, M. S.; ACKLAND, H.; BANE, M. J.; COHEN, D.; GRINTLIS, H. ET AL. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.
- MASTERS, G. N. (1982). «A Rasch Model for Partial Credit Scoring». *Psychometrika*, 47(2), pp. 149-174.
- PIÑEROS, L. J. & RODRÍGUEZ, A. (1998). «Los Insumos Escolares en la Educación Secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: Un estudio en Colombia». Human Development Department LCSHD paper series, nº36.
- PLOWDEN, C. (1967). *Children and their primary Schools*. London: HMSO.
- POWELL, D. R.; SON, S. H.; FILE, N. & FROILAND, J. M. (2012). «Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes». *The Elementary School Journal*, 113(2), pp. 276-300.
- RASCH, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.



Canaletto (1760). *Porta Portello, Padua*. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el museo Thyssen-Bornemisza.

SVENSSON, A. (1971). «School performance in relation to intelligence, sex and home environment». *The individual statistics project* 35. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

SHELDON, S. B. & EPSTEIN, J. L. (2002). «Improving student behavior and school discipline with family and community involvement». *Education and Urban Society*, 35(1), pp. 4-26.

WALL, W. & VARMA, V. (1975). *Avances en psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

WRIGHT, B. D. & MASTERS, G. N. (1982). *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago: MESA Press.

Los autores

María Castro Morera (maria.castro@edu.ucm.es)

Es catedrática acreditada en la Universidad Complutense de Madrid en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. La Dra. Castro es una reconocida investigadora en temas de medición y evaluación educativas. Con énfasis en sus trabajos en análisis multinivel y valor agregado en educación. Participa en proyectos que implican el desarrollo de evaluaciones de sistemas y de programas educativos, como en otros relativos a factores asociados de calidad educativa y/o explicación del rendimiento y logro académicos.

La Dra. Castro ha sido Visiting Scholar en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA), colaborando con el Department of Statistics y con el National Center for Research on Evaluation, Standard and Student Testing –CRESST. En la actualidad es Consejera para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México en el Consejo Técnico Especializado de Evaluación del Desempeño de Docentes y Directivos Escolares.

Eva Expósito Casas (evaexpositocasas@edu.uned.es)

Profesora Ayudante en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia desde 2011. Es miembro del grupo de investigación complutense Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (Grupo MESE) desde el año 2007 y miembro del Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y competencias de los orientadores (GRISOP) desde 2011. Obtuvo una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en 2008, desarrollada en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, realizando una estancia de investigación en la Universidad de California en Los Ángeles (The National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing).

Luis Lizasoain Hernández (luis.lizasoain@ehu.es)

Profesor Titular de estadística en el departamento MIDE de la UPV-EHU. Su línea de investigación se centra en la evaluación de programas, centros y sistemas educativos con especial atención a las evaluaciones educativas a gran escala y a los estudios de eficacia y mejora escolar. Es coordinador de un grupo de investigación consolidado de la UPV/EHU e investigador principal de un proyecto sobre escuelas eficaces en el País Vasco. Ha sido director del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. Es consejero del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de México académico, y el abandono escolar. Ha publicado en *Behaviormetrika*, *Investigaciones de Economía de la Educación* y en *Journal of Applied Statistics* entre otras revistas.

Esther López Martín (estherlopez@edu.uned.es)

Licenciada en Pedagogía (Premio extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), doctora en Ciencias de la Educación con mención de 'Doctor Europeo' (Premio extraordinario) por esta misma universidad, y especialista en Gestión de Recursos Humanos por el Centro de Estudios Financieros.

Ha realizado estancias de investigación en el Teacher College de Columbia University (Nueva York), la Economic Research Unit de MTT Agrifood Research (Helsinki, Finlandia), y el Quantitative Methods Department de Helsinki School of Economics (Helsinki, Finlandia). Actualmente, es profesora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y miembro del Grupo de Investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos de la UCM y del Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores de la UNED.

Enrique Navarro Asencio (enriquenavarro.a@gmail.com)

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Valencia y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido Personal Investigador en Formación de la Universidad Complutense de Madrid y llevado a cabo estancias de investigación en Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy (Lynch School of Education, Boston College, Boston, MA, USA) y en Northwest Evaluation Association (Portland, OR, USA). Actualmente es Profesor Adjunto en el Departamento de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y responsable de la Evaluación del profesorado en la misma universidad. Y es miembro del grupo de investigación grupo Medida y Evaluación de Sistemas Educativos de la UCM y del grupo de investigación Neuropsicología y Educación en UNIR.



Claude Monet (1899). *El puente de Charing Cross* (detalle). © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el museo Thyssen-Bornemisza.

PADRES, TUTORES Y DIRECTORES ANTE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA. UN ANÁLISIS COMPARADO

PARENTS, TUTORS AND DIRECTORS AT THE FAMILY INVOLVEMENT IN SCHOOL. A COMPARATIVE ANALYSIS

Rosario Reparaz

Universidad de Navarra

Eva Jiménez

Universidad Europea de Madrid

Resumen

El objetivo del presente trabajo es realizar un estudio comparado de algunos aspectos de la participación de las familias en la escuela, desde la perspectiva de los profesores, de los directores y de las propias familias. En concreto, se presenta un análisis comparado en relación a la comunicación de las familias con el centro; a su colaboración en las actividades del centro y en el proyecto educativo; a la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro y a las expectativas de los padres con el rendimiento de sus hijos. El trabajo mostrado en este artículo, se realiza sobre la base de datos procedente del estudio llevado a cabo por el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, sobre la participación de las familias en el sistema educativo escolar en España (MECD, 2014). Se ha utilizado una muestra de 14.295 familias, 758 tutores y 193 directores de centros educativos de toda España. Algunos de los principales resultados señalan que tanto las familias como los tutores y directores consideran que existe una buena comunicación de las familias con el centro, aunque en la etapa de Educación Secundaria, como era de esperar, los tutores opinan que las familias acuden poco a las reuniones de clase. En lo que se refiere a actividades formativas para padres y madres, los resultados nos informan de la poca participación de las familias. En este punto son los directores los que mantienen la peor visión sobre la participación de los padres. Por otro lado, los tutores manifiestan que la participación de los padres ni es «siempre suficiente» ni es «siempre constructiva» y solo un pequeño porcentaje de tutores, el 21 %, afirma que los padres «casi siempre» les apoyan.

Palabras clave: participación de los padres, comunicación familia-escuela, colaboración y proyecto educativo, expectativas académicas y rendimiento escolar.

1. Introducción

Una vez más se ha podido comprobar cómo la participación de los padres en la escuela constituye un factor de calidad que influye en el rendimiento académico de los alumnos así como en el clima escolar. Nos referimos al trabajo de investigación «La participación de las familias en la educación escolar»¹ sobre una muestra de 14.876 familias de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de España, y realizado por el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (MECD, 2014).

El presente estudio parte de considerar la participación en la vida escolar como un derecho, a la vez que un deber de los padres el ayudar a sus hijos a crecer como personas e integrarse en la sociedad. En este sentido, se concibe la participación de los padres en la escuela como un factor de calidad educativa que reconoce que las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias. La OCDE en sus informes PISA también lo introduce como un indicador de la eficacia de los sistemas educativos.

La participación es un concepto multifacético y aquí nos vamos a referir a una participación 'educativa' en la que partiendo de reconocer una igualdad esencial entre padres, profesores y alumnos en tanto que personas, se admite una cierta desigualdad entre ellos en relación a la promoción de los procesos de aprendizaje en la escuela, en donde la mayor autoridad compete al profesor.

A partir de esta consideración, se concibe la participación como parte de la competencia educativa que los padres deberían desarro-

Abstract

The principal aim of this paper is a comparative study of some aspects of parental involvement in school, from the perspective of parents, teachers and school heads. Specifically, we present a comparative analysis about: families school's communication; partnership in the center's activities and in the educational project; satisfaction and sense of belonging; parental expectations with children performance. The work presented in this article, it is made on a database from the study conducted by the CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, on the involvement of families in the school education system in Spain (MECD, 2014). To do this, a sample of 14,295 families, 758 tutors and 193 school heads from Spain was used. Some of the main results indicate that families, tutors and directors consider that there is good communication between families and schools, although in high school, as expected, the tutors feel that parents do not participate in class meetings. As regards educational activities for parents, the results tell us little involvement of families. Here are the directors who hold the worst vision of parent involvement. On the other hand, tutors report that parental involvement is not «always enough» nor is it «always constructive» and only a small percentage of tutors, 21 % said that parents «usually» support them.

Keywords: parental involvement, family-school communication, collaboration and educational project, academic expectations and student achievement.

llar para ejercer con eficacia la labor de educar a sus hijos. Como tal competencia (REPARAZ y NAVAL, 2014) requiere de:

- La adquisición de conocimientos. Los padres deben ser informados por la escuela y a su vez ser ellos fuente de información para la misma, sobre el desarrollo de sus hijos, sus necesidades o dificultades de aprendizaje, etc.
- El desarrollo de actitudes. Los padres tienen que querer colaborar, lo que requiere corresponsabilidad, confianza y respeto, entre otras actitudes.
- La ejercitación de algunas destrezas o habilidades intelectuales y sociales, como capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones o capacidad de comunicación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía.

Son muchos los autores que han señalado los beneficios de la implicación de los padres en la vida escolar (EPSTEIN, 2009 y 2011; GLASGOW y WHITNEY, 2009; HORNBY, 2000; SANDERS y SHELDON, 2009; JEYNES, 2011; GRANT y RAY, 2013 entre otros). En el estudio de partida, realizado por el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, se comprueba cómo la implicación parental se concreta de diversas formas a lo largo de las etapas del sistema escolar y, a su vez, cómo los beneficios son también diferentes. Ya desde la Educación Infantil la participación de los padres aparece tímidamente ligada a la mejora del rendimiento académico de los niños, aunque esta relación se aprecia más intensamente en la Educación Primaria y se consolida en la Educación Secundaria. Lo mismo ocurre con el hecho concreto de la supervisión y la implicación de los padres en las tareas escolares, su efecto positivo sobre el rendimiento académico es mayor en la etapa de Secundaria Obligatoria.

1. < <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html> >

Por otro lado, en cualquiera de los tres niveles se aprecia que tanto las expectativas académicas de los padres respecto al futuro educativo de sus hijos como su sentimiento de pertenencia al centro, son los factores que más impacto tienen sobre el rendimiento de los hijos.

En cuanto al clima escolar, vuelve a ser el sentimiento de pertenencia al centro expresado por las familias (que viene a suponer una identificación con el ideario o proyecto educativo del centro) el factor que diferencia los centros con altos y positivos valores de clima y del resto de centros, (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, MECD, 2014).

A pesar de ello, las posibilidades reales de una participación eficaz de los padres en los centros es todavía algo por alcanzar. El tema no está exento de tensiones y problemas que se extienden desde la indiferencia de aquellos padres que delegan en la escuela toda responsabilidad sobre la educación de los hijos, hasta la resistencia de aquellos profesores que no admiten la colaboración de los padres por entender que interfieren en su trabajo (EJIDO, 2014).

El objetivo del presente trabajo es realizar un estudio comparado, sobre la perspectiva de los padres, de los profesores y de los directores con relación a algunos aspectos de la participación de los padres en la escuela. En concreto, se presenta un análisis comparado referido a la comunicación de las familias con el centro; a su colaboración en las actividades del centro y en el proyecto educativo; a la satisfacción y al sentido de pertenencia al centro; y a las expectativas de los padres con referencia al rendimiento de sus hijos. Se analizarán qué opinan los padres, qué opinan los profesores y qué opinan de estos mismos aspectos los directores y cuál es su percepción sobre la participación en la vida escolar.

Por otro lado, se presentan las limitaciones o dificultades de esta participación desde la perspectiva de los padres y de los profesores.

2. El método

El trabajo presentado en este artículo se realiza sobre la base de datos procedente del estudio llevado a cabo por el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, sobre la participación de las familias españolas en la educación escolar en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)².

2.1. Muestra

El tamaño de la muestra objeto de estudio, como se recogen en las tablas 1 y 2, es grande. El trabajo de campo realizado por el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, contó con una participación representativa de familias, así como de tutores y directores de centros educativos de toda España

Tabla 1
Descripción de la muestra

Familias	14.295
Tutores	758
Directores	193

Tabla 2
Descripción de la muestra de familias por niveles

Educación Infantil	2.444
Educación Primaria	6.850
Educación Secundaria	5.003

2. < <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35> >

2.2. Instrumento

En el presente estudio, los instrumentos utilizados son los que conciernen también a la investigación del CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.

Dichos instrumentos se basan en tres cuestionarios aplicados a las tres muestras de familias por niveles descritas anteriormente. Concretamente, un cuestionario dirigido a las familias³, con un total de 139 ítems; otro enfocado a los tutores, con un total de 69 ítems; y un tercer cuestionario aplicado a los directores⁴, con 66 ítems. Todos ellos centrados en la percepción que éstos tres colectivos tienen sobre la participación de las familias en el centro.

3. Resultados

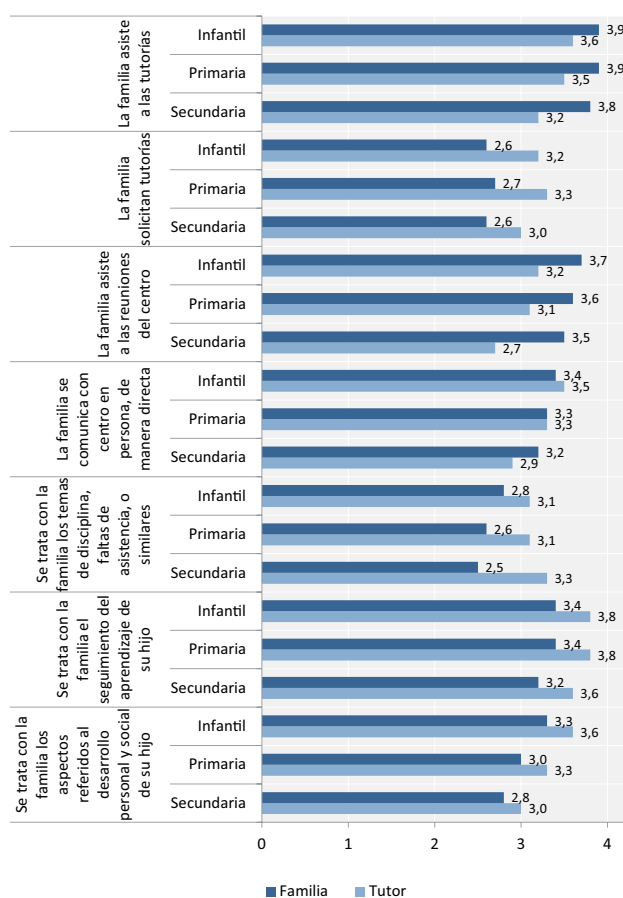
3.1. Análisis comparativo Familia vs Tutores

En este apartado se muestra un estudio comparativo efectuado para conocer la perspectiva que tienen las familias, los tutores y directores, sobre los siguientes temas: la comunicación de las familias con el centro; su colaboración en las actividades del centro y en el proyecto educativo; la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro; y las expectativas de los padres sobre el rendimiento académico de sus hijos.

3.1.1. Comunicación de las familias con el centro

En este primer bloque, se analiza la información referida específicamente a la comunicación que mantienen las familias con el centro al que asisten sus hijos. Se estudian los aspectos tales como la asistencia y la solicitud de tutorías, la presencia en las reuniones de clase o del centro, las entrevistas y los temas tratados, entre otros.

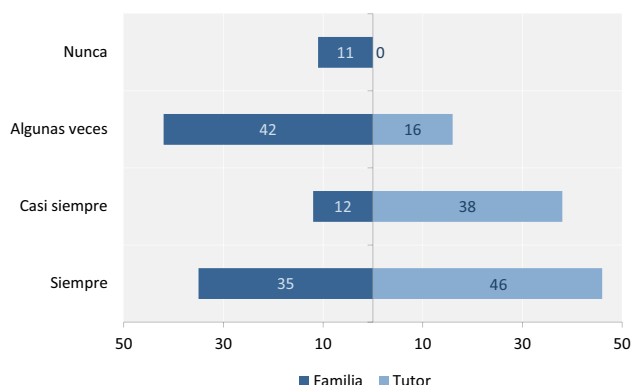
Figura 1
Puntuación media de las familias y tutores en ítems sobre comunicación de la familia con el centro según la etapa educativa



3. < <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/participacionfamiliar/estudioparticipacion05cuestionariofamiliascastellano.pdf?documentId=0901e72b81df2b1a> >

4. < <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/participacionfamiliar/estudioparticipacion01cuestionariodirectores.pdf?documentId=0901e72b81df2b1b> >

Figura 2
Porcentaje de respuesta de las familias y tutores en el ítem 'las familias solicitan tutoría cuando lo consideran necesario'



Los ítems que se muestran en la figura 1 reflejan la buena comunicación que existe por parte de la familia con el centro (puntuación máxima= 4). Los valores medios oscilan entre 2,5 y 3,9 puntos por lo que nos encontramos ante valoraciones muy adecuadas sobre la comunicación de las familias con el centro, desde la perspectiva de los padres.

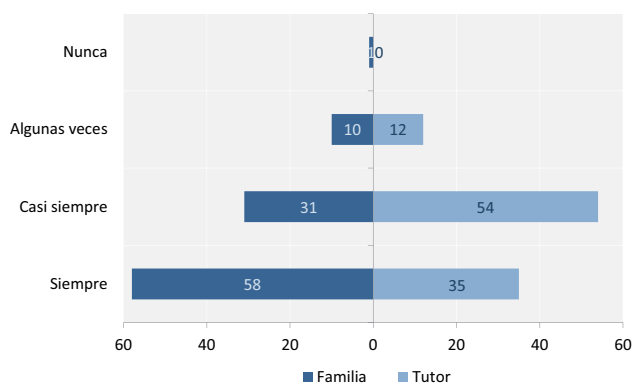
La opinión presentada por ambas muestras es bastante similar, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre sus respuestas (*t* de student: $p > 0,05$), independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre el hijo-alumno.

No obstante, cabe destacar el ítem 'Las familias solicitan tutorías cuando lo consideran necesario', donde sí existen diferencias estadísticamente significativas entre lo que responde las familias y los tutores, concretamente en Primaria⁵. La percepción de los padres es bastante más moderada que la de los profesores. Estudiando con algún detenimiento este ítem (ver figura 2), se observa que las familias no solicitan siempre que lo desean las tutorías: en su mayoría (42 %) solo 'algunas veces' solicitan tutorías. Mientras que los tutores creen que lo hacen 'siempre' (46 %).

Por otro lado, vemos cómo en Secundaria algunas opiniones de los tutores tienden a distanciarse más respecto a la de los padres de este nivel. Así, al preguntarles sobre la asistencia a las reuniones de clase, los tutores de Secundaria tienen una percepción menos positiva que los propios padres y que el resto de tutores de los otros niveles.

Respecto a los temas que se tratan en las tutorías (3 últimos ítems de la figura 1), los padres opinan que los temas sobre disciplina y asistencia a clase son los que menos se abordan en los tres niveles.

Figura 3
Porcentaje de respuesta de las familias y tutores en el ítem 'satisfacción con las reuniones'



5. En educación infantil ($media_{familias} = 2,6$; $media_{tutores} = 3,2$; $p = 0,777$). En educación primaria ($media_{familias} = 2,7$; $media_{tutores} = 3,3$; $p = 0,006$). En educación secundaria ($media_{familias} = 2,6$; $media_{tutores} = 3,0$; $p = 0,826$).

Evidenciada la buena comunicación de la familia con el centro, es necesario estudiar la calidad de dicha comunicación. En la figura 3, se puede observar la satisfacción que tienen las familias de las tres muestras correspondientes a las tres etapas educativas consideradas con las reuniones llevadas a cabo en el centro. Concretamente, el 58 % de las familias 'siempre' y el 54 % de los tutores 'casi siempre' están satisfechos con estas reuniones (se mantiene la tendencia señalada en el ítem anterior, de una percepción algo menos positiva de los tutores). Los directores consideran también que existen buenas relaciones entre la familia y el profesorado ($media = 7,9$ sobre 10).

Contrastada la información de las familias con la de la dirección y la de los tutores de los centros, se puede concluir que existe comunicación por parte de la familia con el centro y que ésta además es razonadamente satisfactoria por ambas partes.

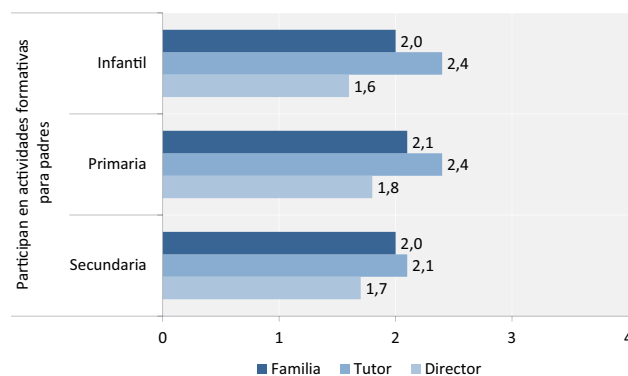
3.1.2. Colaboración de las familias con el centro

En segundo lugar, procede analizar la participación de los padres en lo que se refiere a aspectos de la colaboración de éstos con el centro. En concreto, a la participación de los padres en actividades formativas que organiza el centro y a su implicación en el proyecto educativo del mismo.

En las figuras 4 y 5, se puede observar la respuesta a algunos de los ítems relacionados con la colaboración de las familias con el centro. Aquí se recogen las percepciones de los padres, de los tutores y de los directores.

En lo que respecta a la figura 4, en la que se analiza el ítem 'Actividades de formación para padres' se aprecia que los resultados obtenidos no son muy adecuados. Tanto las familias como los tutores y especialmente los directores no creen que las familias participen demasiado en las actividades de formación para padres que ofrece el centro. Las diferencias entre las diferentes etapas educativas no son estadísticamente significativas. Sin embargo, se considera que este resultado tiene una gran significación práctica.

Figura 4
Puntuación media en el ítem 'Participación de la familia en actividades formativas para padres' según la etapa educativa

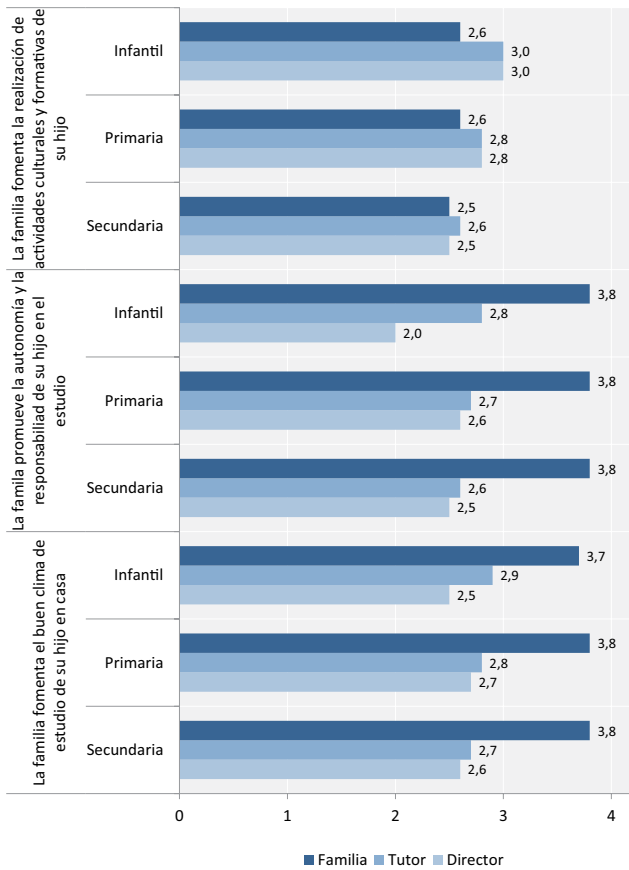


En la figura 5 referida a la participación de la familia en el proyecto educativo, los diferentes ítems toman valores medios entre 2,0 y 3,8 puntos (puntuación máxima 4), siendo algo superiores las valoraciones realizadas por las familias.

Asimismo, es de destacar como los padres al preguntarles por los ítems 'promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en el estudio' y 'fomento el buen clima de estudio en casa', valoran estos aspectos por encima de lo que lo hacen los tutores y directores del centro. Además, en el segundo de estos ítems se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los padres y los directores ($p < 0,01$). Es un resultado llamativo pues también la opinión de los padres es superior a la de los tutores.

Tras estudiar este bloque, podemos apreciar que la participación de las familias en actividades formativas no alcanza los resultados deseables, por lo que la colaboración de las familias con el

Figura 5
Puntuación media en ítems sobre colaboración de la familia con el centro según la etapa educativa



centro podría mejorarse. Sin embargo, las familias creen participar en el proyecto educativo del centro, mas de lo que piensan los tutores y directores.

Ahondando un poco más en las relaciones entre los padres y los tutores en cuanto a aspectos del proyecto educativo del centro, comprobamos que solo el 9,8 % de los tutores considera que la participación de las familias en el centro es ‘siempre suficiente’, mientras que el 18,6 % opina que es ‘siempre constructiva’. Además solo el 21 % de los tutores afirma que los padres les apoyan ‘casi siempre’ en la función docente, respetando y colaborando en las decisiones que se toman en el centro respecto a su hijo.

3.1.3. Satisfacción y sentido de pertenencia de las familias con el centro

En este tercer bloque se refiere a la satisfacción que tienen las familias con el centro así como a su sentido de pertenencia al mismo.

Tanto las familias como los tutores y directores (ver figura 6), tienen un considerable grado de acuerdo en cuanto que las familias se sienten satisfechas y tienen sentido de pertenencia al centro, obteniendo puntuaciones entre 2,3 y 3,6 sobre 4 puntos, no existiendo diferencias significativas entre sus opiniones.

Destaca con mayor media el ítem ‘Los padres están satisfechos con la educación que reciben sus hijos’ en todas las etapas educativas y muestras empleadas. Solamente los directores de los centros de Educación Infantil se muestran algo más críticos con el sentir de los padres.

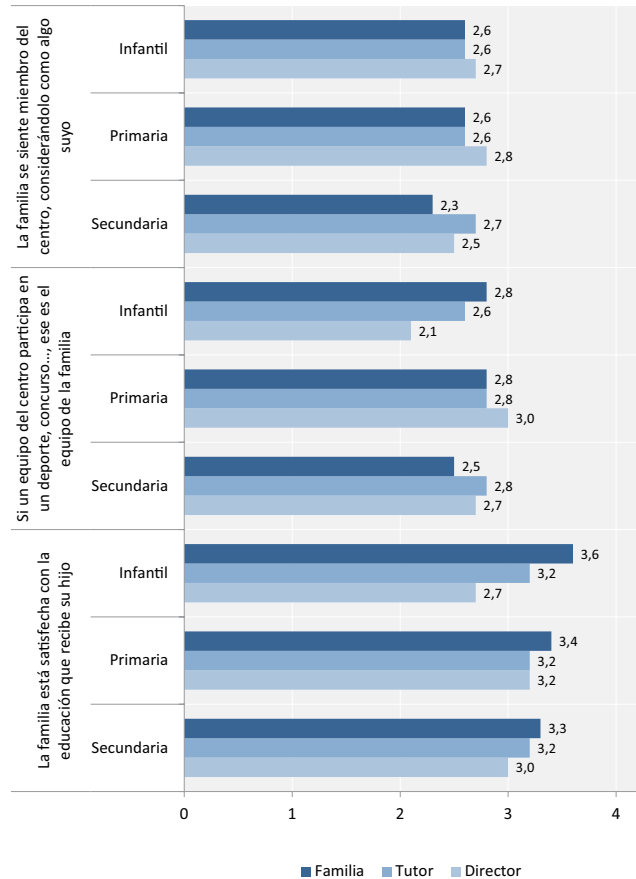
3.1.4. Expectativas de las familias

El cuarto y último bloque, recoge la opinión de las familias, tutores y directores sobre las expectativas que tienen las propias familias sobre el futuro de sus hijos. En concreto, el ítem ‘tienen altas ex-

pectativas sobre el futuro de sus hijos’ expresaba esta intención. Los resultados sobre este aspecto son presentados en la figura 7.

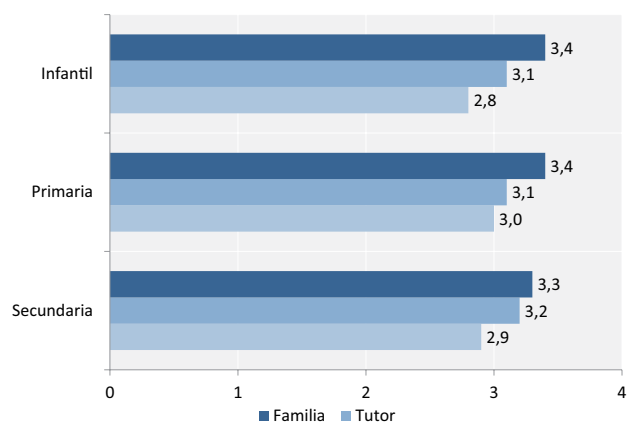
Por otra parte, los tutores y directores indican que las familias tienen altas expectativas sobre el futuro de sus hijos. Los valores se encuentran en torno a 2,8 y 3,4 (sobre 4), lo que indica un alto grado de acuerdo con dicha afirmación.

Figura 6
Puntuación media en ítems sobre- la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro según la etapa educativa



A las familias también se les preguntó por cual sería el ‘nivel máximo de estudios que alcanzará su hijo’. El 83 % de los padres en la etapa de Educación Infantil responde que los estudios máximos que alcanzarán sus hijos son universitarios; mientras que en Educación Primaria el porcentaje es del 76 % y el 84 % en Secundaria. Por lo que de nuevo estos resultados indican que las familias tienen altas expectativas sobre el futuro de sus hijos.

Figura 7
Puntuación media en el ítem ‘expectativas de las familias’ según la etapa educativa



3.2 Dificultades de la participación

En este apartado sobre las dificultades o barreras que dificultan la participación se analizan relativamente tres ámbitos. Por un lado, las dificultades en relación a la comunicación con el centro, en concreto dificultades de los padres para asistir o reunirse con cualquier profesional del centro y dificultades de los profesores en las reuniones con las familias. En paralelo, se analizará también la dedicación de los profesores a la atención y al trato con las familias.

En segundo lugar, se considerarán las dificultades que los padres y los profesores señalan en relación con la participación de los primeros en las actividades que organiza el propio centro escolar, así como las dificultades para participar en las AMPAS y el Consejo Escolar del Centro.

Y por último, se estudian las dificultades señaladas por ambos colectivos relativas a la participación de los padres en el proceso educativo de los hijos.

3.2.1. Dificultades de los padres y profesores en relación con aspectos de la comunicación con el centro

Las principales dificultades de comunicación con el centro percibidas por los padres, como puede apreciarse en la figura 8, se deben principalmente a la sobrecarga de tareas familiares y laborales y también al horario laboral que impiden o dificultan la asistencia a reuniones y tutorías.

Los tutores, por su parte, consideran:

- con una puntuación media de 3,8 sobre 4 que ‘fomentan el trato con las familias, mostrándose accesibles y dispuestos para la comunicación y la colaboración con ellas’.

Figura 8
Porcentaje de respuesta sobre las dificultades de los padres para reunirse con los profesionales del centro, según la etapa educativa

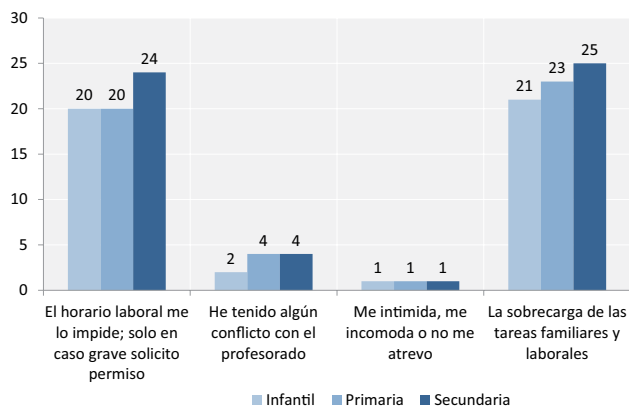
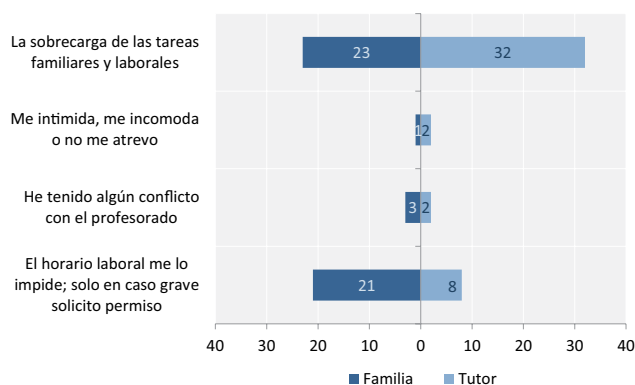


Figura 9
Porcentaje de respuesta sobre la dificultad de comunicación con el centro, según las familias y los tutores



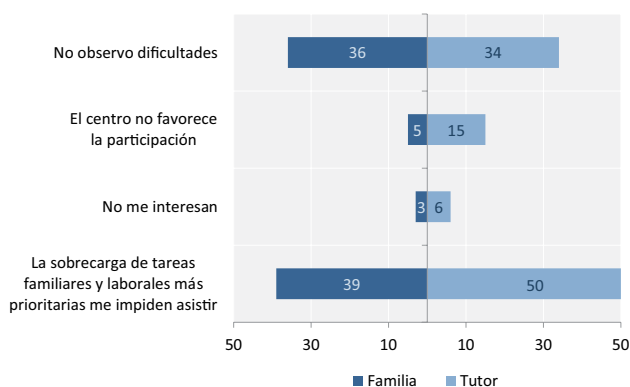
- que ‘solicitan la colaboración de los padres cuando tienen alguna dificultad con sus hijos’ con un valor medio de 3,8.
- con una media de 3,6 que ‘facilitan la relación de las familias con el resto del profesorado’.

En la figura 9, de forma comparativa, llama la atención la opinión que manifiesta los tutores acerca del horario laboral de los padres. Lo que sí parece claro es que para los padres las principales dificultades que encuentran para asistir a las reuniones no se deben tanto a problemas de relación personal con los profesores como a problemas de conciliación de la vida laboral y familiar.

3.2.2. Dificultades de los padres y profesores en relación con las actividades del centro

Las dificultades con las que se encuentran tanto los padres como los tutores para participar en las actividades formativas dirigidas a los padres que organiza el centro escolar (escuelas de padres, charlas o conferencias, cursos de formación, etc.), son debidas nuevamente a la sobrecarga de tareas familiares y laborales (40 % familias y 50 % tutores). Así lo confirma los resultados del estudio donde los porcentajes de padres y tutores que afirman que no les interesan estas actividades alcanzan valores mínimos, 3 % y 6 % respectivamente (ver figura 10).

Figura 10
Porcentaje de respuesta sobre la dificultad para participar en el centro según las familias y los tutores



3.2.3. Dificultades de los padres sobre la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cabe considerar en primer lugar las dificultades que encuentran los padres para participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. En la figura 11 se pueden observar algunas de las principales dificultades de las familias con hijos en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Como era de esperar, los padres y las madres del alumnado de Educación Secundaria son los que se encuentran con más problemas para implicarse en los aprendizajes escolares. Para el conjunto de ellos, los principales aspectos que dificultan su implicación son, por un lado, el desconocimiento que en algunos casos tienen de los contenidos de las materias y por otro, el aspecto económico que, en parte, ayudaría a la adquisición de los conocimientos necesarios en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Llama la atención que en la enseñanza Secundaria más de un 20 % de padres considera que su hijo es autónomo y no necesita ayuda en los estudios.

Atendiendo al conjunto de padres del alumnado de todos los niveles objeto de este estudio, el 59 % de las familias y el 58 % de los tutores valoran que la falta de tiempo de los padres les impide implicarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (ver figura 12).

3.2.4. Dificultades de los padres para participar en el Consejo Escolar del Centro y en la AMPA

Como se indica en la figura 13, la principal dificultad encontrada, tanto en Educación Infantil, como en Primaria y Secundaria, es el

Figura 11
Porcentaje de respuesta de los padres acerca de sus dificultades para implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje según la etapa educativa

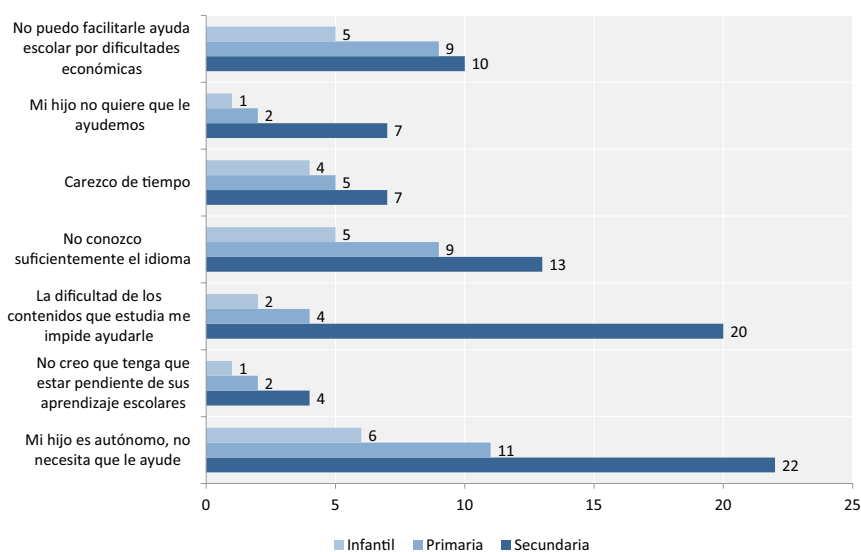
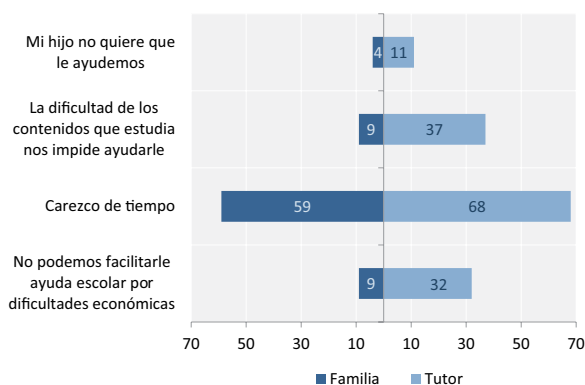


Figura 12
Porcentaje de respuesta sobre la dificultad para implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las familias y los tutores



desinterés de las familias en participar en las elecciones al Consejo Escolar del centro, seguido de una falta de información sobre este proceso. Este es un aspecto bastante mejorable por parte de los centros escolares.

En cuanto a la participación en el AMPA (figura 14), las familias del alumnado correspondiente a las tres etapas educativas, Infantil, Primaria y Secundaria, consideran, de nuevo, que la incompatibilidad horaria es uno de los motivos fundamentales que les impide su participación (38 % Infantil, 41 % Primaria, 41 % Secundaria).

Si se comparan los resultados mostrados en ambas figuras se observa que, en general, las familias tienen un mayor conocimiento del funcionamiento del AMPA que acerca del Consejo Escolar del centro.

Por último, cabe indicar que al preguntar a los tutores y a los directores sobre el grado de satisfacción general con las relaciones mantenidas con las familias, se vuelve a encontrar valoraciones muy positivas. En concreto, la valoración media de los tutores es de 8,2 sobre 10 y la de los directores de 7,6.

Figura 13
Porcentaje de respuesta sobre la dificultad de las familias para participar en el Consejo Escolar del centro según la etapa educativa

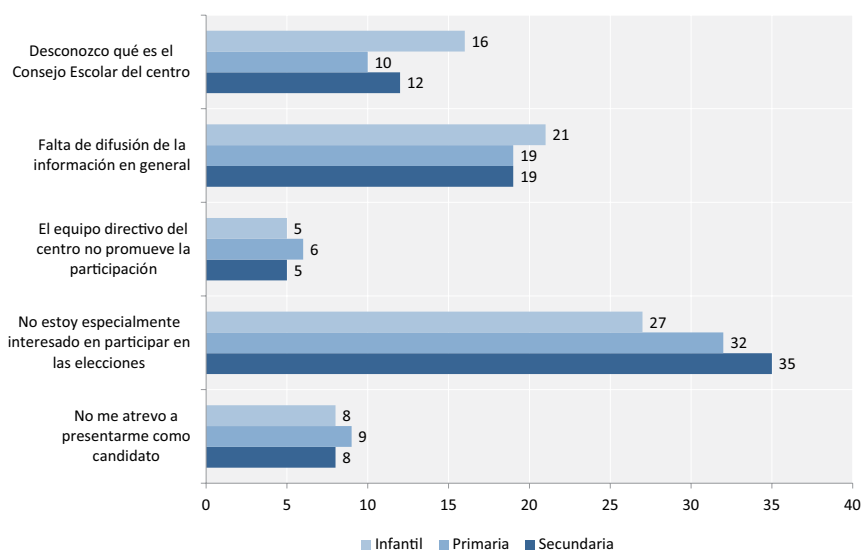
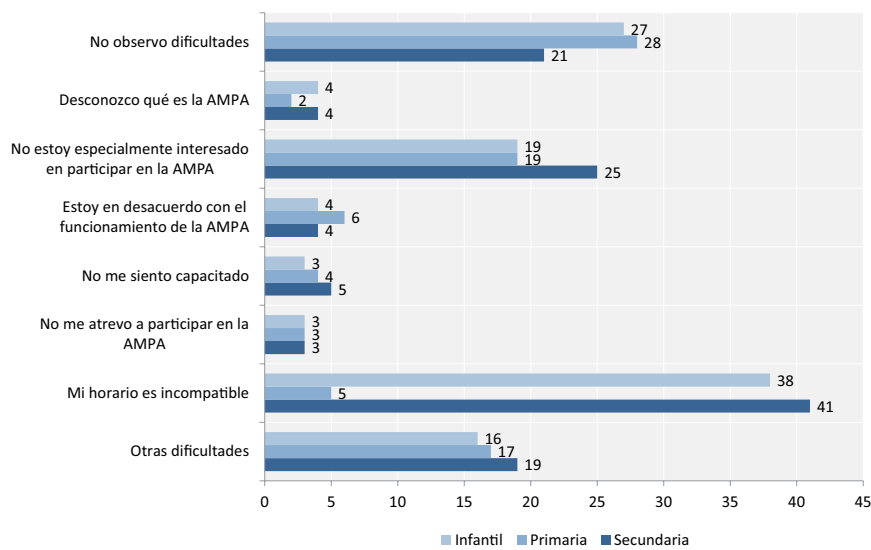


Figura 14
Porcentaje de respuesta sobre la dificultad de las familias para participar en la AMPA según la etapa educativa



4. Conclusiones y discusión

A partir del análisis comparativo realizado sobre la muestra del estudio del Consejo Escolar del Estado, destacamos las siguientes conclusiones:

4.1. Comunicación de las familias con el centro

En general, los miembros de la comunidad educativa, familias, tutores y directores, consideran que existe una buena comunicación de las familias con el centro, además, consideran que ésta es satisfactoria. Llama la atención que los tutores hacen una valoración más alta de la solicitud de tutorías que los propios padres. Mientras que en Secundaria, como era de esperar, los tutores opinan que los padres no acuden con frecuencia a las reuniones de clase.

A pesar de este buen resultado, históricamente el tema de la comunicación se señala como una de las principales limitaciones de la participación de los padres en la educación escolar. En particular, las dificultades para acudir a las reuniones, bien sea por problemas de falta de tiempo, de incompatibilidad de la vida laboral y familiar, de motivación hacia el contenido de las reuniones o de falta de confianza en relación a lo que la escuela o el profesor les pueda ofrecer a los problemas de su hijo y (GRANT y REY, 2013). En este estudio se pone de manifiesto que los motivos fundamentales por los que los padres no acuden a las reuniones y a las tutorías son la sobrecarga de tareas familiares, laborales, así como el horario laboral, y no tanto por las relaciones personales con los profesores.

Por otra parte los tutores se muestran accesibles y dispuestos para la comunicación y la colaboración con los padres y solicitan su ayuda cuando tienen dificultades con sus hijos. Los directores, por su parte, también se muestran satisfechos de la relación con las familias, aspecto no menos importante. En este sentido, autores como GLASGOW y WHITNEY (2009) o JEYNES (2011), manifiestan cómo uno de los resultados más consistentes en las investigaciones de cara a aumentar la implicación de los padres en la escuela está en la relación de la dirección del centro con cada familia.

4.2. Colaboración de las familias con el centro

En lo que se refiere a actividades formativas para las familias, los resultados nos informan de la poca participación de las mismas. Es una opinión compartida por padres, tutores y directores. En este punto son los directores los que mantienen la peor visión sobre la participación de los padres en actividades formativas organizadas por el centro, tanto en Infantil, como en Primaria o Secundaria. Sin embargo, solamente a un 3 % de padres no le interesan las actividades formativas, por lo que éste sería uno de los aspectos claramente mejorable.

En cuanto a la participación de los padres en el proyecto educativo, se comprueba que existen algunas diferencias significativas entre las opiniones de padres, profesores y directores. En concreto, las familias afirman que fomentan la autonomía y responsabilidad de sus hijos ante los estudios así como que crean un ambiente de estudio en casa adecuado, mucho más de lo que, en realidad, perciben los directores y los tutores.

Asimismo, los padres del alumnado de Secundaria señalan cómo la dificultad de los contenidos de aprendizaje de sus hijos les limita para implicarse más en los procesos de aprendizaje, así como el pensar que sus hijos a esas edades ya no necesitan de su ayuda. Estos mismos resultados se confirman en muchos otros estudios en los que se reconoce como un error o limitación importante a superar (SHUMOW, 2009). Del mismo modo se reconoce que, precisamente es en la adolescencia cuando la disponibilidad de los padres con los hijos constituye un factor de predicción del éxito escolar (JEYNES, 2011).

Por otro lado, los tutores manifiestan que la participación de los padres ni es 'siempre suficiente' ni es 'siempre constructiva' (solo un 18,6 % de ellos la considera así). Además, solo un pequeño porcentaje de tutores, el 21 %, afirma que los padres 'casi siempre' les apoyan en la función docente, respetando y colaborando en las decisiones que se toman en el centro respecto a su hijo. El hecho de que los padres no acepten las decisiones que el profesor toma respecto a su hijo en el aula, es una importante barrera de la colaboración (HORNBY, 2000).

Por todo ello, se considera que es fundamental reflexionar sobre estos resultados para que este aspecto sobre la implicación de las familias en el proyecto educativo no se convierta en una barrera para la participación y la colaboración entre la familia y la escuela.

EJIDO (2014), en un análisis comparado de los sistemas educativos europeos señala precisamente, entre las dificultades de la colaboración de los padres, la resistencia del profesorado, por considerar los profesores que los padres interfieren en su trabajo y no están capacitados. Así, en algunos centros se limita la participación de las familias a cuestiones de menor importancia, como son la organización de fiestas o de actividades extraescolares.

4.3. Satisfacción y sentido de pertenencia de las familias con el centro

Los resultados parecen indicar que las familias sienten que forman parte del centro, y además que están satisfechas con la educación que reciben sus hijos. Esta misma opinión la mantienen los tutores y los directores.

GRANT y RAY (2013) destacan la confianza como el elemento crítico que marca la relación familia-escuela, pues la implicación de ambos en un proyecto común solo se consigue sobre la base de una confianza de unos y otros en la responsabilidad compartida. También destacan la importancia de que las familias se sientan acogidas y respetadas en sus diferencias socioculturales, por lo que ello supone para el comportamiento del alumno en el aula. Los mejores resultados se alcanzan cuando el profesorado no es crítico con los diferentes estilos parentales, los respetan y tratan de comprender (EPSTEIN, 2011).

4.4. Expectativas de las familias

Las expectativas de las familias respecto a los estudios que sus hijos alcanzarán son altas. Esta opinión también es compartida por los tutores y directores. Así, en torno al 80 % de los padres de la muestra piensan que sus hijos realizarán estudios universitarios.

La variable 'expectativas académicas' está considerada como una de las más estudiadas por los investigadores y de las más hipotetizadas desde las teorías como uno de los principales factores que define la participación de los padres e influye en el éxito escolar de los hijos (JEYNES, 2011).

CASTRO y cols. (2014) en un análisis sobre el impacto de las diferentes formas de participación de las familias en la escuela realizado sobre la misma base de datos del presente trabajo, concluyen que los dos factores que tienen una gran influencia positiva sobre el rendimiento académico de los hijos son, el sentido de pertenencia al centro y las expectativas académicas de los padres.

Por último, señalar que respecto a la participación en el Consejo Escolar del centro, la principal dificultad encontrada en el estudio, tanto en Educación Infantil, como en Primaria y Secundaria, es el desinterés en participar en las elecciones al Consejo Escolar, seguido de una falta de información sobre qué es este órgano colegiado.

Por lo que se refiere a la participación en las asociaciones de madres y padres del centro, se destacan en las tres etapas educativas, la limitación por motivos de incompatibilidad horaria seguida de la falta de interés por participar.

El estudio de EGIDO (2014), antes citado, destaca cómo, en la mayoría de los países la representación de los padres, en términos generales, en estos órganos colegiados es minoritaria. De ahí la necesidad de formar a los representantes de madres y padres, con el fin de que su participación en el Consejo Escolar del centro sea lo más activa posible. También señala la autora, cómo los padres necesitan más información para esa participación y que ésta depende, en gran parte, de la práctica de los propios centros, especialmente de que los equipos directivos de los centros la promuevan.

Todos estos resultados deberían conducir a la comunidad educativa a reflexionar sobre cómo mejorar las formas de participación con objeto de conseguir una escuela de calidad.

En este sentido, se concluye el presente estudio señalando la necesidad de insistir en la formación de las familias, los tutores y los equipos directivos en relación con esta competencia para la participación.

Son numerosos los estudios llevados a cabo, también en nuestro país, que reflejan la eficacia de los programas de formación de padres para participar en la vida escolar (Reparaz y Naval, 2014). A su vez, también es muy necesaria la formación del profesorado y del equipo directivo en un enfoque culturalmente sensible a la relación de las familias y el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan superar las barreras o limitaciones todavía existentes entre ambas partes.

Es muy importante que tanto los directores como los profesores comprendan la importancia de la colaboración (EPSTEIN, 2009 y 2011; SANDERS y SHELDON, 2009; GRANT y RAY, 2013; HERNÁNDEZ y LÓPEZ, 2006; EJIDO, 2014). En este sentido se apunta la conveniencia de seguir contando con la colaboración de las universidades en la formación inicial y continua de maestros y directores para conseguir familias colaborativas.

Para algunos autores, los directores son la clave para establecer estrategias o programas de formación de padres para la participación educativa en la escuela: ellos son quienes con su estilo de dirección pueden fomentar la conciencia de colaboración con el proyecto educativo de la escuela y enseñar a padres y profesores a gestionar el poder (SWAP, 1993; EPSTEIN, 2011).



James Duffield Harding (1832). *Ponte Santa Trinità, Florence*. The Metropolitan Museum of Art, New York (www.metmuseum.org).

Referencias bibliográficas

- CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E.; NAVARRO, E. (2014). «Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 167-179. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EJIDO, I. (2014). «Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 35-56. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; RODRIGUEZ N.; VAN VOORHIS, F. L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3th ed. Corwin: Thousand Oaks.
- GLASGOW, N.A.; WHITNEY, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.
- GRANT, B.K.; RAY, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- HERNÁNDEZ, M. A.; LÓPEZ, H. (2006). «Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela». *Aula Abierta*, 87, pp. 3-26.
- HORNBY, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: GBR.
- JEYNES, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- REPARAZ, R.; NAVAL, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 21-34. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SANDERS, M.G.; SHELDON S. B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- SWAP, S. (1993). *Developing Home-school Partnership: from Concepts to Practice*. New York: Teacher College Press.

Los autores

Rosario Reparaz

Profesora Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra.

En la actualidad es directora del Dpto. de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica. Ha sido Vicedecana de Promoción e Innovación educativa en la misma universidad. También ha sido miembro del Consejo Escolar de Navarra, durante 9 años. Su formación en el área de métodos de investigación y diagnóstico le ha permitido participar en proyectos de muy diversa naturaleza y publicar artículos en temas y ámbitos diferentes. Desde publicaciones de carácter metodológico como la predicción del rendimiento académico o trabajos sobre validación de instrumentos de medida, a artículos de investigación más relacionados con su línea prioritaria sobre tecnología educativa. Desde el inicio de su actividad científica ha publicado en revistas científicas de prestigio. Por otro lado, ha participado en casi una veintena de proyectos y líneas de investigación nacionales e internacionales, de naturaleza interdisciplinar.

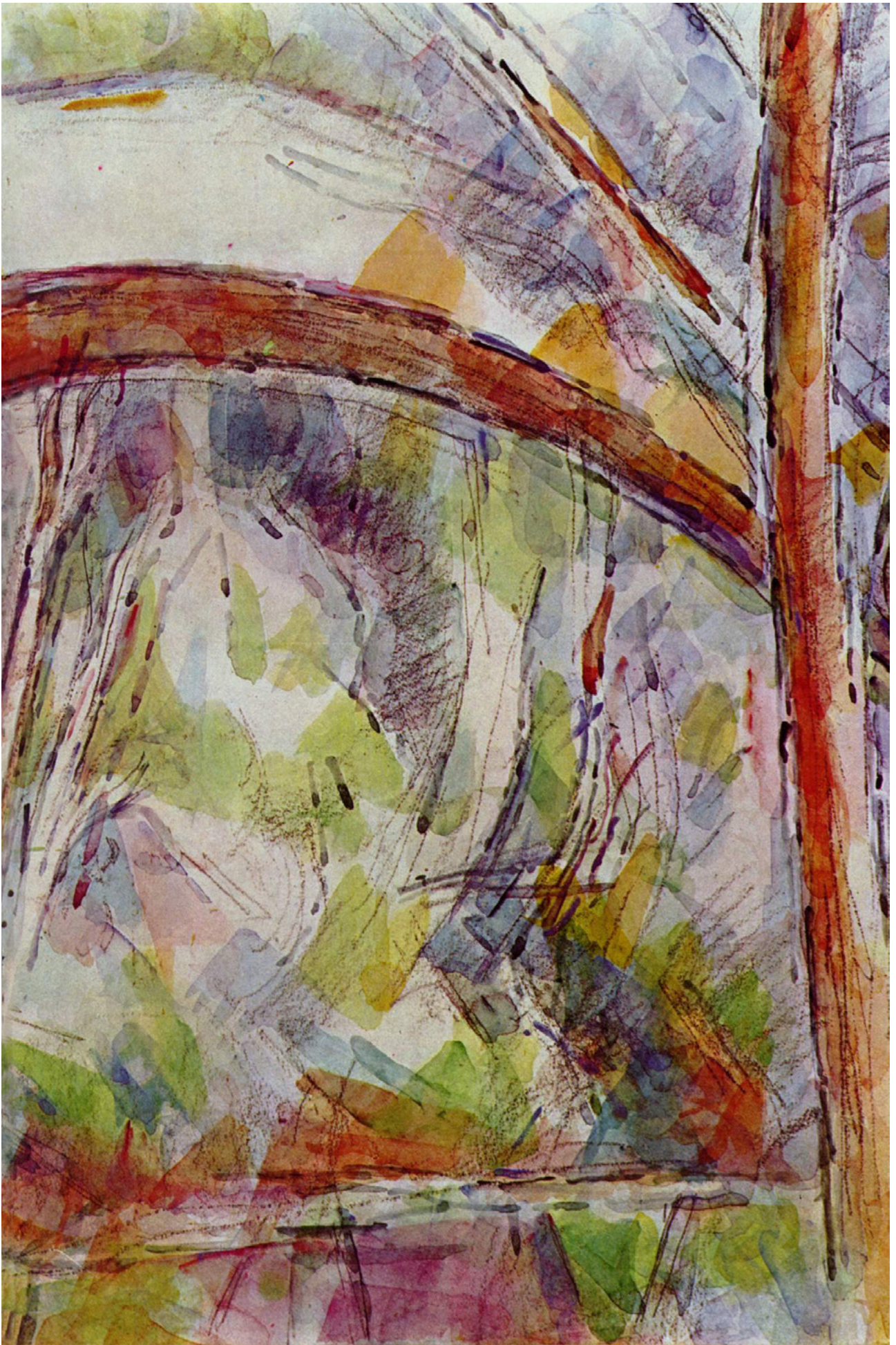
Es evaluadora externa de proyectos de investigación y de revistas científicas de su área de conocimiento.

Ha dirigido e impartido diversos cursos de formación permanente del profesorado en el ámbito de la tecnología educativa, reconocidos e inscritos en el Registro de Formación Permanente del Profesorado del Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Eva Jiménez

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Análisis de Datos y Tratamiento Estadístico de Encuestas por la UNED. Experto en Análisis de Datos y en Tratamiento Estadístico de Encuestas por la UNED. Centra su actividad investigadora en la medida y evaluación de sistemas educativos.

Es miembro activo del grupo de investigación de Medida y Evaluación de Sistemas Educativos, de la Universidad Complutense de Madrid. También participa como miembro del Consejo Evaluador en revistas científicas españolas (Revista Complutense de Educación, Revista de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la revista Estudios sobre Educación de la Universidad de Navarra).



Paul Cézanne (1906). *The Bridge of Trois-sautets* (détalle). Cincinnati Art Museum.

EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA EN LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA¹

THE FEELING OF BELONGING IN THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

María Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

María Ángeles Gomariz Vicente

Universidad de Murcia

Joaquín Parra Martínez

Universidad de Murcia

María Paz García Sanz

Universidad de Murcia

Resumen

Los antecedentes en los estudios sobre la participación familiar han evidenciado que la relación entre familia y centros escolares se encuentra por debajo de los umbrales de lo deseable. A la complejidad del valor de la participación, se suman la de ambas instituciones, las cuales han experimentado una cuantiosa y sustancial transformación en un espacio temporal relativamente corto, que lleva a cuestionar su función educativa. En un intento de contribuir a clarificar el estado de dicha relación en el panorama español, nos proponemos como objetivo principal de este trabajo analizar el sentimiento de pertenencia de las familias en los centros escolares como eje de la comunicación y participación entre ambas instituciones educativas.

La muestra final de trabajo, seleccionada aleatoria y estratificadamente, estuvo constituida por 14.126 padres y madres de todo el territorio nacional, a la que se le aplicó un cuestionario elaborado al efecto. Los resultados más relevantes reflejan que el sentimiento de pertenencia de los padres respecto al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos es significativamente mayor, en general, en padres más jóvenes, que se encuentran desarrollando una ocupación laboral, en padres y madres con nivel de estudios más elevado, así como en aquellas familias cuyos hijos obtienen calificaciones medias escolares más altas. Por el contrario, los progenitores con mayor edad, que están en paro o se dedican a tareas del hogar (en el caso de los padres) y cuyos hijos obtienen calificaciones medias de suspenso, presentan un sentimiento de pertenencia al centro significativamente más bajo.

Palabras clave: familia, centro escolar, participación, sentimiento de pertenencia, variables sociofamiliares.

Abstract

Previous studies on family participation show that the relationship between families and schools is lower than desirable. The complexity of the value of family involvement, add both institutions, which have experienced a substantial transformation in a relatively little time, which calls into question its educational role. In an attempt to help clarify the state of the relationship in the spanish moment, we propose main objective of this work to analyze the sense of belonging of families in schools as a hub of communication and participation between the two educational institutions.

The final sample selected and stratified consisted of 14.126 parents from around the country, to which was applied a questionnaire developed for this purpose. The most relevant results show that the feeling of belonging to parents about the school where their children attend school is significantly higher, in general, young parents, who are developing an occupation, parents in higher studies as well as those families whose children get higher average grades school. By contrast, parents with older, who are unemployed or engaged in household chores (for parents) and whose children get average grades of suspense, have a sense of belonging to significantly lower center.

Keywords: family, school, participation, sense of belonging, social and family variables.

1. Introducción

Tiempo atrás, hablar de la escuela suponía hacer mención explícita a la comunidad educativa. Este término, que se ha mantenido presente en la actualidad, se encuentra estrechamente vinculado a la funcionalidad e identidad del centro y, por ende, al clima y vías de participación que se postulan en el mismo. De ahí la necesidad de comenzar este trabajo analizando las diferentes interpretaciones de lo que se entiende por comunidad educativa y de cómo afecta esta interpretación a la relación de la familia con los centros escolares.

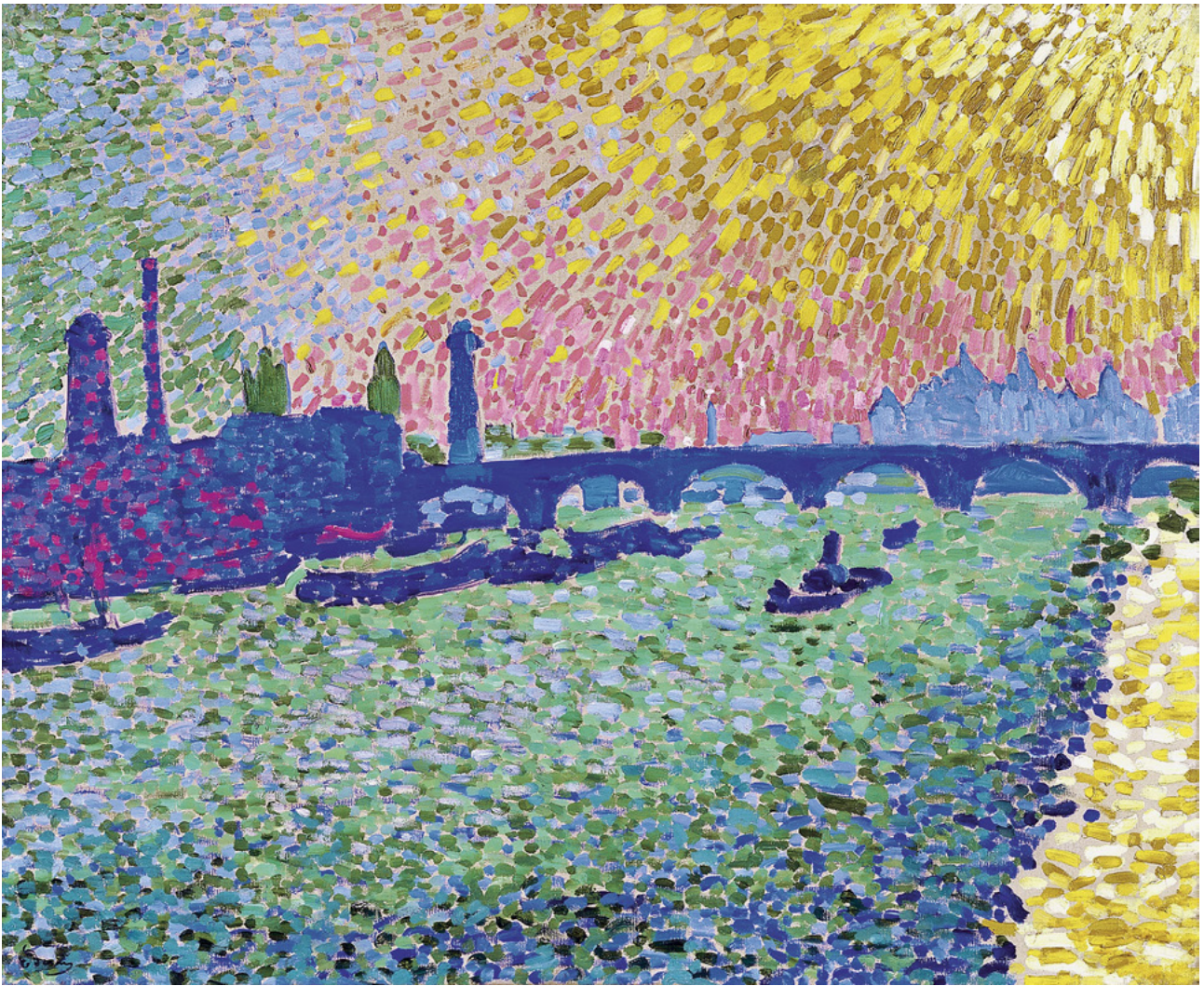
Se parte del concepto más simple de comunidad entendido como la comunión (común unión) entre dos o más personas. Sabemos que los centros educativos, al igual que las familias, no existen sin las personas, y que su existencia es algo más que un agregado de personas; por ello la comunidad escolar no puede quedar reducida al sumatorio: Profesorado + Alumnado + Familias, incorporando, en el mejor de los casos, al entorno comunitario (asociaciones, vecindario, etc.). La comunidad supondría romper con el individualismo imperante en la sociedad que arrastra a los individuos a mantenerse en el binomio relacional yo-tú, para abrir las puertas a nosotros. Por ello, la comunidad educativa no sería algo que se tiene y a lo que se pertenece por el hecho de tener a la hija o al hijo

matriculado o pagar las tasas de la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA); sólo se estaría en comunidad si se viviera en comunidad y eso exigiría compromiso, implicación y participación. De modo que, la familia no puede quedar relegada, tal y como denuncian Ortega, Mínguez y Hernández (2009), a ser un mero espectador del proceso educativo que se desarrolla en el centro:

«en una sociedad democrática, en la que cada vez se demanda más participación y corresponsabilidad en los asuntos públicos, no debe haber parcelas de la misma en la que aquella (la familia) se vea apartada, o solo sea invitada a participar a título de oyente», (p. 249).

Un primer acercamiento al concepto de comunidad educativa, desde las acepciones que recoge el diccionario de la Real Academia Española, permite identificar en dicho concepto dos rasgos esenciales; por un lado, la necesidad de compartir un proyecto común y, por otro, el hecho de que vivir en comunidad, lo que requiere unas reglas que lo posibiliten. Concretamente, se define el término comunidad como el conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes y que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas. En este sentido, cabe decir que una comunidad educativa comparte un interés común, la educación de las nuevas generaciones, sean sus integrantes alumnos para los profesores o hijas e hijos para las familias. Así mismo, una comunidad educativa dispone de una normativa que establece y regula mecanismos para garantizar unos mínimos de participación familiar en el centro educativo; participación cuya necesidad se pone de manifiesto en los numerosos estudios que coinciden al afirmar que la participa-

1. Este estudio forma parte de una investigación más amplia promovida por el Consejo Escolar del Estado, en la que han participado cinco grupos de investigación de distintas universidades españolas, cuyo propósito general fue valorar la participación de las familias en los centros educativos en los que cursan estudios sus hijos (Consejo Escolar del Estado, 2014).



André Derain (1906). *El puente de Waterloo*. © André Derain, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

ción de las familias es uno de los factores para conseguir la calidad educativa y la mejora, entre otros aspectos, del rendimiento escolar, del clima educativo, de la motivación y de la autoestima de los hijos, posibilitándose así una menor probabilidad de deserción escolar (Martínez, 1992; Reparaz y Naval, 2014; Sarramona, 2004; Sarramona y Roca, 2007).

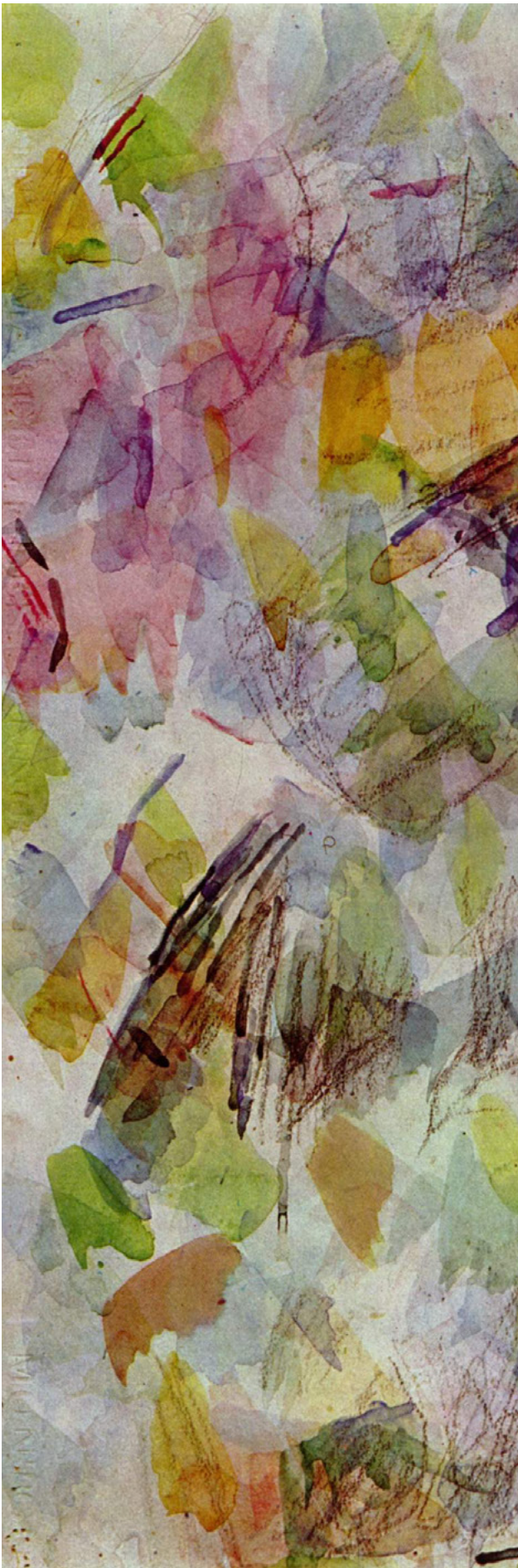
Sin embargo, los datos estadísticos evidencian que la participación de las familias en los centros está por debajo del umbral de lo deseable; circunstancia que se pone de manifiesto en los indicadores de participación de los padres de alumnos en las elecciones a Consejos Escolares (Giró y Andrés, 2012), o en las juntas directivas de las asociaciones de madres y padres de alumnos, lo que ocasiona importantes dificultades para la articulación de dichas asociaciones. Al respecto, Gairín y Bris (2006) revelan que el 58,9% de respuestas sobre la implicación de las familias en los centros educativos se sitúa en el valor de deficiente. Por su parte, el estudio realizado por Garreta y Llevot (2007) puso de manifiesto que un 40% de los docentes consideraba la participación de las familias en sus centros como suficiente, mientras que el 33% la consideraba insuficiente. Ante este panorama, nos sumamos a lo expuesto por Bolívar (2006, p. 120): «La quiebra del consenso implícito que históricamente se ha dado entre las instituciones socializadoras básicas, solo puede ser superada mediante la recuperación de una acción comunitaria de dichos agentes e instituciones».

Desafortunadamente, desconocemos el predominio que puede haber en el sistema educativo de unos modelos de participación de las familias sobre otros, ya que la mayoría de los estudios al respecto desatienden metodológicamente la diversidad de modelos de participación, limitándose a presentar un índice general y/o específico en función de las vías de participación contempladas. La parti-

cipación familiar puede contemplarse desde diversas perspectivas, fluctuando éstas desde modelos caracterizados por una actitud más pasiva por parte de las familias que recibe las actuaciones del centro, hasta modelos de coeducación o co-implicación de las familias en la labor estrictamente educativa que desarrollan los centros escolares (Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández Prados, 2014). De igual modo, Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) identifican cuatro actuaciones para fomentar la participación de las familias y de la comunidad, que se relacionan con el éxito de los centros: formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el desarrollo del currículo y en la evaluación. Tomando en consideración la diversidad de acepciones del constructo “participación parental”, en este trabajo se ha resuelto partir del modelo de Epstein (2011) que considera la implicación de los padres en el hogar, en la escuela y en la comunidad como facilitadora del éxito en los aprendizajes y en el desarrollo personal de sus hijos.

En definitiva, se ha adoptado un modelo en el que la participación de la familia en la escuela se considera un deber moral de aquélla; un deber que al mismo tiempo se convierte en un derecho, y reivindica un mayor protagonismo de las familias en la comunidad escolar. Una comunidad en la que los miembros que la componen son también los encargados de identificar las causas de la disfunción familiar para prevenirla, tomando conciencia de dichas causas y de los derechos y responsabilidades de sus integrantes (Vásquez, 2005). Una comunidad que es:

«el conjunto de personas que se descubren deudoras de todos los demás, como don para los otros. No se trata de algo que poseen en común, ADN, casa, historia, sino el conjunto de personas que comparten una identidad donativa respecto a los otros.



Paul Cézanne (1906). *The Bridge of Trois-sautets* (detalle). Cincinnati Art Museum.

Cada uno de ellos se descubre como donado y donante, como siendo desde otro y para otro» (Domínguez, 2007, p. 206).

La base que sustenta esta comunidad es la responsabilidad educativa como principio ético que impide dar la espalda a la vulnerabilidad educativa del otro. Admitir que el ser humano es un ser vulnerable por naturaleza, necesitado de la interdependencia con los otros, puede ayudar a generar una comunidad que se sitúe, no en la instrumentalización y visión pragmática del otro, en este caso la familia-escuela, sino desde la actitud de acogida y respeto que demanda y exige el hecho ineludible de compartir la responsabilidad educativa del alumnado o de la descendencia filial. De modo que el sentido de responsabilidad hacia los demás, así como las ideas, compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar, del servicio público, de la ciudadanía, de la ciudadanía global, y un reconocimiento de la interdependencia también global son esenciales para que los centros escolares adquieran una visión inclusiva de la comunidad, que se extienda más allá de la obligación de incluir a las familias, convirtiéndose en un sentimiento de solidaridad más amplio (Booth y Ainscow, 2012).

Esta responsabilidad educativa compartida, requiere estimular la participación activa de todos los miembros de la comunidad. Para ello, es necesario crear conciencia de que la familia es básica para el desarrollo personal y social del individuo, y ofrecer a las familias la oportunidad de compartir y apoyarse entre ellas mismas y en la comunidad, favoreciendo así el sentimiento de pertenencia de éstas a la comunidad educativa y por extensión, a los centros escolares concretos. En definitiva, se adopta el modelo de participación-identificación de Finn recogido por Ros (2009) para referirse a la implicación de los estudiantes en la escuela, y que se centra en dos aspectos esenciales:

«El componente conductual se refiere a la participación en el centro (a nivel de centro, de aula, extraescolares, asistencia, relaciones con los compañeros); el psicológico o emocional alude a la identificación con el centro (identificación con el centro y sentimiento de pertenencia)» (Ros, 2009, p. 80).

El sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo, entendido como sentirse miembros y parte coimplicada del centro, es una de las variables motivacionales que predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la participación familiar en la escuela. Este sentimiento sólo es posible cuando hablamos de una comunidad acogedora. Para Ainscow (2001) la comunidad escolar acogedora es aquella en la que todos son bienvenidos, promoviendo el derecho a todos de formar parte de la misma (inclusión), y la que, además, proporciona múltiples y variadas formas de participación.

Se es consciente de lo alejados que se encuentran en la actualidad los centros españoles de este modelo, y de la necesidad de clarificar aspectos no siempre considerados en las reflexiones sobre participación familiar, como el sentimiento de pertenencia al centro, para poder abrir y articular nuevas políticas e innovaciones, por otros caminos diferentes a los ya transitados, que generen finalmente una auténtica comunidad educativa. Los estudios sobre el sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje se han centrado en los alumnos y en los docentes. En este sentido, los resultados del estudio realizado por el Observatorio estatal de la convivencia (2011) muestran que la mayoría del alumnado se encuentra satisfecho con el centro escolar, manifestando su convicción de que la escuela prepara para la vida adulta y para el desempeño profesional; aunque el 15,8% del alumnado está bastante o muy de acuerdo con que «si se lo permitiesen, se cambiaría de centro» y el 27,3% discrepa de la frase «venir al centro me ayuda a adquirir confianza en mí mismo para tomar decisiones».

El objetivo de la investigación que se recoge en el presente artículo es el de analizar el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo de sus hijos, en función de variables socio-demográficas de los miembros de la familia, tales como la edad del padre y de la madre, su nivel de estudios, su dedicación laboral, así como la calificación media obtenida por el hijo.

2. Método

La investigación se enmarca dentro de los métodos cuantitativos no experimentales. Concretamente, se trata de un estudio descriptivo, tipo encuesta, de carácter exploratorio.

2.1. Participantes

De una muestra inicial de 14.876 familias, la muestra real de la investigación está constituida por 14.126 padres y madres cuyos hijos cursaban sus estudios en las etapas educativas de educación infantil, primaria y secundaria durante el curso 2013-2014, en centros públicos, privados concertados y privados no concertados de toda la geografía española.

El tipo de muestreo empleado ha sido aleatorio estratificado, en función de las variables etapa educativa y titularidad del centro. En la tabla 1 se muestra la distribución muestral, atendiendo a estas dos variables.

2.2. Instrumento de recogida de información

El cuestionario completo empleado en el estudio más amplio, del que parte el presente trabajo, consta de un total de 89 ítems relacionados con la participación de las familias en la educación de sus hijos, utilizándose en este artículo las variables detalladas en la tabla 2.

2.3. Procedimiento

Tras varias reuniones con representantes del Consejo Escolar del Estado y del resto de grupos de investigación que participaron en el estudio, se delimitaron las áreas de trabajo, se concretaron los objetivos y se elaboró el cuestionario, el cual fue aplicado en formato papel y enviado a las familias desde los propios centros educativos. Los Consejos Escolares de las comunidades autónomas fueron los encargados de recibir los cuestionarios cumplimentados por las familias y de remitirlos posteriormente al Consejo Escolar del Estado.

El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS, versión 19. Se utilizó tanto la estadística descriptiva como

inferencial no paramétrica ($\alpha = 0,05$), ya que no se cumplieron las condiciones requeridas para poder emplear la estadística inferencial paramétrica (Siegel, 1991).

3. Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la investigación, atendiendo al objetivo del estudio, en función de cada una de las variables analizadas.

3.1. Sentimiento de pertenencia al centro en función de la edad de los progenitores

En primer lugar, se presenta en la tabla 3 las medias obtenidas en la variable sentimiento de pertenencia al centro, en función de la edad de los progenitores.

En general, las familias muestran un sentimiento de pertenencia notable con respecto al centro en el que están escolarizados sus hijos. Como se puede apreciar en la tabla 3, las medias del sentimiento de pertenencia en función de la edad de la madre oscilan entre los valores 6,75 y 7,64; siendo los valores medios obtenidos en función de la edad del padre entre 7,25 y 7,70.

Respecto a esta variable, a nivel global, al realizar la prueba Kruskal-Wallis, se observan diferencias estadísticamente significativas en el sentimiento de pertenencia al centro manifestado por las familias participantes, tanto en función de la edad de la madre ($p = 0,000$), como en función de la edad del padre ($p = 0,000$). Realizando un contraste dos a dos, con la prueba U Mann-Whitney, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre varios pares, lo que se observa en la tabla 3a del anexo.

Al detenerse en los resultados recogidos en la tabla 3a, cabe resaltar que las diferencias estadísticamente significativas se muestran a favor de las madres con menor edad, respecto de las de edad más avanzada, al igual que sucede con la edad del padre. Es decir, en todos los pares en los que aparecen diferencias, el sentimiento de pertenencia de madres y padres más jóvenes es significativamente superior al que muestran madres y padres de mayor edad.

Tabla 1
Número de familias participantes en el estudio en función de la etapa educativa y del tipo de centro

		Etapa educativa			Total
		Infantil	Primaria	Secundaria	
Tipo de centro	Público	1.518	4.217	3.193	8.928
	Privado concertado	829	2.451	1.508	4.788
	Privado no concertado	52	116	242	410
Total		2.399	6.784	4.943	14.126

Tabla 2
Descripción de las variables del cuestionario objeto de análisis

Variable	Ítems	Escala
Sentimiento de pertenencia	P29. Me siento miembro del centro, lo considero como algo mío	1-10
	P30. Si un equipo del centro participa en un deporte, concurso... ese es mi equipo	
	P31. Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro	
	P32. El futuro de mi hijo está condicionado por la educación que está recibiendo en el centro	
Variables sociales y demográficas de la familia	P92. Edad madre	1 (menos de 20 años)-5 (más de 51)
	P93. Edad padre	1 (menos de 20 años)-5 (más de 51)
	P107. Dedicación laboral padre/madre	1 (trabaja)-2 (en paro)-3 (jubilación)-4 (tareas hogar)
	P109. Nivel de estudios padre/madre	1 (primaria sin completar)-8 (doctorado)
	P139. Nota media del hijo	1 (suspenso)-5 (sobresaliente)

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la variable 'Sentimiento de pertenencia al centro de las familias' en función de la edad de los progenitores

Edad de la madre	n	Media	Desv. Típ.	Edad del padre	n	Media	Desv. Típ.
Menos de 20	4	6,75	,70	Menos de 20	2	7,25	1,41
De 20 a 30	622	7,64	1,68	De 20 a 30	272	7,70	1,65
De 31 a 40	6.153	7,54	1,71	De 31 a 40	4.352	7,60	1,69
De 41 a 50	6.876	7,41	1,70	De 41 a 50	7.659	7,44	1,68
Más de 51	536	7,28	1,66	Más de 51	1.462	7,27	1,75

3.2. Sentimiento de pertenencia al centro en función del nivel de estudios de los progenitores

En relación a la variable nivel de estudios de padre y madre, en la tabla 4 se presenta los estadísticos descriptivos respecto al sentimiento de pertenencia al centro.

Tal y como se puede apreciar en la tabla 4, los valores medios del sentimiento de pertenencia al centro mostrado por las familias varían entre 7,33 y 7,68, en función del nivel de estudios del padre, y muestran una mayor amplitud en función del nivel de estudios de la madre, situándose entre los valores 7,16 y 7,72. En ambos casos, la media más elevada se presenta en el sentimiento de pertenencia mostrado por los progenitores con nivel de estudios de Licenciatura (Media madre = 7,72; Media padre = 7,68).

Al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, con respecto al nivel de estudios del padre ($p = 0,000$) y al nivel de estudios de la madre ($p = 0,000$). También la U de Mann-Whitney mostró significación estadística en las comparaciones dos a dos que se muestran en la tabla 4a del anexo.

Tal y como muestra la tabla 4a, y atendiendo a las medias presentadas en la tabla 4, podemos apreciar que las diferencias

estadísticamente significativas en el sentimiento de pertenencia al centro respecto al nivel de estudios del padre y de la madre, se presentan a favor de los niveles de estudios más elevados con respecto a los más bajos. Es decir, en todos los casos, el sentimiento de pertenencia mostrado por padres y madres de menor nivel de estudios es significativamente más bajo que el mostrado por los padres y madres que poseen estudios de nivel superior.

3.3. Sentimiento de pertenencia al centro en función de la ocupación de los progenitores

Respecto a la variable ocupación del padre y de la madre, se presentan los estadísticos descriptivos respecto al sentimiento de pertenencia al centro en la tabla 5. Tal y como podemos observar en la tabla 5, en el caso de la ocupación del padre, en lo que respecta al sentimiento de pertenencia al centro educativo de los hijos, la media más baja la presentan los padres que se encargan de las tareas del hogar ($M = 6,80$; $DT = 1,52$) y la más alta, los padres que están trabajando ($M = 7,49$; $DT = 1,68$). En el caso de la ocupación de la madre, la media más baja referida al sentimiento de pertenencia se sitúa en las madres que están en situación de desempleo ($M = 7,39$; $DT = 1,76$), mientras que la media más alta la presentan las madres jubiladas ($M = 7,58$; $DT = 1,78$).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de la variable 'Sentimiento de pertenencia al centro de las familias' en función del nivel de estudios de los progenitores

Estudios de la madre	n	Media	Desv. Típ.	Estudios del padre	n	Media	Desv. Típ.
Primaria sin completar (CINE 0)	557	7,16	1,93	Primaria sin completar (CINE 0)	829	7,33	1,88
Primaria completada (CINE 1)	1.746	7,27	1,83	Primaria completada (CINE 1)	2.069	7,33	1,80
Secundaria obligatoria (CINE 2)	2.086	7,36	1,78	Secundaria obligatoria (CINE 2)	2.239	7,36	1,71
Secundaria postobligatoria (CINE 3)	3.035	7,41	1,71	Secundaria postobligatoria (CINE 3)	2.960	7,47	1,67
Form. Profesional gr. superior (CINE 5)	1.814	7,52	1,68	Form. Profesional gr. superior (CINE 5)	1.807	7,49	1,66
Diplomatura (CINE 6)	2.017	7,59	1,56	Diplomatura (CINE 6)	1.064	7,66	1,63
Licenciatura (CINE 7)	2.250	7,72	1,53	Licenciatura (CINE 7)	2.044	7,68	1,55
Doctorado (CINE 8)	186	7,56	1,61	Doctorado (CINE 8)	221	7,59	1,66

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de la variable 'Sentimiento de pertenencia al centro de las familias' en función de la ocupación de los progenitores

Ocupación de la madre	n	Media	Desv. Típ.	Ocupación del padre	n	Media	Desv. Típ.
Trabaja para una empresa o administración, trabaja como autónomo o tiene una empresa	8.821	7,50	1,65	Trabaja para una empresa o administración, trabaja como autónomo o tiene una empresa	11424	7,49	1,68
No trabaja porque está en el paro	3.504	7,39	1,76	No trabaja porque está en el paro	1878	7,39	1,77
No trabaja por estar jubilado	116	7,58	1,78	No trabaja por estar jubilado	292	7,35	1,79
Nunca ha trabajado fuera de casa en un empleo remunerado (se encarga de las tareas del hogar)	13.84	7,44	1,82	Nunca ha trabajado fuera de casa en un empleo remunerado (se encarga de las tareas del hogar)	19	6,80	1,52

Globalmente, al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, en función de la ocupación del padre ($p=,009$) y de la ocupación de la madre ($p=0,046$). También la U de Mann-Whitney mostró significación estadística en las comparaciones dos a dos que se muestran en la tabla 5a del anexo.

Específicamente, de acuerdo con los resultados presentados en la antes citada tabla 5a, se detectan diferencias estadísticamente significativas en el sentimiento de pertenencia entre los padres y madres que trabajan y los que están en situación de desempleo ($p=0,017$ y $p=0,006$, respectivamente), así como entre los padres que trabajan y los que nunca han trabajado fuera del hogar ($p=0,038$), siendo en ambos casos significativamente más elevado el sentimiento de pertenencia al centro mostrado por los padres cuya ocupación laboral es fuera del hogar.

3.4. Sentimiento de pertenencia al centro en función de la calificación media escolar del hijo

Por último, se presentan en la tabla 6 las medias obtenidas en la variable sentimiento de pertenencia al centro, en función de la calificación media escolar obtenida por el hijo. Según los resultados presentados en dicha tabla, se puede observar cómo las medias de sentimiento de pertenencia mostradas por las familias participantes están directamente relacionadas con las calificaciones obtenidas por sus hijos, es decir, cuanto más alto es el rendimiento académico alcanzado por el alumno, mayor es el sentimiento de pertenencia de sus familias hacia el centro educativo.

De manera global, al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, con respecto a dicha nota media del hijo ($p=0,000$). También la U de Mann-Whitney mostró significación estadística en las comparaciones dos a dos que se muestran en la tabla 6a del anexo.

Tal y como se aprecia en la tabla 6a, en todos los pares considerados se presentan diferencias estadísticamente significativas al contrastar el sentimiento de pertenencia mostrado por las familias cuyos hijos obtienen una calificación determinada con las calificaciones superiores a ésta. Es decir, existen diferencias significativas entre el sentimiento de pertenencia medio mostrado por las familias cuyos hijos suspenden, con el sentimiento de pertenencia de las familias con hijos que obtienen Aprobado ($p=0,000$), Bien ($p=0,000$), Notable ($p=0,000$) y Sobresaliente ($p=0,000$); y así sucesivamente hasta encontrar diferencias estadísticamente significativas entre el sentimiento de pertenencia de las familias de hijos que tienen Notable con las de hijos de Sobresaliente ($p=0,000$), siempre a favor de las familias cuyos hijos obtienen mejores calificaciones.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos de la variable 'Sentimiento de pertenencia al centro de las familias' en función de la calificación media escolar del hijo

Calificación media escolar del hijo	n	Media	Desv. Típ.
Suspense (de 0 a 4,9)	595	6,59	1,99
Aprobado (de 5 a 5,9)	1.190	6,94	1,85
Bien (de 6 a 6,9)	2.265	7,23	1,73
Notable (de 7 a 8,9)	4.985	7,50	1,63
Sobresaliente (de 9 a 10)	2.687	7,78	1,61

4. Discusión y conclusiones

Tradicionalmente, el discurso sobre el sentimiento de pertenencia ha estado enmarcado en los saberes sociológicos centrados en conocer en qué medida los miembros de un grupo social se encuentran adheridos al mismo, despertándose en ellos ese sentimiento de seguridad, protección y unión que contribuye a sentirse reconocido y aceptado socialmente. De ahí que se haya partido en este trabajo

del concepto de comunidad inclusiva como núcleo que posibilita la acogida de sus miembros, es decir, que facilita el 'sentirse parte de'. Recientemente, las investigaciones educativas, especialmente cuando se extiende el desencanto escolar entre parte de la ciudadanía, han encontrado en el constructo 'comunidad inclusiva' un modelo cuya realización en la práctica explicaría, en el ámbito educativo, la consecución del éxito escolar, del clima verdaderamente educativo del centro, de la participación generalizada y eficaz, así como de la mejora de la convivencia y de la consiguiente disminución de los sucesos de violencia escolar. En este sentido, el estudio de Akar-Vural *et al.* (2013) desvela que el sentimiento de pertenencia a la escuela del alumnado se encuentra relacionado positivamente con la asistencia regular, con el cumplimiento de las tareas encomendadas, con la participación en las actividades socio-deportivas y con una mejora en el logro de los objetivos académicos.

Por otra parte, y continuando con la implantada tradición de centrar lo escolar en el binomio profesorado-alumnado, los estudios sobre el sentimiento de pertenencia escolar han tenido a estos colectivos del binomio como protagonistas, desatendiendo otro sector importante de la comunidad educativa: las familias. De ahí la importancia del estudio presentado, en el que, a partir de la información facilitada por los encuestados en el presente trabajo, es posible dar respuesta a la cuestión de cuál es el nivel del sentimiento de pertenencia de las familias españolas al centro educativo de sus hijas e hijos.

En general, podemos afirmar que el sentimiento de pertenencia de las familias respecto al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos es satisfactorio. Esto marca, atendiendo a los resultados obtenidos por Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014), un hito en la diferencia entre los centros con altos y positivos valores de clima educativo y el resto, ya que, de forma global, el sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias se sitúa como el factor más relevante que determina la calidad del clima educativo de centro, de modo que un sentimiento alto de pertenencia al centro caracteriza a los 149 centros con un clima educativo promedio bueno (86,87). Por el contrario, un bajo sentimiento de pertenencia al centro caracteriza a los 43 centros con un promedio de clima educativo bajo (59,47).

Ante lo expuesto cabe cuestionarse qué características de la familia guardan relación con el sentimiento de pertenencia. Más específicamente, los resultados anteriormente descritos muestran de forma efectiva que existe relación entre las variables sociodemográficas de las familias y el sentimiento de pertenencia.

En primer lugar, se observa cómo la edad de ambos progenitores se encuentra significativamente relacionada con el sentimiento de pertenencia de éstos al centro, pudiendo comprobarse que este sentimiento es mayor conforme disminuye la edad. Esto permite afirmar que el sentimiento de pertenencia de las familias al centro no se muestra constante o permanente a lo largo de toda la escolarización. En un trabajo anterior, se puso de manifiesto que el sentimiento de pertenencia de las familias a los centros escolares era más intenso en las etapas educativas más tempranas y que éste descendía, leve y progresivamente, conforme avanza la etapa educativa (Parra, García-Sanz, Gomariz y Hernández-Prados, 2015). Ese mayor sentido de pertenencia de las familias al centro requiere, de acuerdo con Grant y Ray (2013), compartir, por parte de las familias, la filosofía del centro escolar y la manera como el éste entiende el proceso del enseñanza-aprendizaje, para lo cual se hace necesario implementar programas destinados a acercar, implicar y hacer que los padres y madres sientan la escuela como algo propio.

En segundo lugar, se constata que las familias que presentan mayor grado de sentimiento de pertenencia al centro son aquellas con mayor nivel de estudios, tanto en padres como en madres. En consonancia con esta circunstancia, el estudio etnográfico de Garreta (2015) sobre la comunicación entre familia y escuela desvela que entre los principales obstáculos para que se desarrolle esta comunicación se encuentra el bajo nivel cultural de las familias, además de la falta de interés de éstas por la educación de sus hijos, su falta de tiempo y su desconocimiento del sistema educativo.

En tercer lugar, se puede afirmar que hay relación entre el sentimiento de pertenencia al centro y la ocupación laboral del padre y de la madre, de modo que aquellas familias en las que trabajan



Maurice Brazil Prendergast (1912). *Rialto Bridge*. The Metropolitan Museum of Art, New York (www.metmuseum.org).

fuera del hogar los progenitores manifiestan un sentimiento de pertenencia al centro más elevado que aquellas familias en las que el padre se dedica a tareas del hogar y que aquellas en las que el padre o la madre se encuentran desempleados. Es cierto que existen otros factores que alimentan o impiden el desarrollo del sentido de pertenencia a la escuela como las actitudes de los maestros, el tipo de disciplina que rige en el centro, la visión de la escuela que tiene el entorno social, la estructura homogénea o heterogénea de la clase o de la familia, el clima moral de la escuela; pero también el nivel socioeconómico de las familias, el cual viene determinado por la ocupación laboral (Ma, 2003).

Por otra parte, la conveniencia de investigar el sentimiento de pertenencia al centro educativo por parte de las familias habría quedado demostrada al inicio de este trabajo, cuando se exponía la relación entre dicho sentimiento y los niveles de participación de esas familias, así como el papel de ambos aspectos en la construcción de una comunidad educativa. Al respecto, REPARAZ y NAVAL (2014) señalan que el sentimiento de pertenencia se encuentra vinculado a la satisfacción socioafectiva de las familias con los centros escolares, y que se participa más, por parte de las familias, en la medida en que hay un mayor reconocimiento social del papel de éstas en la tarea educativa, y en la medida en que se refuerza dicho sentimiento de pertenencia al centro con actuaciones concretas al respecto por parte del centro. Por el contrario la familia no participa si se siente ignorada o rechazada. Esta identificación de las familias con un grupo determinado –en este caso el centro educativo– genera en ellas actitudes positivas hacia el mismo, entre las que se incluye el deseo de participar en su desarrollo, al tiempo que construyen significados a partir de las experiencias vividas con el grupo, esto es, con la comunidad educativa que constituye el centro (Cemalcilar, 2010).

Cabe también considerar entre las conclusiones que se desprenden de este trabajo, la importancia de este constructo –el de la participación de las familias en el centro educativo y su sentimiento de pertenencia al mismo– en el rendimiento escolar. De hecho, las escuelas que ponen mayor énfasis en las necesidades del alumnado

son más propensas a fomentar un mayor sentido de pertenencia de alumnos y familias, lo que tiene, a su vez, efectos importantes en los resultados académicos de los estudiantes (Johnson, 2009). De igual modo, Castro *et al.* (2014) ponen de manifiesto que el referido sentimiento de pertenencia tiene una influencia muy positiva sobre el rendimiento, influencia que está por encima que la que tiene la sensación de un clima educativo familiar supervisor. En consonancia con este hecho, los resultados de este estudio desvelan que existe una relación significativa y positiva entre sentimiento de pertenencia de las familias al centro y el rendimiento escolar de los hijos, de modo que a mejores calificaciones mayor es el sentimiento de pertenencia, y viceversa.

En base a todo lo expuesto, se concluye este trabajo señalando que el sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo de sus hijos, aunque relevante, siempre ha sido tratado escasamente en los estudios sobre participación. Por ello, esperamos que este artículo se convierta en un punto de origen para nuevas investigaciones que se adentren no solo en la identificación y descripción de nuevos aspectos del sentimiento de pertenencia de las familias, sino también en el diseño e implementación de programas para impulsar dicho sentimiento en los centros escolares.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AKAR-VURAL, R.; YILMAZ-ÖZELÇI, S.; ÇENGEL, M.; GÖMLEKSİZ, M. (2013). «The development of the 'Sense of Belonging to School' Scale». *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, pp. 215-230.
- BOLÍVAR, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de educación*, 339, pp. 119-146.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2012). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. En M.Y. Muñoz (Traducción). Santiago de Chile: CSIE-Fundación Creando Futuro.
- CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E.; NAVARRO, E. (2014). «Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil,

- Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria». En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 167-179. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CEMALCILAR, Z. (2010). «Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging». *Applied Psychology: an International Review*, 59 (2), pp. 243-272.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. < <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html> >
- DOMÍNGUEZ, X. M. (2007). *Antropología de la familia: persona, matrimonio y familia*. Madrid: Biblioteca Autores Cristianos.
- EPSTEIN, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A.; LATORRE, A. (2009). «Participación en las escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed». *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(2), pp.183-196.
- GAIRÍN, J.; BRIS, M. (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago Chile: Fundación Creando Futuro.
- GARRETA, J. (2015). «La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), pp. 71-85.
- GRANT, B.K.; RAY, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London: Sage.
- JOHNSON, L. S. (2009). «School Contexts and Student Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School». *School Community Journal*, 19 (1), pp. 99-118.
- MA, X. (2003). «Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?» *The Journal of Educational Research*, 96(6), pp. 340-349.
- MARTÍNEZ, R. A. (1992). «La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares». *Bordón*, 44(2), pp. 171-175.
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA (2011). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO. 2010*. Ministerio de Educación. < <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13567> >
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R.; HERNÁNDEZ, M. A. (2009). «Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España». *Revista Española de Pedagogía*, 243, pp. 231-253.
- PARRA, J.; GARCÍA-SANZ, M. P.; GOMARIZ, M. A.; HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A. (2014). «Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos». En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 127-148. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PARRA, J.; GARCÍA-SANZ, M. P.; GOMARIZ, M. A.; HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A. (2015). «Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo». XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE. Cádiz, 23-26/06/2015.
- REPÁRAZ, R.; NAVAL, C. (2014). «Bases conceptuales de la participación de las familias». En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 21-34. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ROS, I. (2009). «La implicación del estudiante con la escuela». *Revista de Psicodidáctica*, 14, (1), pp. 79-92.
- SARRAMONA, J. (2004). «Participación de los padres y calidad de la educación». *Estudios sobre Educación*, 6, pp. 27-38.
- SARRAMONA, J.; ROCA, E. (2007). «La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa». *Participación educativa Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, pp. 25-33.
- VÁSQUEZ, C. I. (2005). «Las nuevas tipologías familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(14).

Los autores

María Ángeles Hernández Prados

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación destacan: Educación en valores, educación familiar, la relación de las familias con los centros escolares, familia y tecnologías de la información y comunicación, convivencia escolar y familiar, formación de padres.

María Ángeles Gomariz Vicente

Profesora Contratada Doctora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Relaciones familia-centro educativo, Orientación Educativa, Diagnóstico Psicopedagógico, Innovación Docente Universitaria con TICs y Acción Tutorial en Atención Temprana.

Joaquín Parra Martínez

Profesor Titular del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Relaciones familia-centro educativo, Alumnado con TDAH.

María Paz García Sanz

Profesora Titular de Universidad del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente las siguientes: Planificación, aprendizaje y evaluación de competencias, Evaluación del profesorado, Evaluación de programas educativos y sociales, Evaluación de instituciones educativas y Relaciones familia-centro educativo.

Anexo

Tabla 3a
Sentimiento de pertenencia al centro de las familias en función de la edad de los progenitores. Prueba para 2 muestras independientes

Edad de la madre	n	Sign. asintót. (bilateral)	Edad del padre	n	Sign. asintót. (bilateral)
De 20 a 30	622	0,002	De 20 a 30	272	0,018
De 41 a 50	6.876		De 41 a 50	7.659	
De 20 a 30	622	0,000	De 20 a 30	272	0,000
Más de 51	536		Más de 51	1.462	
De 31 a 40	6.153	0,000	De 31 a 40	4.352	0,000
De 41 a 50	6.876		De 41 a 50	7.659	
De 31 a 40	6.153	0,000	De 31 a 40	4.352	0,000
Más de 51	536		Más de 51	1.462	
De 41 a 50	6.876	0,017	De 41 a 50	7.659	0,000
Más de 51	536		Más de 51	1.462	

Tabla 4a
Sentimiento de pertenencia al centro de las familias en función del nivel de estudios de los progenitores. Prueba para 2 muestras independientes

Estudios de la madre	n	Sign. asintót. (bilateral)	Estudios del padre	n	Sign. asintót. (bilateral)
CINE 0	557	0,034	CINE 0	829	0,000
CINE 2	2.086		CINE 6	1.064	
CINE 0	557	0,005	CINE 0	829	0,000
CINE 3	3.035		CINE 7	2.044	
CINE 0	557	0,000	CINE 1	2.069	0,018
CINE 5	1814		CINE 3	2.960	
CINE 0	557	0,000	CINE 1	2.069	0,009
CINE 6	2.017		CINE 5	1.807	
CINE 0	557	0,000	CINE 1	2.069	0,000
CINE 7	2.250		CINE 6	1.064	
CINE 0	557	0,012	CINE 1	2.069	0,000
CINE 8	186		CINE 7	2.044	
CINE 1	1.746	0,018	CINE 1	2.069	0,034
CINE 3	3.035		CINE 8	221	
CINE 1	1.746	0,000	CINE 2	2.239	0,023
CINE 5	1.814		CINE 3	2.960	
CINE 1	1.746	0,000	CINE 2	2.239	0,009
CINE 6	2.017		CINE 5	1.807	
CINE 1	1.746	0,000	CINE 2	2.239	0,000
CINE 7	2.250		CINE 6	1.064	
CINE 1	1.746	0,033	CINE 2	2.239	0,000
CINE 8	186		CINE 7	2.044	
CINE 2	2.086	0,007	CINE 2	2.239	0,032
CINE 5	1.814		CINE 8	221	
CINE 2	2.086	0,000	CINE 3	2.960	0,001
CINE 6	2.017		CINE 6	1.064	
CINE 2	2.086	0,000	CINE 3	2.960	0,000
CINE 7	2.250		CINE 7	2.044	
CINE 3	3.035	0,026	CINE 5	1.807	0,012
CINE 5	1.814		CINE 6	1.064	
CINE 3	3.035	0,001	CINE 5	1.807	0,001
CINE 6	2.017		CINE 7	2.044	

Tabla 4a (cont.)
Sentimiento de pertenencia al centro de las familias en función del nivel de estudios de los progenitores. Prueba para 2 muestras independientes

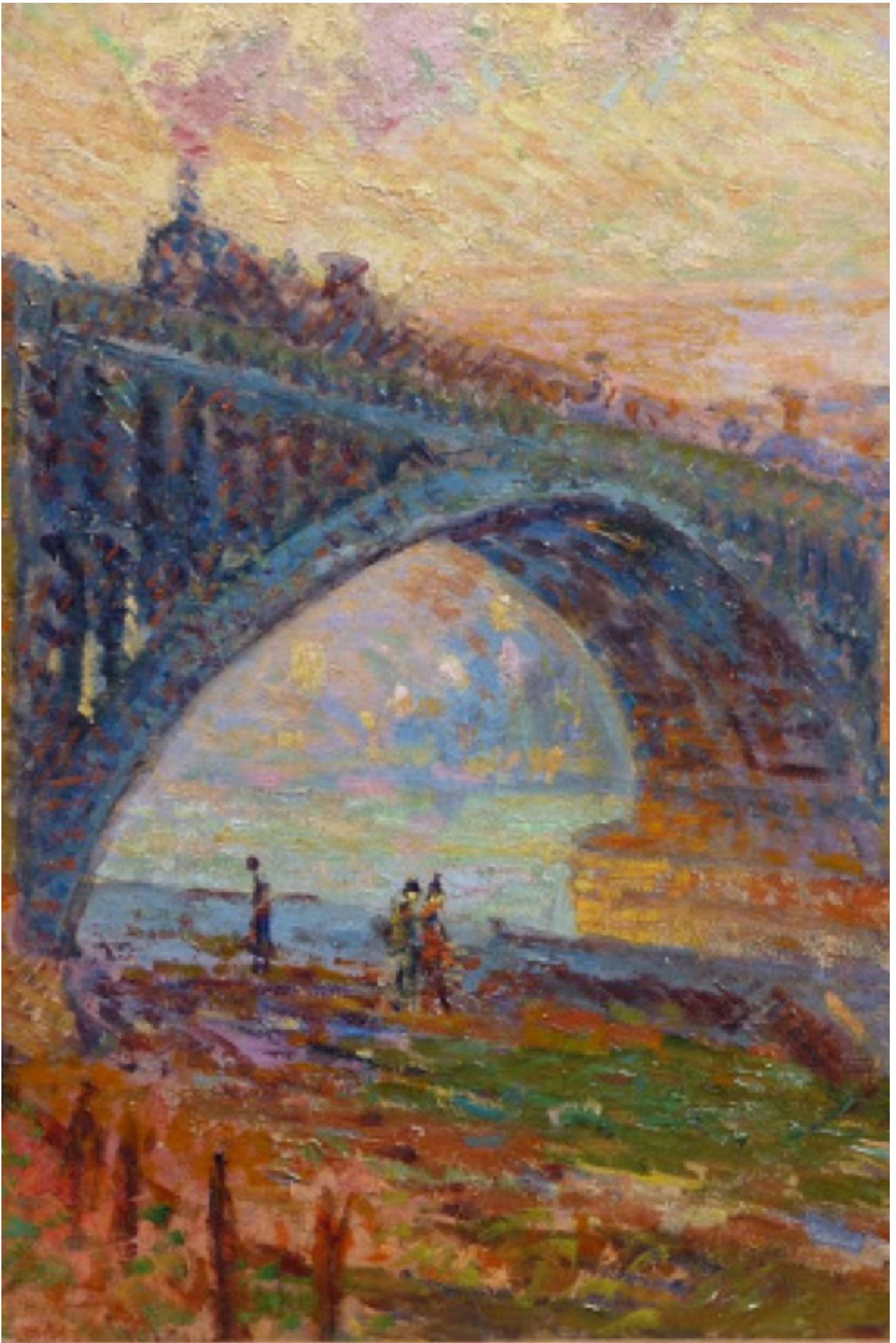
Estudios de la madre	n	Sign. asintót. (bilateral)	Estudios del padre	n	Sign. asintót. (bilateral)
CINE 3	3.035	0,000			
CINE 7	2.250				
CINE 5	1.814	0,001			
CINE 6	2.250				
CINE 5	2.017	0,008			
CINE 7	2.250				

Tabla 5a
Sentimiento de pertenencia al centro de las familias en función de la ocupación de los progenitores. Prueba para 2 muestras independientes

Ocupación de la madre	n	Sign. asintót. (bilateral)	Ocupación del padre	n	Sign. asintót. (bilateral)
Trabaja	8.821	0,006	Trabaja	11.424	0,017
En paro	3.504		En paro	1.878	
			Trabaja	11.424	0,038
			Tareas del hogar	19	

Tabla 6a
Sentimiento de pertenencia al centro de las familias en función de la calificación media del hijo. Prueba para 2 muestras independientes

Calificación media hijo	n	Rango promedio	Suma de rangos	Sign. asintót. (bilateral)
Suspense (de 0 a 4,9)	595	830,40	494.087,00	0,000
Aprobado (de 5 a 5,9)	1.190	924,30	1.099.918,00	
Suspense (de 0 a 4,9)	595	1.218,01	724.715,00	0,000
Bien (de 6 a 6,9)	2.265	1.486,32	3.366.515,00	
Suspense (de 0 a 4,9)	595	2.114,99	1.258.417,50	0,000
Notable (de 7 a 8,9)	4.985	2.871,13	14.312.572,50	
Suspense (de 0 a 4,9)	595	1.164,75	693.025,00	0,000
Sobresaliente (de 9 a 10)	2.687	1.747,07	4.694.378,00	
Aprobado (de 5 a 5,9)	1.190	1.634,20	1.944.697,50	0,000
Bien (de 6 a 6,9)	2.265	1.777,28	4.025.542,50	
Aprobado (de 5 a 5,9)	1.190	2.657,24	3.162.119,00	0,000
Notable (de 7 a 8,9)	4.985	3.190,83	15.906.281,00	
Aprobado (de 5 a 5,9)	1.190	1.580,76	18.811.09,50	0,000
Sobresaliente (de 9 a 10)	2.687	2.097,65	5.636.393,50	
Bien (de 6 a 6,9)	2.265	3.396,78	7.693.704,50	0,000
Notable (de 7 a 8,9)	4.985	3.729,42	18.591.170,50	
Bien (de 6 a 6,9)	2.265	2.221,02	5.030.615,50	0,000
Sobresaliente (de 9 a 10)	2.687	2.691,85	7.233.012,50	
Notable (de 7 a 8,9)	4.985	3.695,59	18.422.525,00	0,000
Sobresaliente (de 9 a 10)	2.687	4.097,92	11.011.103,00	



Robert Antoine Pinchon (1905). *Rouen, Le Pont aux Anglais*.

LA PARTICIPACIÓN NECESITA LA IMPLICACIÓN, PERO ES MUCHO MÁS QUE ESO

PARTICIPATION NEEDS INVOLVEMENT BUT IT IS MUCH MORE THAN THAT

José Luis Pazos Jiménez

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)

Resumen

La participación en cualquier ámbito de la vida sólo se puede conseguir si se produce en un escenario democrático, entendiéndose por esto un espacio en que las relaciones de las personas que están llamadas a participar se producen desde el máximo respeto a los derechos de cada una y se establecen los mecanismos para que no existan obstáculos a sentirse parte real del proceso participativo.

En el ámbito educativo, la participación de las familias se ha quedado, de forma general, en el escenario teórico, viendo éstas cómo la legislación que desarrolla este derecho constitucional recogido en el artículo 27 de nuestra Carta Magna no ha pasado de ser un conjunto de buenas intenciones que no se concretan ante el recelo que genera habitualmente la participación ciudadana libre y comprometida, así como por la predisposición habitual de la sociedad a dejar hacer para no entrar en conflicto. Sin embargo, el presente exige que se cambie el escenario heredado para construir un nuevo modelo de participación que garantice su eficacia en un escenario democrático.

Palabras clave: participación, democracia, derecho, educación, constitución, asociación.

Abstract

Involvement in any life sphere can only be achieved if it occurs in a democratic setting. That is, a space in which the relationships of the people who are part of this involvement process arise from a respectful basis. Furthermore, it must be a space in which anything that gets in the way of being part of the participative process is eradicated.

In what concerns education, the involvement of families is, in general, stuck in the theoretical stage. The legislation that implements this constitutional law enshrined in article 27 of our Constitution is just a set of good intentions that do not materialize because of the suspicion that usually generates the free and committed citizen participation, as well as the usual willingness of society to avoid any conflict. However, a change of the inherited situation is required in order to build a new model that ensures effective participation in a democratic setting.

Keywords: participation, democracy, law, education, constitution, association.

1. Introducción

Nuestra lengua es muy rica y, aunque siempre existirán palabras que tengan una única acepción, la mayoría tienen diferentes significados según el contexto en el que se usen. Esto último también ocurre con el término «participación». Es más, a los significados que se le reconocen en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, aquellos que la definen desde un punto de vista formal, podemos y debemos añadir los que la sociedad incorpore en su imaginario y los que, en este caso en el ámbito educativo, los diferentes actores asocien según su visión ideológica de la educación, de la que no está exenta cualquier otro espacio de nuestra vida.

Participación significa «acción y efecto de participar». Y es interesante reparar en estos tres términos incluidos y directamente relacionados en la definición. Si unimos que la acción es el «ejercicio de la posibilidad de hacer», el efecto es «aquello que sigue por virtud de una causa» y participar es «(Dicho de una persona) tomar parte en algo», podemos concluir que la participación es «actuar personalmente en un asunto con la garantía de poder conseguir un efecto real en el mismo». La participación en el ámbito educativo, según el asunto concreto que tratemos y el enfoque que le demos, está más o menos alejada de esta visión que se ha expresado.

2. La legislación educativa referida a la participación de las familias

La mayoría de la sociedad actual no es consciente de que la vigente Constitución Española fue fruto de un difícil consenso entre partes muy diversas en un contexto histórico tremendamente complejo. La redacción del artículo 27, el referido a la educación, fue un punto que puso en peligro el acuerdo para cerrar la Carta Magna. En su redacción final, fruto de ese difícil acuerdo, pueden verse una suma de visiones ideológicas que, acertadamente o no –eso depende de

quién y cómo lo analice–, refleja una cosa y casi la contraria en muchos aspectos.

Dentro de este acuerdo se puede encontrar el mandato constitucional a que las familias, junto con otros actores igualmente imprescindibles, tengan garantizada su participación efectiva por ser un sector directamente afectado por la acción educativa, siendo llamadas a controlar y gestionar los centros sostenidos con fondos públicos, eso sí, añadiéndose a este papel de control y gestión «en los términos que la ley establezca».

La legislación que se ha desarrollado en base a estos mandatos constitucionales, ha tenido diferentes enfoques. Hemos transitado desde aquella que entiende que la participación debe ser democrática y plena, aunque no ha conseguido que ello sea así, hasta la que plantea que la participación debe ser formal y meramente testimonial, que es la visión que se ha impuesto con carácter general. Es decir, que, aunque hemos tenido un cuerpo legislativo orientado en determinados momentos a la búsqueda de esa participación efectiva, la práctica real y los continuos vaivenes legislativos en este terreno han provocado que dicha participación efectiva siga siendo, en el mejor de los casos, un horizonte utópico al que tender.

A lo anterior cabe añadir que existen posiciones orientadas a limitar la participación en la educación a un escenario acotado únicamente a la implicación personal en la marcha del proceso educativo de los hijos e hijas, intentando establecer que la participación se debe reducir a elegir un determinado centro educativo y su proyecto educativo, así como a la sumisión a las directrices recibidas desde los centros y las administraciones. Si bien las familias tienen, como primer objetivo, el éxito personal de todos y cada uno de sus hijos e hijas, y por ello asumen con mayor o menor agrado las exigencias del sistema, el mandato constitucional que se ha mencionado con anterioridad va mucho más lejos de esta visión reduccionista. La implicación individual es condición necesaria pero insuficiente para que exista una verdadera participación.

3. La implicación personal en la marcha del proceso educativo de los hijos e hijas

Si nos fijamos sólo en la faceta individual de la familia, en la que se relaciona con el centro para atender sus indicaciones de cara a satisfacer las exigencias del modelo educativo que tenemos, se puede observar que, básicamente, a las familias se nos piden varias cosas:

- Una decisión a la hora de elegir el centro educativo donde esco- laricemos al primero de nuestros hijos.

El mensaje que, en la actualidad, reciben las familias, asociado al mantra de la libertad de elección de centro es que deben elegir bien porque si sus hijos e hijas no terminan sus estudios con el éxito que se les exige, entonces deberán asumir que igual no eligieron bien. Es decir, culpabiliza en primer lugar a las familias del resultado final. Por ello, dado que ningún padre o madre quiere errar en las decisiones que afecten al futuro de sus hijos, esta «implicación» a la hora de elegir centro se convierte en un momento que puede generar estrés en los padres y madres. En realidad, esto no debería ocurrir y este tipo de implicación es fruto de esta visión mediante la cual los centros deben distinguirse claramente entre ellos y competir entre sí. Si todos los centros educativos tuvieran las condiciones óptimas, las familias no dudarían en escolarizar a sus hijos en el centro más cercano, evitando un quebrado de cabeza. Por tanto, esta implicación personal se produce porque el sistema ha pervertido el significado de la libertad de elección.

- Un apoyo expreso a la realización de las tareas curriculares que se envían a casa (deberes).

A pesar de que existe normativa que llega incluso a prohibir expresamente la realización de lo que comúnmente denominamos deberes escolares, es tónica habitual que estos se envíen de forma diaria y masiva al alumnado. Al tiempo lectivo diario que se realiza en la escuela, el alumnado debe sumar el tiempo que dedica por obligación a realizar tareas repetitivas y, en la mayoría de las ocasiones, sin un sentido práctico que ellos puedan entender como necesario y, lo que es peor, habitualmente ausente de motivación real para que se genere ilusión por aprender.

A las familias se nos exige que apoyemos este tiempo con nuestra implicación, especialmente en los primeros cursos. La mayoría de los padres y madres que lo hacen se acaban convirtiendo en segundos profesores de sus hijos e hijas, algo que no debería ocurrir en ningún caso. El sistema educativo, al exigir este tipo de «implicación», basa su forma de proceder y supedita su éxito a lo que ocurra en un espacio sobre el que no puede ni debe actuar de forma directa: el interno de la familia.

Para que la respuesta se ajuste a la esperada por el sistema educativo, la familia tiene que cumplir tres condiciones: tiene que poder, tiene que querer y tiene que saber hacer. Si alguna de las tres no se cumple, y ello no depende sólo de la familia –en especial sobre el poder hacer–, el resultado puede ser, y a menudo es, perjudicial para sus hijos e hijas. El resultado provoca diferencias evidentes en el proceso de estudio que se ha marcado, ya que se basa en un flagrante falta de igualdad de oportunidades, al hacer que éstas dependan de muchos factores sobre los que el alumnado no puede actuar, quedando supeditado su futuro a condicionantes externos a lo escolar.

En este contexto, la implicación individual de los padres y madres se muestra decisiva, cuando no debería serlo. Además, el papel del docente queda minusvalorado y cuestionado, puesto que si lo más decisivo en el progreso educativo del alumnado se produce fuera del aula y sin su presencia, cabe preguntarse si el docente puede seguir reclamando sin matices ser la pieza fundamental del sistema.

- La asistencia a las reuniones tutoriales, asambleas durante el curso y citaciones directas realizadas por los docentes o el equipo directivo.

En este ámbito, la implicación es importante, no para recibir información unidireccional como ocurre en casi todas las ocasiones, sino para compartir impresiones y establecer puentes de relación, de manera que los docentes puedan obtener infor-

mación sobre lo que el alumnado traslada a sus familias de lo que sucede diariamente en las aulas y en los centros, y las familias puedan entender las actuaciones que los docentes de sus hijos e hijas realizan.

Sin embargo, la mayoría de las familias que asisten a estos eventos muestran descontento con lo que sucede en ellas. En las reuniones grupales, los docentes y los equipos directivos suelen trasladar indicaciones sobre lo que deben hacer las familias en sus hogares, para que lo planificado en el centro, sin la participación de las familias, salga como el centro espera o lo más parecido posible. En las reuniones individuales, ya sean tutoriales o en otro formato, la mayoría de las veces se producen para trasladar noticias negativas a las familias. Es difícil que se lleven a cabo para dar buenas noticias, llegando incluso a que el profesorado se asombre cuando pide una tutoría la familia de un alumno o alumna que está progresando de forma adecuada en su proceso educativo.

Este escenario de información unidireccional y, a menudo, con intención de adoctrinar a las familias sobre el recto proceder o de cuestionar éste porque los resultados no son todo lo buenos que se desean, hace que muchas familias rehuyan este tipo de implicación individual en los centros educativos. Si a esto le sumamos la incompatibilidad del horario de la mayoría de estas reuniones –colocado en el de trabajo del docente– con las posibilidades reales de las familias, los datos porcentuales de asistencia a estos eventos no podrán ser nunca muy altos. Para que esta implicación aumente, es necesario modificar el enfoque de dichos actos.

- El volcado de información al docente pero sin hacerlo de manera que éste piense que se invade lo que considera su parcela exclusiva de actuación.

A las familias se les exige que trasladen información a los docentes, pero una parte importante de estos quieren que sólo se haga en el formato que ellos quieren y cuando lo solicitan. Si las familias lo hacen de otra manera, lo entienden como una injerencia de los padres y de las madres, cuestionando esta forma de proceder.

Esta forma de proceder genera cada vez más problemas entre el profesorado y las familias, las cuales no están formadas ya siempre por personas que tienen un déficit importante de formación con relación al que poseen los docentes, menos aún pueden esperar ser los únicos que tienen esa formación cuando hablan con las familias. En muchas ocasiones, los docentes se encuentran con padres y madres que saben perfectamente cuál es el papel de cada parte y son capaces de descubrir cuándo alguien no hace correctamente el que tiene asignado. El argumento de la injerencia es sólo una forma de autodefensa ante un escenario que ya no controlan siempre. En el contexto actual, el profesional que no realiza adecuadamente su cometido, queda en evidencia ante las familias con relativa facilidad. Es lógico que esto no sea del agrado de quien pueda ser cuestionado –no es cierto que las personas les guste recibir críticas, aunque habitualmente digan que es así–, y que lo más fácil sea intentar eliminar las ocasiones en los que eso pueda producirse.

Las familias no se encuentran cómodas ante esta forma de proceder y es un motivo más para el alejamiento de las mismas de los centros educativos, intentando evitar este tipo de implicación.

En el reciente estudio del Consejo Escolar del Estado sobre la implicación individual de las familias puede leerse (pág. 49): «Pero lo cierto es que también los padres encuentran muchos obstáculos a la participación. Uno de los fundamentales es la resistencia que aún existe entre el profesorado ante esta cuestión. Apoyándose en el discurso del profesionalismo, en todos los países la participación de los padres tiende a verse por parte de algunos sectores del profesorado como una interferencia en su trabajo (CROZIER, 2012; REYNOLDS, 2005). Se fomenta la participación de los padres en cuestiones de importancia menor, en la organización de fiestas o de actividades extraescolares, pero se rechaza en lo que se refiere a lo pedagógico, considerándose una intromisión en asuntos que no les incumben. La pervivencia en la cultura escolar de esta concepción tradicional hace que la enseñanza se considere una tarea exclusiva del centro y de los docentes, lo que inhibe la participación. Es necesario, por tanto, en-

focar la formación del profesorado reforzando su preparación para la cooperación. En realidad, los profesores necesitan la colaboración de la familia, ya que asumir aisladamente la tarea educativa es fuente de tensiones y desmoralización para los docentes (Bolívar, 2006).»

4. Datos existentes sobre la implicación individual de las familias

Sin duda podríamos recabar información de diversos estudios realizados sobre la implicación individual de padres y madres, pero dado que el realizado por el Consejo Escolar del Estado incluye una revisión de 37 estudios, podemos centrarnos en este estudio y en lo que contiene el mismo.

Sin tratar ahora de realizar un repaso siquiera somero por dicho estudio, sí que es interesante destacar que se alude a dos grupos de familias claramente diferenciados, en función de que simplemente se impliquen en mayor o menor medida de forma individual, o de que hayan dado un salto cualitativo e intenten realizar una participación real.

En el primer grupo, el que describe un perfil de familias que se limitan a implicarse de forma individual en el progreso académico de sus hijos e hijas con mayor o menor intensidad, se constata que responden, en la medida que consideran oportuno, a los requerimientos que se realizan desde el centro educativo, conociendo a menudo la existencia de la Asociación de Padres y Madres del mismo, pero en la que no participan de forma real, sino que, en todo caso, son asociados por diferentes motivos, en más ocasiones de las deseadas por las ventajas individuales que pueden obtener por pertenecer a la misma, por ejemplo en formato de descuentos en las actividades extraescolares que éstas organizan. Los resultados educativos de sus hijos o hijas no se ven demasiado influenciados por este tipo de implicación.

En el segundo grupo, el que describe un perfil de familias que deciden dar un salto cualitativo e involucrarse hasta donde les es posible en el día a día del centro educativo, también responden a los requerimientos de éste pero lo hacen desde una óptica mucho más analítica y crítica, con mayor exigencia hacia el centro y propensión a tomar iniciativas sin que éstas deban partir del centro. No solo conocen la existencia de la Asociación de Padres y Madres, pagando su cuota, sino que participan activamente en la misma, con el grado de implicación personal que su vida familiar y laboral les permite, asumiendo responsabilidades dentro de la misma si es necesario, y llegando a formar parte incluso, de forma directa o por designación de la Asociación, del Consejo Escolar del centro. Los resultados educativos de sus hijos e hijas se ven positivamente influenciados por esta forma de proceder.

Sobre este segundo grupo, cabe destacar que las cifras obtenidas de abandono educativo temprano del alumnado de estas familias son sensiblemente más bajas que las del primero. Entre las familias que participan activamente en las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado y en los Consejos Escolares de los centros educativos, dicho abandono educativo temprano se situaba ya por debajo del 5% hace una década. Este dato aconseja fomentar la participación real y efectiva de las familias, debiéndose rechazar el enfoque de mera implicación individual formal que determinadas corrientes ideológicas propugnan, favorecedoras de un mayor abandono educativo temprano. El mensaje implícito que lanzan las familias que participan de forma real a sus hijos e hijas causa mayor motivación hacia la continua-

ción del proceso educativo de lo que pueden hacer mensajes explícitos de sus docentes y, por supuesto, de las Administraciones.

5. La participación como hecho individual que forma parte de un proceso colectivo

La participación real y efectiva de forma colectiva necesita que esta se dé de forma individual en, cuando menos, un grupo reducido de personas. Es decir, en el ámbito educativo, es imprescindible que los padres y madres participen activamente de forma individual y que, además, tomen la decisión de unir sus fuerzas para realizarlo de forma colectiva. Este tipo de participación es vital para la buena marcha del centro educativo.

En el estudio del Consejo Escolar del Estado mencionado con anterioridad, entre las conclusiones extraídas y descritas en el mismo se hace alusión a la relación entre la participación colectiva en las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado y el nivel de resultados de los hijos e hijas de cada padre o madre. Se viene a decir que esta participación tiene una influencia menor que otros factores y que no se consigue con ella elevar individualmente el rendimiento del alumnado de estos padres y madres que participan en las mismas.

Sin entrar ahora en qué se entiende por rendimiento escolar y si las «notas» miden realmente el éxito escolar desde el punto de vista de alcanzar una educación integral de cada alumno y alumna, la intención de los padres y madres cuando participan habitualmente en las Asociaciones y en los Consejos Escolares es mejorar la educación y la marcha del centro educativo de forma global, es decir, la inmensa mayoría no lo hace para mejorar solo el rendimiento de sus propios hijos o hijas, sino que su actuación revierte en el conjunto, por lo que las diferencias que puedan existir entre sus correspondientes descendientes con relación al resto del alumnado no tienen por qué verse afectadas en gran medida. La elevación, si se produce, será conjunta.

No obstante, como se ha indicado con anterioridad, sí tiene efectos en la percepción positiva hacia el proceso educativo, disminuyendo las posibilidades de que se produzca un abandono educativo temprano en sus hijos e hijas. Lo que no es posible medir es en cuánto ha influido en sus hijos e hijas su participación real, porque ello sólo sería posible si se midiera su rendimiento con y sin esa implicación y se compararan ambos valores. Obviamente, ello es imposible.

Pero, de lo que no cabe duda es de que la participación grupal y la individual caminan de la mano. Es más, como no puede ser de otra manera, la individual se ve enriquecida por la colectiva. Las sinergias que se producen y el aprendizaje natural que se consigue con el intercambio de experiencias y de información, es tremendamente valioso. Desde un punto de vista personal, la experiencia participativa es una escuela de ciudadanía para los adultos que forman parte activa de la Asociación de Padres y Madres, y el nivel individual de comprensión de lo que ocurre en el centro educativo es muy superior si se participa realmente de forma colectiva.

6. Datos sobre la participación colectiva en las asociaciones de padres y madres del alumnado

En el año 2008, mediante una colaboración entre la Universidad de Lleida y CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado), se realizó y publicó un estudio denominado «La participación de las familias en la escuela pública». Sus resultados fueron presentados en el Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado con la intervención del Secretario de Estado de Educación y la Presidenta del Consejo Escolar del Estado. De este estudio, que analizó la participación de los padres y madres del alumnado en su vertiente grupal, es decir, en función de su nivel de participación en sus asociaciones en los centros educativos, se extrajeron conclusiones muy valiosas que hoy en día siguen siendo válidas en la inmensa mayoría de los aspectos estudiados en aquel momento.



J. M. W. Turner (1842). *The Moselle Bridge, Coblenz* (detalle). Yale Center for British Art. New Haven, Connecticut.

Entre dichas conclusiones cabe resaltar lo siguiente:

- Los padres y madres encuestados consideraron (posibilidad de respuesta múltiple) que las funciones de sus asociaciones eran las que se muestran en la tabla 1.

En los últimos años se ha producido un cambio significativo en las cuestiones relacionadas con reivindicar mejoras en el centro y con los libros de texto y el material curricular, en ambos casos el porcentaje de respuestas sería ahora muy superior, ya que, si bien es difícil cuantificarlo con seguridad en este momento dado que el estudio no ha sido actualizado, la percepción social de las necesidades que viven muchas familias desde hace unos años han llevado a las Asociaciones a incrementar su actividad en estos temas.

En todo caso, sigue siendo una realidad que la inmensa mayoría de las familias piensan que la Asociación de Padres y Madres de su centro orienta gran parte de sus esfuerzos en realizar actividades extraescolares para el alumnado escolarizado y en representarles ante el equipo directivo y el profesorado, tanto directamente como en el seno del Consejo Escolar.

- Las demandas de los padres y madres a la asociación de su centro se reflejan de forma muy similar, en el orden de los temas y en los porcentajes en los que los mencionan, con relación a las funciones que consideran que tienen dichas asociaciones.
- Entre los padres y madres se considera que la resistencia por parte del equipo directivo a su participación obtiene una media de 1,92 puntos sobre 4 (escala de 1 a 4). Más de un 65 % están poco o nada de acuerdo con que existe esta resistencia. Sin embargo, por parte del profesorado encontramos que hay un poco más de resistencia. Las puntuaciones absolutas suben a 2,07 puntos sobre 4. Más de un 30 % están muy o bastante de acuerdo en que hay resistencia entre el colectivo docente a que los padres participen más en los centros.
- Ante la pregunta de si «reciben apoyo de los profesores del centro», las diferencias son significativas en función de los estudios que imparte el centro. En los centros de educación infantil y primaria encontramos mayor porcentaje de apoyo por parte de los profesores (62,3 % entre bastante y mucho apoyo), en cambio, la media en los centros de ESO y enseñanzas postobligatorias expresa esta menor sensación de apoyo del profesorado en los

Tabla 1
Funciones de las AMPA.

Función	Porcentaje
Participar en el Consejo Escolar del centro	94,9 %
Organizar actividades extraescolares para alumnos	87,9 %
Organizar actividades para padres	66,5 %
Colaborar con federaciones de APA	64,8 %
Participar en el programa general del centro	60,1 %
Informar de los conflictos entre padres y profesores o centro	53,9 %
Colaborar con otras APA	52,5 %
Colaborar en las salidas programadas del centro	49,2 %
Organizar escuelas de padres	44,8 %
Participar en la elección del director	32,3 %
Participar en la admisión de alumnos	20,0 %
Colaborar con el ayuntamiento	5,6 %
Colaborar con otras instituciones	5,4 %
Organizar/gestionar comedor, etc.	3,0 %
Distribuir libros o materiales	2,5 %
Acogida matinal	2,4 %
Editar boletín/revista informática	2,0 %
Socialización de libros de texto	1,9 %
Reivindicar mejoras en el centro	1,5 %

niveles superiores (54,2 % entre ninguno y poco apoyo). Esta misma correlación la encontramos en los centros según el número de alumnos, con mayor porcentaje de apoyo en los centros de menos de 250 alumnos (67,9 % entre bastante y mucho apoyo) y con mayor porcentaje de falta de apoyo en los que superan los 500 alumnos (53,3 % entre ninguno o poco apoyo).

- Cuando se quieren conocer las principales dificultades del funcionamiento de las Asociaciones de Padres y Madres, destacan: la baja participación en las reuniones (85,5 %), la baja participación de los padres en las actividades organizadas (55,6 %), la baja inscripción en el APA (39,6 %), la baja participación en las escuelas de padres (35,5 %), el bajo o insuficiente apoyo de los propios profesores (24,9 %) o de la dirección del centro (17,5 %). Es importante tener en cuenta que las familias hacen autocrítica y se consideran más responsables de las dificultades que se producen en el funcionamiento habitual que a los docentes, diferenciando también claramente entre el nivel de apoyo que reciben del profesorado y de las direcciones de los centros. No obstante, también en este terreno se han producido cambios desde que se hizo el estudio, es especial en los porcentajes de apoyo que se recibe desde el profesorado o de los equipos directivos. Con las debidas cautelas de lo que se percibe pero no ha sido medido en la actualidad más reciente, la sensación generalizada es que el apoyo de ambos colectivos ha descendido en los últimos años, principalmente debido a los cambios legislativos, que han provocado, o facilitado al menos, mayores rupturas en las relaciones habituales.
- El interés por asumir los cargos en la asociación es de apenas un 16,3 %, lo que denota que no es precisamente eso lo que hace que los padres y madres se acerquen a la misma. Es más, la inmensa mayoría asume los cargos porque los que estaban en ellos se marchan del centro al terminar sus hijos e hijas los estudios que se imparten en el mismo e intentan evitar con ello que la asociación se quede sin responsables.
- Las dificultades en las asociaciones por falta de apoyo económico se percibían sólo por un 8,9 % de los encuestados. Sin embargo, cuando se pregunta sobre las necesidades de apoyo financiero, la respuesta afirmativa la daba un 12,3 %. También en este aspecto se han producido cambios, ya que la sensación de abandono por parte de las Administraciones se ha multiplicado.
- Resulta chocante que, mientras que implicarse en el AMPA no supera el 4 % e implicarse en los cargos no llega al 2 %, –confirmando con más de un 93 % y con una puntuación media de 3,77 puntos sobre 4 la afirmación de que «las asociaciones funcionan gracias a unos pocos que dedican parte de su tiempo a esta actividad de voluntariado»–, los padres y madres, con una puntuación media de 3,6 puntos sobre 4, más de un 90 % está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación «el buen funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos favorece el buen funcionamiento del centro escolar». Es paradójico que si se considera vital el buen funcionamiento de la asociación para que ocurra lo mismo con el centro, no exista un mayor compromiso con ésta. Cierto es que no suele haber conflictos con los responsables de la asociación porque se piensa que lo hacen correctamente en líneas generales y se agradece el esfuerzo que ejercen de forma voluntaria.
- Entre los motivos de esta desigual participación se citan: la falta de interés de los padres y madres (80,6 %), la no disponibilidad (59,6 %), falta de formación (58,1 %), o las insuficientes expectativas educativas de sus hijos e hijas (46,1 %). Aunque no debe obviarse, las dificultades por el nivel socio-económico quedan relegadas apenas a un 20,4 %.
- Entre las posibles actuaciones para mejorar la participación de los padres y madres, aunque la diversidad de respuestas es muy amplia, queda en primer lugar la propuesta de concienciar a estos (16,5 %).
- En cuanto a los obstáculos para lograr una adecuada comunicación entre los centros y las familias, se destaca la falta de interés de estas con un 65,3 % y el desconocimiento del sistema educativo con un 46,1 %. Sin duda ambas cuestiones mantienen un relación muy directa.

- Y para conseguir que esta comunicación mejore, las propuestas más respaldadas son: sensibilizar sobre la importancia de la participación de los padres (35,5 %), aumentar las actividades que impulsen las relaciones entre familias y profesorado (29,3 %), e incrementar la información sobre el funcionamiento del centro educativo (16,2 %).

7. Las necesidades de un modelo democrático de participación

Para que la participación pueda ser real y efectiva, no basta con expresar que se desea que ésta exista. Utilizando las propias palabras del estudio del Consejo Escolar del Estado (pág. 26): «Querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas.»

Por ello, el movimiento asociativo de padres y madres del alumnado traslada de forma constante la importancia de atender una serie de necesidades básicas para pasar de un escenario de participación formal ineficaz a uno de participación democrática real y efectiva. Sin que deba tomarse como una relación cerrada, sino como una que contiene los mínimos a satisfacer, son las siguientes:

- Concebir los centros educativos públicos como verdaderos espacios de ciudadanía abiertos al entorno.
- Garantizar los recursos públicos humanos y materiales que hagan posible la gestión pública de los centros educativos fuera del horario lectivo.
- Modificar la normativa actual para que las Asociaciones de Padres y Madres puedan usar los centros educativos públicos sin restricciones subjetivas de terceros.
- Asegurar la financiación pública de las Asociaciones de Padres y Madres del alumnado, y de sus federaciones y confederaciones, en tanto que éstas entidades realizan una labor de utilidad pública contrastada.
- Cambiar la normativa de los Consejos Escolares para que estos tengan la obligación de trabajar bajo la búsqueda real de consensos.
- Garantizar que los Consejos Escolares son los órganos de decisión en los centros educativos.
- Promover, a través de las Asociaciones de Padres y Madres, la formación de estos y de sus representantes, asegurando la financiación pública necesaria para llevarlo a cabo.
- Garantizar que los padres y madres, así como sus asociaciones, federaciones y confederaciones, serán siempre oídos de forma previa a la toma de decisiones en el ámbito educativo, teniendo en cuenta siempre sus respectivos ámbitos de actuación.

8. Futuro de la participación de padres y madres en la educación

La sociedad ha cambiado mucho en los últimos años. Las situaciones de crisis, ya sea ésta sobrevenida o provocada para empobrecer de forma deliberada a la sociedad como parece haber sucedido en nuestro periodo actual, hacen que se replanteen muchas cosas que en periodos de bonanza no se cuestionan demasiado.

En este sentido, la vivencias experimentadas en los centros educativos, motivadas por políticas de recortes en educación, han provocado que se revisaran relaciones, procedimientos, objetivos y resultados. Mientras que las administraciones han jugado el viejo papel de divide y vencerás, las comunidades educativas han trabajado en sentido opuesto para poder enfrentar las consecuencias negativas de las medidas impuestas. Esta mayor unidad entre los diferentes actores que forman parte de los centros educativos, han facilitado por un lado las relaciones y, sobre todo, una comprensión de las necesidades respectivas. Y, aunque las administraciones intentan seguir impulsando la ruptura de esa unidad mediante la confrontación de intereses entre los sectores.

En todo caso, una parte importante de los padres y madres han dado pasos decididos en asumir mayor protagonismo en los centros educativos. La mayor preparación de estos y el convencimiento de la necesidad de hacerlo, han dado como resultado que, aunque los obstáculos para participar son cada vez mayores —la disponibilidad es cada vez más difícil de conseguir—, las personas que dan el paso y participan, lo hacen de forma más consciente sobre sus posibilidades reales y utilizan mejor todas éstas para conseguir sus objetivos.

En los próximos años se producirán cambios sustanciales en la educación, que deberán llevar consigo la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo que dé respuesta a las necesidades reales del alumnado del presente, y en este nuevo modelo el papel de las familias, en cuanto a su participación real y efectiva en la gestión y el control de los centros educativos debe ser fundamental. La participación de la sociedad organizada, en este caso a través de las asociaciones que aglutinan a los padres y madres del alumnado, no es ya una opción a considerar sino un requerimiento inevitable. En un contexto social en el que ni el profesorado ni las familias son ya las únicas fuentes de conocimiento y de actitud educadora, por lo que la colaboración abierta, sincera y comprometida entre ambos sectores se hace imprescindible.

Las asociaciones de padres y madres, en tanto que espacios de información y asesoramiento de estos, en un escenario cada vez más complejo, se revelan como herramientas imprescindibles, siempre que éstas asuman su papel y satisfagan las necesidades de aquellos y aquellas a las que aglutinan y representan.

Referencias bibliográficas

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BLANCO, I. (2005). *FAPA Francisco Giner de los Ríos (Madrid)*.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Universidad de Lleida – CEAPA.

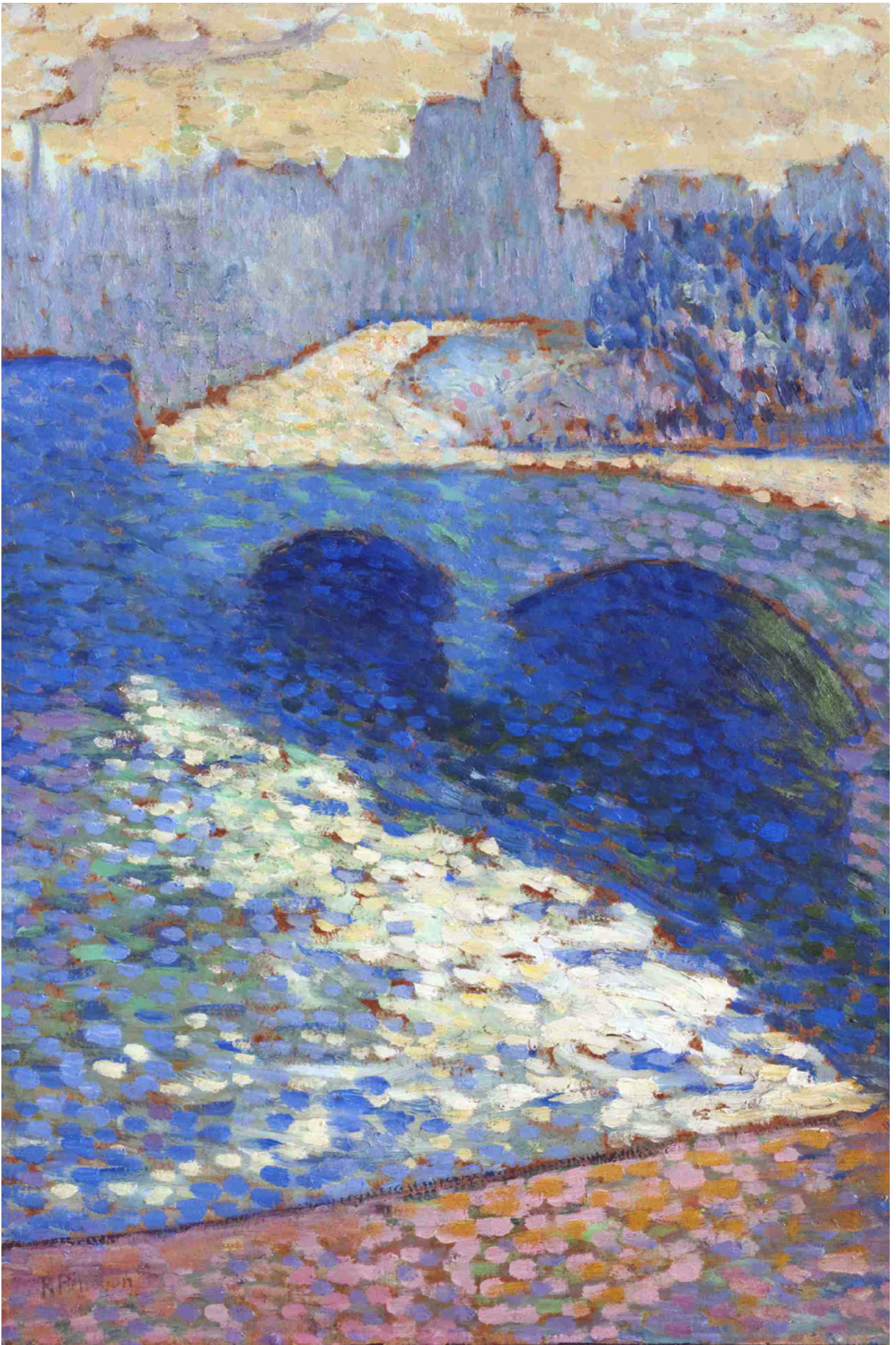
El autor

José Luis Pazos Jiménez

Madriileño, de 50 años, casado y padre de un joven de 19 años, que estudia en una universidad pública, y de una joven de 16, que lo hace en un instituto público.

Presidente de la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos desde marzo del 2007, siendo integrante de su Junta Directiva desde junio del 2002. Integrante de la Junta Directiva de CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos), de la que forma parte desde marzo del 2003 y en la que ocupa el cargo de Tesorero desde junio del 2014.

Consejero del Consejo Escolar del Estado y del Consejo Estatal de Familias en representación de CEAPA, y del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en representación de la FAPA Francisco Giner de los Ríos.



Robert Antoine Pinchon (1905). *La Seine à Rouen au crépuscule*.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS CRÍTICO

THE PARENTAL INVOLVEMENT IN EDUCATION. CRITICAL ANALYSIS

José Manuel Martínez Vega

Secretario General de CONCAPA

Resumen

La participación es un principio fundamental de una sociedad democrática que se muestra en cualquier ámbito de la vida social, económica, cultural y política. Un principio y un valor al que, por tanto, no se puede sustraer el sistema educativo, ámbito de convivencia en el que resulta esencial que los distintos sectores de la comunidad educativa tengan una presencia activa y eficaz. Sin embargo, en muchos casos, la participación no pasa de ser una mera declaración voluntarista del legislador, toda vez que su regulación dificulta, cuando no impide directamente, que sea efectiva y real, al menos para los representantes de los padres de alumnos. Por ello, se trata de aportar una visión crítica de la situación en la que la participación de las familias se encuentra actualmente; al tiempo que se plantean, si bien de forma genérica y no exhaustiva, algunas de las cuestiones que les preocupan y que, tras no pocos debates, se vienen considerando imprescindibles para mejorar el ejercicio de la participación social de los padres de alumnos en el ámbito educativo, propiciando su mayor extensión para que se convierta en eficaz y efectiva.

Palabras clave: participación social, educación, asociación de padres, papel de los padres, relación padres-escuela.

Abstract

Participation is a fundamental principle of a democratic society that is shown in any field of social, economic, cultural and political life. A principle and a value that therefore can not subtract the education system in the field of coexistence it is essential that the various sectors of the educational community have an active and effective presence. However, in many cases, the participation happens not to be a mere voluntary statement legislator, since their regulation difficult, if not directly, that is effective and real, at least for representatives of parents of pupils prevented. Therefore, it is to provide a critical view of the situation in which the involvement of families is now, while raised, albeit generically and not exhaustive, some of the issues that concern them and that after much discussion, they are considered essential to improve the performance of the social participation of parents of students in education, promoting their greater extension to become efficient and effective.

Keywords: social participation, education, parent organizations, parent role, parent school relationship.

El principio de participación social

Uno de los valores esenciales de cualquier sistema democrático es el derecho de los ciudadanos a participar en los asuntos públicos, el derecho a que se cuente con su opinión, a que se tenga en consideración sus expectativas, a una participación real y efectiva en los distintos campos sociales. Por esta razón, el artículo 9.2 de la Constitución Española conmina a los poderes públicos a facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. Es decir, que los responsables políticos y administrativos tienen la obligación de plantear, desarrollar y establecer fórmulas que permitan a la sociedad civil hacer llegar su voz a los centros de poder y de decisión.

Como principio general de un sistema democrático, como valor aceptado y asumido por el conjunto de la sociedad española, la participación ciudadana alcanza –o, al menos, debe alcanzar– a todas las esferas de la convivencia social. Encontrándonos ya en pleno siglo XXI, al igual que ocurre en otros ámbitos sociales, resulta imposible entender el sistema educativo sin su presencia, y no solo con esa condición o característica de principio general de cualquier actuación política pública, sino porque, en lo que afecta concretamente al derecho a la educación, existe también una expresa indicación del artículo 27, apartado 5, de la Constitución Española de 1978, en el que de manera patente y taxativa se señala:

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

Los autores de la política educativa, los responsables administrativos de su aplicación, los profesionales encargados de su desarrollo, los titulares de las instituciones que contribuyen a su ejecución, las familias que aspiran a que sus hijos reciban una educación de la mayor calidad e, incluso, los propios destinatarios de la prestación; en definitiva, todos los sectores que muestran y demuestran una preocupación especial, sea cual fuere la razón de la misma, por el funcionamiento del sistema educativo, tienen aportaciones que realizar y quieren y deben ponerlas en conocimiento del resto de la comunidad educativa. Por este motivo precisamente, el valor de la participación se completa y se refuerza en el apartado 7 del artículo 25 del Texto Constitucional para aquellos sectores sociales que están involucrados de manera más directa o personal en

la configuración y el desarrollo de la función educativa y que tienen un indudable interés en que el funcionamiento diario de los centros docentes, individualmente considerados, sea lo más adecuado y eficiente posible:

«Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos interpondrán el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.»

No obstante, el propio precepto constitucional aquí referido nos descubre ya desde el principio una laguna –o, por mejor decir, una limitación, pues a casi nadie le cabe la duda sobre la intencionalidad buscada con su incorporación– en cuanto al impulso de la participación, al situar sus márgenes en «los términos que la ley establezca». Y siendo cierto y perfectamente comprensible que se necesita de una norma jurídica con rango de ley que desarrolle el derecho a la educación y cada uno de los aspectos que lo conforman, no lo es menos que la redacción dada busca algo más que un simple anticipo o constatación del requerimiento de esa ley. La limitación señalada supone un sometimiento, indirecto, si se quiere, a las decisiones políticas, que pueden cambiar unilateralmente la regulación legal de la participación para ajustarla a sus propios intereses y a los de aquellos que, según el momento o las circunstancias, cuenten con una mayor afinidad política y económica con el poder establecido o sean capaces de negociar su modificación en función de otros intereses, tan legítimos como los de cualquiera pero que suponen una barrera al desarrollo de otros aspectos relevantes. De esta manera, en la práctica, la previsión legal comentada ha supuesto una continua reducción del grado de participación de la comunidad educativa en los centros escolares, que son el primer ámbito de preocupación y, por consiguiente, de ocupación por parte de los padres y de sus representantes; estos descubren el sistema educativo y se inician en él por la necesidad, el deseo y la obligación que sienten de estar presentes en la formación de sus propios hijos.

Concreción del derecho a la participación

En el ámbito educativo esa previsión de regulación legal a que hacíamos mención en el apartado anterior, tiene su primer nivel de concreción en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, cuya exposición de motivos considera

que, además de servir al control y la gestión de los fondos públicos invertidos en la educación –realizando así un papel fiscalizador que la administración correspondiente no estaría en condiciones de afrontar por el enorme coste de los recursos que debería emplear– «indica que la participación es el mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular, cuando se trata de centros de naturaleza privada».

Así, en una primera aproximación al texto articulado de la ley, nos encontramos con que el artículo 4 recoge los derechos que los padres tienen en relación con la educación y la formación de sus hijos, algunos de ellos tan elementales como el reconocimiento del derecho «a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos», como si pudiera ser de otra forma cuando se trata de los primeros responsables de su educación, u otros derechos que no son más que la simple reiteración de lo determinado previamente por la Constitución.

Sin embargo, algunos de los derechos que se establecen en la mencionada ley se contradicen y entorpecen entre sí por la acción de los poderes públicos, de tal forma que difícilmente se puede hablar de participación social, al menos en lo que respecta a las familias. Si la norma jurídica, por analizar un solo ejemplo –y sin tener en cuenta las diferencias que tienen su origen en el modelo de organización territorial español–, garantiza el derecho «a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos», su desarrollo posterior viene a fijar unas condiciones y unos requisitos que restringen su ejercicio de tal forma que prácticamente lo anula para una gran parte de las familias. ¿Podemos hablar verdaderamente de una participación real? Desde otra perspectiva, ¿qué ánimo o interés participativo, más allá del estrictamente vinculado a su propio hijo y a su evolución académica, a su propio interés personal, puede quedarle a una familia, a unos padres a los que se les niega incluso el derecho básico a elegir el centro docente o la formación ética y moral de sus hijos? Resultaría muy extraño que quienes no pueden elegir el centro al que su hijo debe asistir, y con ello los principios ideológicos en que se fundamenta, los modelos pedagógicos que adoptan y, por supuesto, los valores que impregnan su proyecto educativo, lleguen a sentir la necesidad de colaborar y aportar a la comunidad educativa; en definitiva, de participar.

Para no pocos estudiosos de los sistemas educativos, así como para un número nada escaso de los profesionales docentes, la participación de los padres se reduce a la posibilidad de integrar asociaciones, desarrollando las funciones que a estas organizaciones les son propias y, sobre todo, a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a la asunción de un compromiso formal con el centro escolar y con el profesorado que fundamentalmente habrá de suponer, a falta de mejores explicaciones que las hasta ahora difundidas, un apoyo incondicional y un respaldo absoluto a la actuación de éstos, un seguidismo ciego, sin ocasión ni oportunidad de incorporar a los mismos ninguna cuestión relevante y sin posibilidad de efectuar una labor crítica respecto de su contenido. Eso, en el supuesto de que realmente se establezcan y contengan unas garantías mínimas para facilitar el conocimiento por parte de la familia de la evolución educativa de sus hijos.

En otro orden de cosas, la precitada Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación completa los aspectos que se refieren a la participación fijando los cauces por los que se plasmará la participación social en relación con los padres de alumnos. Uno de ellos, como no podía ser de otra manera dada su naturaleza, compartido con los demás sectores sociales afectados, son los consejos escolares; otro, específico para las familias, está conformado por las asociaciones de padres de alumnos. El primero de ellos cuenta con una doble naturaleza; por un lado, como órgano de participación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos; de otra parte, como órganos territoriales de participación y asesoramiento de las administraciones educativas, obligatoriamente de carácter estatal y autonómico, y potestativamente en otros ámbitos territoriales.

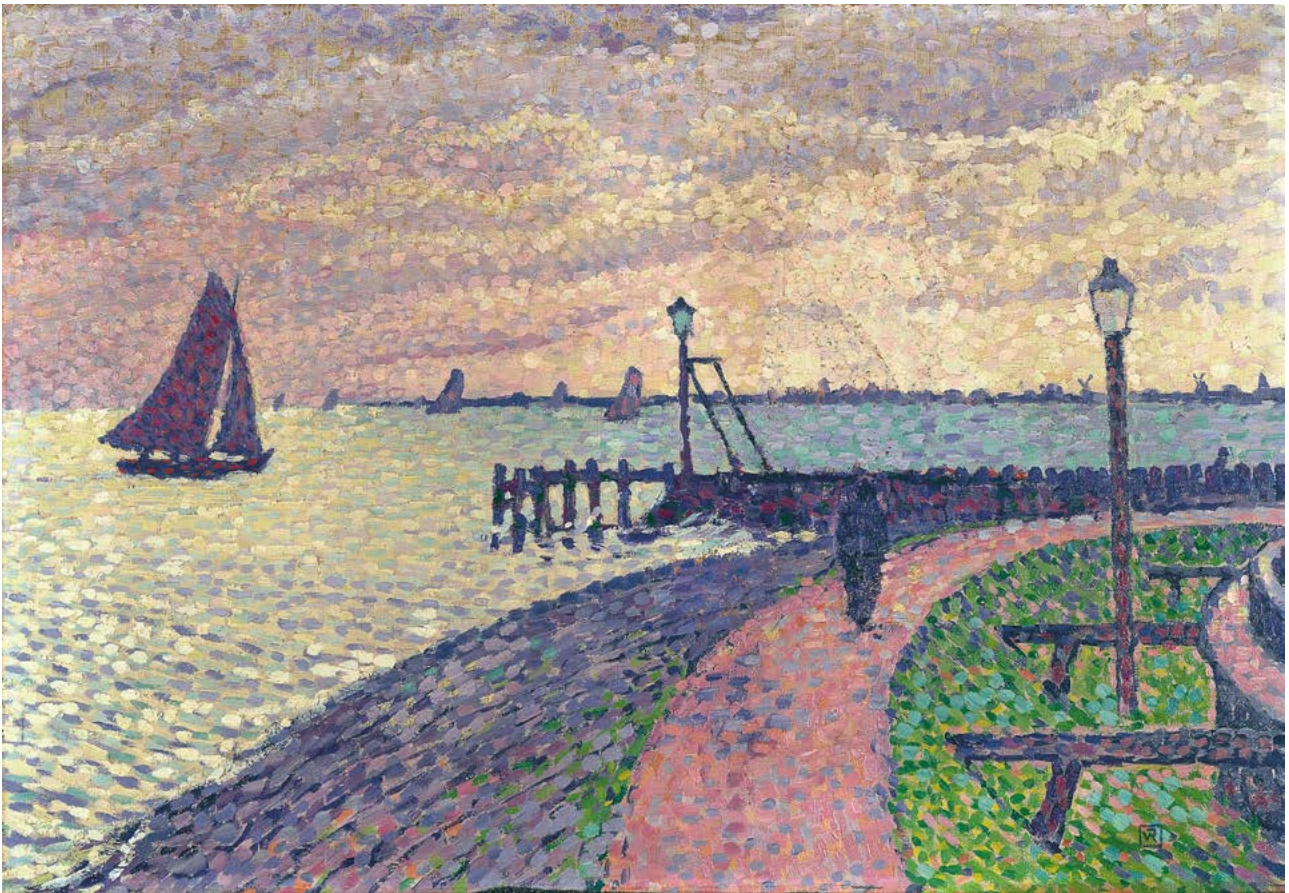
Las asociaciones de padres de alumnos

Ciertamente, las asociaciones de padres de alumnos se encuentran hoy en día afectadas por la legislación básica dictada en materia de asociacionismo, y fundamentalmente por la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del derecho de asociación, más la legislación específica que pueda haber promulgado la correspondiente comunidad autónoma, en aquellos casos en que éstas han legislado sobre la materia, que no son demasiados. No obstante, esto no ha supuesto más que la necesidad de adaptarlas, principalmente en los aspectos formales, a la nueva regulación legal del asociacionismo. En ningún caso se ha modificado, menos aun derogado, la mayor parte de las cuestiones que estaban contenidas en la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación y sus posteriores normas de desarrollo, salvo en lo que podríamos llamar aspectos formales; en particular, se mantienen en su integridad las que hacen referencia y mención, sobre todo, a la función de canalizar la participación de los padres en el sistema educativo.

El origen de la capacitación de estas organizaciones para ser de utilidad al ejercicio de la participación lo encontramos en el artículo 5 de la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación que constituye, pues, la normativa básica de lo que han de ser, precisamente desde el punto de vista de la participación, las asociaciones de padres de alumnos. A este fin, el artículo comienza realizando un reconocimiento explícito a los padres de alumnos de la libertad de asociación en el ámbito educativo, algo que no supone más que hacerse eco de otro derecho fundamental –el de asociación– que viene recogido en el artículo 22 de la Constitución Española, pero que por aquel entonces no había sido desarrollado mediante una ley de carácter orgánico, tal como exige nuestro ordenamiento jurídico para el caso de los derechos fundamentales de las personas, estando sujeto a una regulación de época preconstitucional que, entre otras cosas, exigía la autorización administrativa previa para dotar de personalidad a las asociaciones.

A partir del reconocimiento de la libertad de asociación, ya no con el carácter general, sino como derecho específico dentro del sistema educativo, se fijan para las asociaciones de padres de alumnos unas funciones, tres en concreto, que conllevan una presencia participativa de las familias en los centros escolares, siempre a través de sus representantes, pero que se han mostrado insuficientes e ineficaces, en parte por la dejadez de los propios padres y en parte por la falta de mecanismos que puedan garantizar en todos los casos un adecuado desarrollo y un correcto ejercicio de las mismas. Estas tres funciones son las siguientes:

- Asistir a los padres o tutores en todo lo concerniente a la educación de sus hijos o pupilos es la primera de ellas. Lo que supone ya un primer problema para una auténtica función representativa. En primer término porque en ningún lugar se establece cuál es el contenido exacto de la asistencia que se puede prestar, ni mucho menos se establece o señala en qué casos y circunstancias, así como posibles límites a la misma. Segundo, porque aunque resulta posible ejercer la función mediante un papel de asesoramiento de los padres, su puesta en práctica –siempre respecto del concepto de asistencia, a mi juicio mucho más amplio que la mera asesoría–, acaba siendo irrelevante, por no decir que nula, sobre todo si no se cuenta con la completa implicación y la decidida colaboración de los equipos directivos de los centros y del profesorado, en no pocas ocasiones reticentes a la presencia de cualquier tipo de «asesores» acompañando a los padres.
- La segunda función es la de colaborar en las actividades educativas de los centros escolares, que no se puede reducir a las actividades complementarias o extraescolares, pues de otro modo es seguro que así se habría dicho en la propia norma legal. En todo caso, se trata de una función en que debemos reconocer que puede llegar a producirse un choque con las competencias o cometidos de otros órganos propios de la estructura de los centros educativos, como son los departamentos o el claustro de profesores, e incluso con los mismos profesores individualmente considerados. Y no digamos ya con la capacidad de dirección que a los titulares se otorga en los centros educativos, especialmente en los de naturaleza privada, sean o no sostenidos con fondos públicos.



Theo Van Rysselberghe (1896). *Entrada del puerto de Volendam*. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza.

— En tercer lugar, corresponde a las asociaciones de padres de alumnos, según la formulación legal, promover la participación de los padres en la gestión del centro. Sin embargo, como tal función gestora debe ser ejercida a través del Consejo Escolar del centro, vamos a encontrarnos con un inconveniente de enorme gravedad, puesto de manifiesto por medio de las sentencias dictadas por los jueces y tribunales y que la ley no ha sabido resolver más que de una forma parcial, como un simple parche que no corrige la disfunción que acarrea al diario quehacer de las asociaciones de padres de alumnos.

Los órganos judiciales han considerado que la función representativa de los padres no la ejercen las asociaciones que hubieran podido constituir, sino que corresponde a aquellas personas que hayan sido elegidas para formar parte del Consejo Escolar del centro en representación de este sector de la comunidad educativa, puesto que su nombramiento es resultado de un proceso democrático —al menos, en la teoría— en el que están llamados a intervenir la totalidad de padres y madres de los alumnos del centro escolar. Y esto, que en la teoría, blanco sobre negro, suena muy bien, en la práctica constituye una anomalía con respecto a la realidad de los centros escolares.

Conscientes de ello, los poderes públicos han intentado compaginar ambos aspectos. La solución parcial habilitada por la ley, el parche que hemos señalado, ha sido la de conceder a la asociación de padres de alumnos que tenga el carácter de más representativa en el centro, la capacidad de designar directamente a uno de los representantes de los padres que forman parte del Consejo Escolar, lo que, por otro lado, supone una ruptura de ese planteamiento de que se trata de un órgano representativo y conformado por sufragio universal entre todos los padres y madres de los alumnos escolarizados en el centro. Es decir, el parche viene a constituir el reconocimiento explícito de que el modelo de elección no atiende a la realidad social de los centros escolares y olvida —habría que saber si interesada y voluntariamente o no— que los padres de alumnos de los centros escolares, en los casos en que resulta necesario plantear cuestiones relevantes que les afectan, individual o colectivamente, recurren a las asociaciones de padres de alumnos y nunca —o casi

nunca— a aquellos que se identifican como sus representantes en los consejos escolares, a los que probablemente ni siquiera conocen y de los que carecerán de referencia alguna sobre una eventual disposición o presencia estable en el centro escolar. Por el contrario, las asociaciones de padres de alumnos sí están identificadas, son reconocidas y reconocibles, además de disponer de la accesibilidad y presencia efectiva necesaria para encomendarles la representación, para trasladarles demandas o para solicitarles cualquier tipo de ayuda o asesoramiento.

Llegados a este punto, es preciso señalar como, con independencia de cuál haya sido la intención del legislador al fijar las funciones de las asociaciones de padres de alumnos que venimos analizando, todas ellas son de muy difícil, si no imposible, puesta en práctica. Porque en la práctica no está resultando nada sencillo asistir a los padres para que intervengan en el control y la gestión de los centros —ámbito de asistencia al que amplía la función el real decreto que desarrolla la ley orgánica en este aspecto¹—; como tampoco lo es facilitar la representación y la participación, sobre todo —es necesario insistir en ello— cuando esta se les atribuye a otros órganos, los Consejos Escolares en los que, de entrada, no se garantiza la presencia de las asociaciones de padres de alumnos, que carecen del reconocimiento de ese carácter representativo que se les parece suponer y del que sí gozan las federaciones y confederaciones que se puedan llegar a constituir en los distintos ámbitos territoriales. Es por tanto, en este contexto, donde se encuentra una de las primeras y principales reivindicaciones de estas organizaciones, las asociaciones de padres de alumnos: el reconocimiento explícito de su función representativa, de modo que se les permita canalizar la participación de las familias en las escuelas. No podemos olvidar que, en general, gozan de un alto índice de aceptación entre las familias de los centros escolares, que se traduce en una elevada afiliación, mientras que la participación en los procesos electorales para la conformación de los Consejos Escolares se manifiesta habitualmente en unos porcentajes ínfimos, cuando no total y absolutamente ridículos, algo que alcanza

1. Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos (BOE nº 180, de 29 de julio).

a todos los aspectos, incluso a una cuestión tan básica y elemental de cualquier proceso electoral como es la constitución de las mesas electorales. Aunque resulta evidente que en no pocas ocasiones a esto contribuye también el horario de apertura de estas mesas, el horario de la votación, pensado para la conveniencia del centro escolar y de sus trabajadores y no para facilitar la participación de los padres, imposibilitados para ello por sus obligaciones profesionales en la mayoría de los casos.

Dicho todo lo anterior, hemos de centrarnos en el intento de ejercer la participación misma desde las asociaciones de padres de alumnos. A través de estas organizaciones, en el respectivo centro escolar, la participación debe estar encaminada a la colaboración con el centro, de una parte, y a la defensa de los intereses de los padres, de la familia, por otro lado, objetivos que no tienen por qué ser antagónicos. En lo que juega un papel fundamental, desde nuestra óptica, la existencia y circulación de una información clara y transparente entre los distintos sectores de la comunidad educativa y, de otra parte, del establecimiento de un espacio de formación al que accedan las familias pero en el que se impliquen también los demás miembros de la comunidad educativa, en especial el profesorado y los equipos directivos.

En este sentido, el planteamiento de CONCAPA como Confederación de padres de familia y de padres de alumnos de ámbito nacional, va dirigido a fomentar un mayor contacto entre la escuela y la familia, pero no desde una perspectiva de obligación establecida mediante instrumentos incluidos en las leyes, sino desde el espíritu de cooperación y colaboración entre ambas instituciones. Se trata de sentar las bases de un entendimiento mucho más profundo, haciendo del centro escolar un centro de formación integral para toda la comunidad educativa. En él no sólo han de formarse los alumnos; también los propios profesores y los padres de los alumnos. Conjuntamente, para que se haga patente ese afán de permanente colaboración que todos deseamos y demandamos, olvidando planteamientos que pretenden presentar ambos sectores de la comunidad educativa no solo como opuestos, sino como directamente enfrentados el uno con el otro. Desde nuestro punto de vista, padres y profesores asumen conjuntamente, en colaboración permanente,

una función educadora; aquéllos, como primeros responsables de la educación de sus hijos y estos como colaboradores principales, cada uno de ellos desde una perspectiva diferente, pero nunca basada en el enfrentamiento.

El contenido de la participación y las demandas para el futuro

A estas alturas, las organizaciones de padres de alumnos cuentan con el conocimiento y la certeza, contrastada y confirmada en numerosas investigaciones sobre los factores que garantizan el éxito escolar, de que la mejora de la calidad de la enseñanza y del rendimiento escolar del alumnado está directamente relacionada con la mayor participación y presencia de las familias en la escuela, por lo que estos aspectos constituyen un campo de reflexión permanente que debe llevarnos a efectuar propuestas sobre medidas que contribuyan a favorecer y mejorar esa presencia de las familias en el sistema educativo español. Máxime cuando todos somos conscientes de que la función que se demanda de la escuela no es ya la estricta transmisión de conocimientos, sino también la de formar ciudadanos competentes tanto social como culturalmente, en la que debe reflejarse de manera especial la presencia de los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos, lo que les otorga el derecho –que además quieren, desean y esperan ejercer–, a participar activamente en la gestión democrática de los centros escolares y en el diseño de las políticas educativas que afectan a la formación integral de sus hijos en la escuela. Sin que ello signifique que pretendan sustituir a los equipos directivos de los centros escolares en su tarea; tampoco que busquen sustituir la función docente que corresponde a los profesionales, aunque sabemos que ni en unos ni en otros existe una uniformidad de comportamiento tal que nos vaya a librar de quienes confundan su posición en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Así, habrá padres que se consideren con derecho a relevar a los miembros de los equipos directivos, pero habrá también directores y profesores que estimen que la mejor forma de educar a sus alumnos la deciden ellos, desde el conocimiento y la preparación técnica para el ejercicio profesional, pero sin contar con sus padres. Ni uno ni otro. Ahí habremos de encontrar también



Ernest Lawson (1910). *The Bronx River*. The Metropolitan Museum of Art, New York (www.metmuseum.org).

herramientas –de nuevo con espíritu participativo– que nos permitan corregir estas disfunciones, seguramente inevitables, y minimizar su impacto. En esto también pueden ser un factor destacado las asociaciones de padres de alumnos, si realmente existe la voluntad y el compromiso de entenderlas y considerarlas desde el punto de vista de la participación de los ciudadanos en el sistema educativo.

De todo este proceso reflexivo que vienen desarrollando las organizaciones que representan a las familias, se extraen una serie de cuestiones que los padres y sus representantes vienen entendiendo como necesarias –y en muchos casos imprescindibles– para que la participación pueda ser efectiva y contribuya a mejorar sustancialmente el funcionamiento del sistema educativo español. Entre ellas:

- Instar a los poderes públicos a que establezcan una ley de participación social en el ámbito educativo, en la que se incluya la obligación de las administraciones públicas de fomentar activamente la participación de los padres de alumnos, mejorando los cauces de expresión de la misma, con reconocimiento expreso, entre otras cosas, del carácter representativo de sus organizaciones en todos los ámbitos en que desarrollen su actuación. Solo de esta forma se dotará a las estructuras representativas de los padres del necesario reconocimiento por parte de los demás agentes sociales educativos; y en consecuencia, podrán ejercer el papel que de ellas se espera para contribuir a la mejora de la calidad educativa desde una posición responsable y cooperativa.
- Desarrollar una regulación de los consejos escolares que permita recuperar su carácter de órganos de gobierno y las funciones inherentes al mismo, superando el papel de comparsa al que se ha visto reducida progresivamente la participación de la comunidad educativa, en general, y de los padres, en particular, dentro de un modelo de reuniones prefijadas, con un orden

del día preestablecido y sin un contenido real que propicie y favorezca el debate, anime el intercambio de puntos de vista y facilite la toma de decisiones con valor para el funcionamiento del centro escolar.

- Elecciones a consejos escolares en un mismo día para todo el Estado o, como mínimo, para la respectiva Comunidad Autónoma, y para todos los sectores sociales, con un horario amplio y adecuado a la realidad de cada uno de ellos que, con el apoyo de una campaña institucional para el fomento de la participación, permita que toda la comunidad educativa se sienta implicada, vinculada y, en consecuencia, representada. En este sentido, será preciso explorar nuevas formas de elección para que, más allá de la procedencia de un sufragio universal del censo escolar, se garantice la representatividad y la atención de los representantes a los representados.
- Promover la necesaria modificación legislativa en el terreno legislativo laboral, con las condiciones, adaptaciones y salvedades que sean procedentes para los diversos sectores de la actividad productiva, que pueda permitir que los padres lleguen a disponer de tiempo libre para el seguimiento de la actividad escolar y la evolución educativa de sus hijos y para participar en los órganos de gobierno de los centros docentes y en los demás ámbitos de participación social y representación que se establecen dentro del sistema educativo español.
- Garantizar que las asociaciones de padres de alumnos son el cauce fundamental de representatividad de las familias en los centros docentes, propiciando y facilitando además su intervención en la evaluación de los mismos y asegurando que la formación y la participación de las familias, como la del resto de la comunidad educativa, se incluya en el proyecto educativo del centro y en su programación general.

El autor

José Manuel Martínez Vega

Entre 1991 y 2008 fue miembro de la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Alumnos del Colegio Corazón de María, de Gijón (Asturias), primero como vocal y luego como presidente. En este periodo representó a los padres en el Consejo Escolar de Centro.

Entre 1997 y 2008 formó parte de la Junta Directiva de CONCAPA Asturias, como vicepresidente y, desde 2003, como presidente. En su representación es miembro del Consejo Escolar del Principado de Asturias. Desde 2003 forma parte del Consejo Confederado Nacional de CONCAPA, habiendo desempeñado la vicepresidencia de la organización hasta 2008, cuando es elegido Secretario General.

En el año 2004 se incorpora al Consejo Escolar del Estado en representación de CONCAPA, formando parte de su Comisión Permanente. También es miembro del Consejo General de la Educación Católica y del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar, siempre en representación de CONCAPA.

Está en posesión de la Encomienda de la Orden Civil de Alfonso X El Sabio, concedida por el Ministro de Educación en 2011.



Robert Antoine Pinchon (1905). *Le Pont aux Anglais, Rouen* (détalle).

CUANDO FAMILIA Y ESCUELA CAMINAN DE LA MANO

WHEN FAMILY AND SCHOOL WALK HAND IN HAND

Carlota Fominaya

Redactora de la sección de Familia del periódico ABC

Resumen

Desde el periódico ABC (tanto en su versión en papel como en la digital) a menudo ponemos nuestra mirada en la distante relación entre familia y escuela. En concreto desde la sección de Familia hemos realizado numerosos reportajes en los que intentamos dar respuesta a este problema cardinal de la educación española.

Sabemos, gracias a los datos obtenidos en redes sociales tras la publicación de estas informaciones, que el tema preocupa de un modo sincero a la sociedad. De la misma forma que gracias a esas estadísticas digitales comprobamos la tremenda responsabilidad que tenemos los medios de comunicación a la hora de difundir este tipo de contenidos, con honestidad y veracidad ante todo. Es decir, de transmitir una información imparcial y ayuna (objetiva, ajena a...) de cualquier ideología política que la aleje del valor esencial que debe tener la educación.

En cuanto a esa relación familia y escuela hemos llegado a la conclusión, tras transcribir las numerosas entrevistas realizadas a docentes de la educación pública, concertada y privada a lo largo del tiempo, que estos están deseosos de mejorar ese espíritu colaborativo, que en muchos casos consideran heredado de épocas anteriores.

Palabras clave: educación, padres, madres, familia, escuela, centro, instituto, profesor, docente.

Abstract

From de ABC newspaper (paper and online) we use to focus on the distance relationship between family and school. From the ABC Family area we try to offer a response to this problem through the many reports written.

We know that, after the online analysis of our publications, that this subject interest sincerely to our society. In the same way that, because of that numbers we obtained, we certify the enormous responsibility that the media have at the time of published this type of content, with honesty and veracity. That is, to transmit an impartial information with no ideological content.

In whatever the relationship between family and school is referred we have the conclusion, after written down all the interviews made to teachers through the time, that this are willing to improve the collaboration spirit, in many cases, hesitated of the old times.

Keywords: education, father, mother, family, school, center, institute, professor, teacher.

1. Introducción

Los caminos propuestos para dinamizar la relación familia y escuela pasan por muy distintos ámbitos. Esta es la revisión que hace ABC de las distintas propuestas hechas en el estudio del Consejo Escolar del Estado (2014): *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*¹.

2. Reuniones apaga-fuegos

Según los análisis conceptuales realizados por el Consejo Escolar del Estado, en los distintos sistemas escolares prevalece una visión muy tradicional de las relaciones entre los padres-madres y el centro, con una distinción precisa de ambos y con escasa atención a una relación fructífera.

De hecho seguimos anclados, tal y como indica el director del colegio público de educación infantil y primaria (CEIP) Julián Marías, de Madrid, Antonio Adánez, «en el mismo modelo de escuela que hace 100 años, mientras que la institución familiar ha cambiado por completo». Para él, habría sin duda que mejorar esta tendencia: «deberíamos trabajar por conseguir un espíritu más colaborativo, que mirase a otros modelos como los puestos en marcha en Estados Unidos o Inglaterra, donde existen incluso las asociaciones de padres y maestros».

La realidad es que en España este vínculo se suele reducir, corrobora José Carlos Aranda, ensayista, miembro de la Real Academia de la Lengua de Córdoba y profesor de instituto con más de treinta años de clase a sus espaldas, «a la reunión inicial de principios de año, donde se explica el planteamiento general del curso y las características especiales del grupo».

Dicha relación —prosigue Aranda— no mejora con el transcurso de los meses, y la realidad es que familia y escuela solo se vuelven a encontrar cuando existe un problema y «hay que apagar un fuego». Es decir, «porque los padres necesitan concertar urgentemente una cita con un tutor, o porque este tiene que realizar una amonestación al alumno», explica. Los encuentros, denuncia este maestro, no se realizan «si no es necesariamente obligatorio. Hay una burocratización excesiva, que hace que estemos más pendientes de la reclamación o la denuncia que de ayudar al alumno que tenemos delante».

Para él, es muy difícil corregir esta situación, porque los profesores «son de Matemáticas, Lengua, o Literatura, pero no de Pedagogía y menos en Psicología». Lo corrobora el director del CEIP Julián Marías, para quien seguimos «bajo un modelo educativo de la Ilustración, propio del siglo XVIII, que no ha variado ni un ápice y que está caduco totalmente. La Ley debería contemplar esa asignatura de Psicología o Pedagogía. Al menos en secundaria, que es donde verdaderamente empiezan a vislumbrarse los problemas».

En cursos anteriores lo ideal, añade Aranda, «sería dar esa formación en inteligencia emocional a los docentes, y que estos tomaran conciencia de que también son ‘asesores familiares’». El sistema, concluye este docente, «podría ayudar contemplando una formación más exquisita del profesorado en esta línea necesaria de conexión con la familia». «Muy pocas familias son conscientes de la necesidad de dormir nueve horas y de cómo la carencia de sueño puede incidir en un descenso de hasta un 40% de los resultados académicos. O algo tan sencillo pero que no se hace como que hay que leer a los niños de preescolar, o que hay que dar las gracias y pedir las cosas por favor... Se trata de trasladar la educación preventiva para lograr el éxito escolar».

Para ello, este profesor del instituto de educación secundaria El Tablero en Córdoba sugiere que se podrían aprovechar los centros educativos para educar a las familias, como hacen en deter-

1. < <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html> >



Robert Antoine Pinchon (1912). *La Côte Sainte-Catherine, Rouen* (detalle).

minados centros privados. «En la educación pública no existe esa línea. Pero sería bueno utilizar los centros escolares para poner en marcha escuelas de padres, donde se compartieran experiencias y se formara sobre cómo actuar en las distintas edades y problemas que puedan tener sus hijos y que nos plantea la sociedad actual».

Hay centros públicos, prosigue este profesor, que ya están funcionando en esta línea con unos resultados espectaculares. Sirva de ejemplo el proyecto de Escuela de Padres en el colegio Ciudad del Mar (Torrevieja, Alicante), donde él ha sido ponente. «Lleva ya años funcionando con unos padres ilusionados y comprometidos. Lo interesante es que no se trata de una charla esporádica, sino de un programa de intervenciones dirigidas por especialistas en educación». El programa dura todo el año, y en este enlace se puede apreciar lo rotundo de la participación en un sábado por la mañana (<http://wp.me/pTRlh-iNW>). «Es una muestra más de que hay cosas que se están haciendo, hay movimientos de renovación y ensayos por todas partes, todos bienintencionados, algunos con mejores resultados que otros, pero que son indicio de la conciencia de la necesidad de transformar la educación integrando a la familia en el proceso educativo y modificando el modelo de aula y aprendizaje. Quizás se tratara simplemente de observar lo que sí está funcionando bien, analizarlo y trasladarlo».

3. Participación eficaz de las familias

Los marcos normativos han procurado estructuras para la participación a distintos niveles, el Consejo Escolar del Centro, la asamblea, las Asociaciones de Padres y Madres, etcétera. Pero son estructuras que, a tenor de los consultados, no parecen favorecer una participación realmente efectiva. Entonces, ¿cómo definen los expertos una participación eficaz de las familias?

Para los profesores entrevistados, una participación eficaz de las familias en la escuela sería posible con una apertura real del centro al entorno, donde los padres pudiesen realmente proponer proyectos e iniciativas que se llevasen a cabo. En ningún caso se refieren a la parte educativa (mejor instructiva?) del centro. «En nuestro caso estamos hablando —concreta el director del CEIP Julián Marías— de un huerto escolar que ha partido de la iniciativa de un padre que se encarga de dinamizarlo; o de dos compañías de teatro que han puesto en marcha unas madres y que funcionan de forma autónoma; o del piloto que quiere contar su experiencia laboral... Para mí, la colaboración tiene más que ver con esto».

José Carlos Aranda apunta a una falta absoluta de concienciación social. Por eso este profesor de instituto insiste en ahondar en el concepto de «escuelas de padres», con reuniones periódicas, y verdaderamente integradoras, «donde se pudiera llevar a cabo un diálogo abierto y de ver cómo otras familias afrontan la misma situación».

«Es absurdo reunirse para votar si quieres una fiesta en mayo o en abril. No es tanto de participación, como de integración. Es más importante procurar desde el centro los mecanismos para que las familias reciban las pautas educativas necesarias a través de las cuales pueden mejorar la educación de sus hijos. Es más simple que todo eso. Se trata insistir en la necesidad de que controlen el sueño de sus hijos, o de que les lean un cuento todas las noches para mejorar la comprensión lectora. No creo que sean padres que no quieren a sus hijos. Es que no tienen conciencia de la importancia

que determinados hábitos, muy sencillos, pueden tener en la vida académica y en el progreso del niño».

Tampoco les culpa. «Si a las reuniones de padres las dotásemos de contenido, de aspectos que ellos pudieran implementar en su vida familiar, estos acudirían en tropel». También es verdad, reconoce, que España adolece de una verdadera conciliación familiar y laboral. «Son padres que están penalizados hasta por pedir media hora para ir al médico, no digamos a una reunión con el colegio».

4. Cuanto más se necesita, menos se participa

Según el estudio del Consejo Escolar del Estado sobre relación Familia y Escuela (Consejo Escolar del Estado, 2014a), la participación de la primera no aparece relacionada con el rendimiento en educación infantil, pero demuestra su importancia en educación primaria y, aún más, en educación secundaria obligatoria. Es decir, cuanto más se necesita, menos se participa.

Todos los docentes consultados reconocen que el padre va desapareciendo según el niño va ganando autonomía. Entre los motivos que provocan el descenso de la participación de la familia, a medida que los hijos aumentan su edad y superan los niveles de escolarización, señalan que, «a medida que el niño crece, pasa a ser más importante el entorno de los amigos». «En efecto —añade Aranda—, la referencia deja de ser la familia y empiezan a ser los compañeros de pupitre. Los padres, por tanto, se sienten menos necesarios», certifica Aguilar. «Según los estudiantes van creciendo, dejan de querer ver a los padres en el centro escolar. A determinada edad surge, incluso, la vergüenza. Sin embargo, los padres siguen estando preocupados», corrobora Montserrat Magaz, directora del colegio privado concertado Bernadette (Aravaca, Madrid).

Como solución desde el colegio privado San Patricio, de Maderid, sugieren que la clave está en que familia y colegio estudien cómo afrontar juntos la adolescencia. «Los padres no saben qué hacer, se encuentran perdidos ante el proceso de la adolescencia. La escuela debe ayudarles a convertirse en un factor más de aprendizaje, y las familias deben considerar a la escuela como un aliado. Entender la transparencia de información entre casa y colegio es muy importante para poder funcionar en esta etapa».

5. Expectativas

En cuanto al análisis de los datos recogidos por el Consejo Escolar del Estado, existe evidencia de que en principio, a mayor índice socioeconómico y cultural (ISEC), mayor participación y mejores resultados.

«Ciertamente, el ideal de belleza de un sapo, es una sapa», comenta Aranda. «Si te crías en una familia donde el profesor es el enemigo a batir, generarás una actitud reticente al aprendizaje. (Tal y como lo veo en mi instituto, ubicado en el extrarradio de Córdoba). La escuela inclusiva pasa no solo por proporcionar los medios materiales, sino por generar una actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje. Y esto tiene su origen en la familia. De lo contrario, cuando el niño humilde llega a la pubertad se encuentra enfrentado a dos mundos. A veces ocurre que si se mantiene fuerte y estudia, siente que está renunciando a sus orígenes para asimilarse al resto de la clase,

un mundo que le es extraño, ajeno a lo que necesita para sobrevivir en su medio. 'Todo esto está muy bien, pero ahí en la calle son otras las reglas, o te haces valer o te comen'—me comentaba un alumno».

Sin embargo, hay un dato que revela la notable influencia que ejercen las aspiraciones y las expectativas de la familia hacia sus hijos e hijas, siendo esta influencia claramente superior a la del ISEC. «Es un hecho. Si el chaval pertenece a una familia donde tiene como horizonte el fracaso, lo normal es que el niño acabe renunciando. No va a pretender más de lo que fue su padre. Por el contrario, cuando perteneces a una familia que cree en ti y que genera unas expectativas, tienes mejores resultados. El 79,90% de universitarios tiene hijos que cursan carreras», cifra José Carlos Aranda.

Las expectativas de las familias sobre el rendimiento de sus hijos e hijas se elevan, asegura Aranda, a través de la formación a las familias. «Estas deben ser conscientes del daño que pueden hacer instalando esas ideas preconcebidas o negativas que truncan las expectativas de sus hijos —la famosa promesa autocumplida—. Pero si los padres animan a su hijo a soñar y a elaborar un proyecto de futuro, las probabilidades de éxito se multiplican. Es lo que se conoce como 'efecto Pígalión'», asegura.

Pero esta no es, en absoluto, una cuestión referida meramente a la unidad familiar. «Por fortuna se constata también la influencia externa que ejercen los profesores que creen en los niños y que saben transmitirlo a los padres», apunta Magaz.

Según el estudio del Consejo Escolar del Estado (2014a), en la relación entre participación familiar y clima escolar la titularidad del centro no ha resultado ser un factor determinante pero el factor «sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias» sí. ¿Gestionan bien los centros este aspecto? Todos coinciden en que no. «Lo ideal sería tener el colegio abierto a las sugerencias de los padres y, por supuesto, ser receptivos a las mismas».

En este sentido, el profesor del instituto El Tablero de Córdoba, José Carlos Aranda, es tajante, al asegurar que «los centros públicos no generan ese sentimiento de pertenencia al centro». Para él, una buena forma de que los centros públicos gestionen este aspecto para generar ese sentimiento pasaría por realizar jornadas de padres, para llevar a cabo una labor preventiva y formativa. «Los centros deberían buscar una franja horaria abierta donde fomentar la participación, la expresión de opiniones... Esta es la única forma de cohesionar un grupo y de HACER COLEGIO, así, en mayúsculas». «Muy pocos padres —continúa este docente—, son conscientes del ideario del centro, es algo que se da por supuesto. La cuestión no es solo comunicárselo. Claro que les podemos leer la normativa de absentismo escolar, pero se van a abstraer a los cinco minutos. Lo que los centros debemos pensar es qué les puede ser útil para mejorar su bienestar familiar y el de sus hijos».

6. Nuevas tecnologías, de la circular al tuit

Cuando el Consejo Escolar del Estado aborda el futuro de la participación (2014b), lo hace teniendo en cuenta algunos cambios en el contexto. El Consejo empieza por señalar los que consideran que

tienen una clara repercusión en la familia y el centro. Uno de ellos es una mayor cualificación de los progenitores, otro punto es la necesidad de concebir y desarrollar políticas tendentes a satisfacer las expectativas de las familias en materia de participación, y una tercera es la incidencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

En cuanto al uso de las TIC, todos los docentes entrevistados apuntan a que son una herramienta excelente, si son bien utilizadas, pero hace falta formación. Es importante, recuerda Aguilar, «que se delimite su uso y cómo se va a instrumentalizar para evitar problemas, tanto en el aula como en casa».

Respecto a los colegios, muchos son los centros que han pasado de la circular al tuit. «Si el centro las utiliza bien es una forma excelente de hacer pedagogía con los padres pero es verdad que los colegios privados tienen mucho camino recorrido en este sentido», reconoce José Carlos Aranda.

Así lo explica Héctor Díaz, responsable de Comunicación del colegio privado Los Sauces (La Moraleja, Comunidad de Madrid): «Las páginas web o plataformas del tipo Alexia son canales muertos, donde el centro no tiene interacción con los padres. Este tipo de sistemas llevan a una comunicación más bien unilateral, que informa del organigrama del centro, de las programaciones, y permite a los padres solicitar entrevistas o tutorías llamémosle 'paliativas', cuando los hijos tienen ya el problema. Por contra, las redes sociales como Facebook o Twitter permiten una comunicación viva, y bidireccional, porque permiten interrelacionarse activamente a unos y a otros de una forma constante en el tiempo, rápida, ágil y de una forma infinitamente gratificante», describe.

El centro, prosigue este experto, «puede pulsar los intereses de los padres, porque inmediatamente obtiene una respuesta, sabe lo que está pasando. Pueden compartir la información y realizar comentarios directos que, según los centros consultados, son positivos y constructivos en el 90% de los casos. Los padres lo agradecen». Pero lo mejor de todo, concluye, es que se puede hacer una educación 'preventiva'. Se trata de ver en la tecnología una oportunidad».

Por nuestra parte, como medio de comunicación, constatamos el hecho de que toda noticia de Educación que sale de la redacción tiene un impacto en las redes sociales inmediato y elevadísimo. Entendemos que a partir de ahí la responsabilidad de los medios de comunicación resulta ineludible, pues puede servir de altavoz de una necesidad que reclama una mayor atención y dedicación por parte de todas las instituciones.

Referencias bibliográficas

Consejo Escolar del Estado (2014a). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Consejo Escolar del Estado (2014b). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

La autora

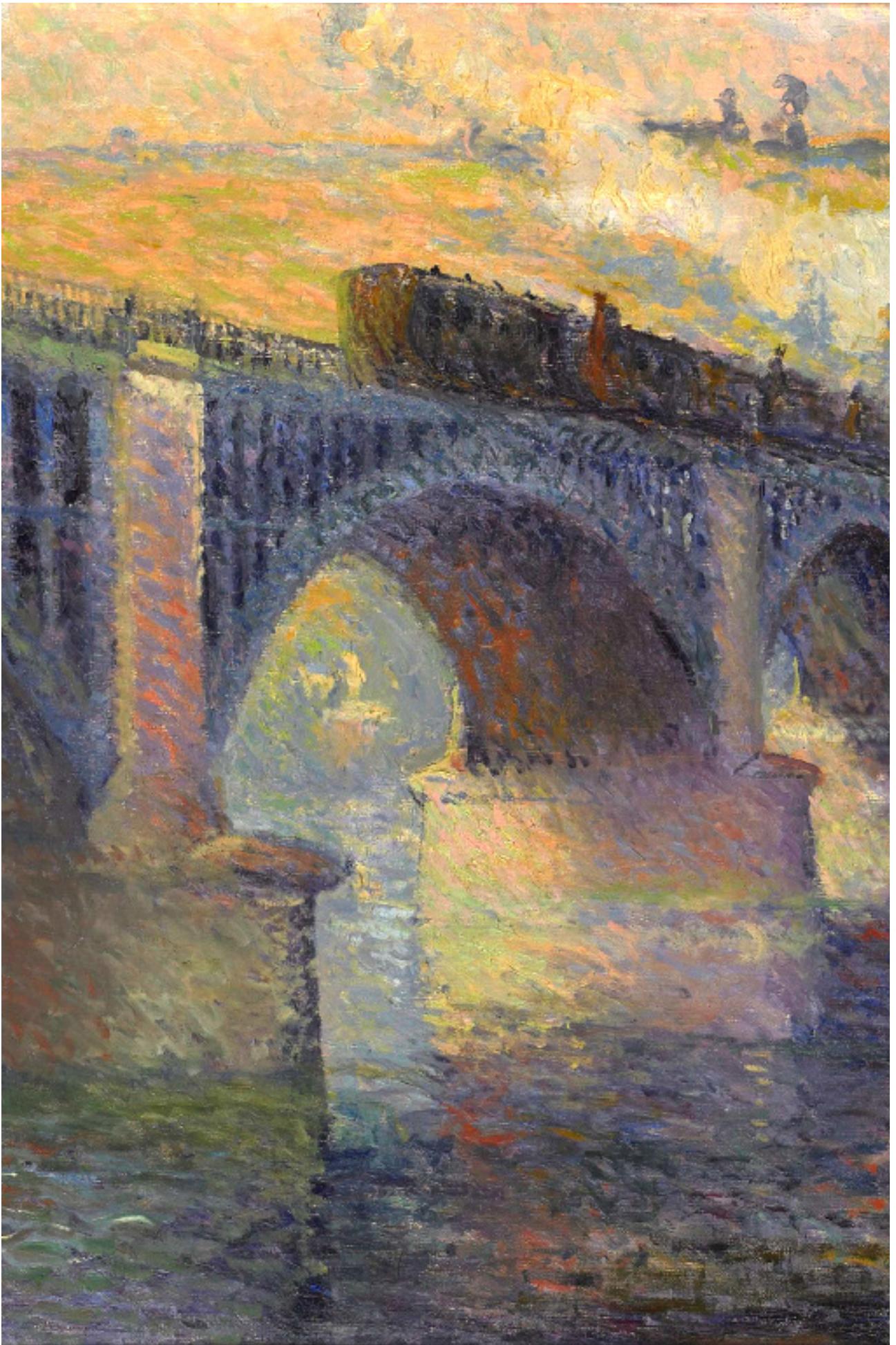
Carlota Fominaya

Carlota Fominaya es licenciada en Periodismo por la Universidad CEU San Pablo, y en la actualidad ejerce de redactora de la sección de Familia del periódico ABC, tanto en la versión papel como en la edición digital de ABC.es. En este área, única y pionera en los medios nacionales de este país, se abordan todos los temas de actualidad relacionados con asuntos de la familia desde el punto de vista de la educación, la relación filio-parental, los mayores, la pareja, la conciliación laboral y profesional, o de actualidad del momento.

Fominaya es experta también de la gestión de las noticias online en las diferentes redes sociales, desde donde puede aportarnos su visión del interés de la sociedad por este tipo de informaciones.

De su época de como periodista económica destacan su 2.º Premio Joven & Brillante (J&B) de Diageo en 2006, y su puesto como finalista del Premio Schrodgers de Periodismo Financiero en 2006.

Si quiere saber más de su forma de trabajar, puede consultar el diario, la web de www.abc.es/familia, su twitter @carlotafominaya o su perfil en Facebook y google +.



Robert Antoine Pinchon (1905). *Le Pont aux Anglais, soleil couchant* (détalle). Musée des Beaux-Arts, Rouen.

PADRES EN CONFLICTO CON SUS HIJOS

PARENTS IN CONFLICT WITH THEIR CHILDREN

Javier Urra

Presidente Comisión Rectora del Programa recURRA-GINSO

Beatriz Urra

Psicóloga del Programa recURRA-GINSO para padres e hijos en conflicto

Resumen

La educación lo es todo. El nexo entre padres y profesores es esencial en el objetivo de que hijos y alumnos sean buenos ciudadanos, comprometidos y solidarios. Nos envuelve la violencia y el único antídoto o vacuna que conocemos eficaz se llama educación, en valores, en virtudes.

Desgraciadamente, son muchos los casos que estamos tratando de hijos que agreden a sus padres, y más allá de drogas, de psicopatologías, estamos refiriéndonos a graves fallas educativas, donde la autoridad se devalúa y el respeto queda en entredicho. Allí donde se capta el sufrimiento propio pero no se aprecia el del otro. Y cuando hablamos de educación también nos referimos, al entorno social, al mediático, al de la red social. Educamos todos.

Hemos denominado la violencia filio-parental, como la patología del amor, y es que quieren quererse pero no saben, no pueden, les domina a veces el rencor, la subjetividad, una mala mirada. Pero lloran, padres e hijos lloran. A veces, muchas veces el dolor, el sufrimiento, no se deja ver, pero existe, entre quienes tendrían que quererse.

Sabedores de la violencia de género existente, de la incontinencia verbal y conductual en cualquier lugar, habremos de educar desde la palabra, desde el ejemplo, desde la interiorización en tener una vivencia positiva, de las intenciones ajenas, y una capacidad para embridar nuestras acciones, desde los pensamientos, y reelaboración de las emociones en sentimientos.

Las neurociencias tienen mucho que enseñarnos, pero también la Filosofía y la Antropología y la Sociología y la Pedagogía y la Psicología. Decía Marañón que lo más importante que tenía el médico era una silla, sí una silla, una silla para estar junto al paciente, para escucharle. Esa silla también nos pertenece para escucharnos, para escuchar, para dar respuesta a lo que se nos pregunta, para orientar y para dar ejemplo como profesores y como padres.

Palabras clave: educación, padres, profesores, vínculo, apego, disciplina, autoridad, respeto, violencia filio-parental, niños, jóvenes, adultos, conductas disruptivas y violentas.

La educación lo es todo

Esta es una frase, sí, pero tan real como lo es la vida. La experiencia con alumnos, con universitarios, con jóvenes nos lo ha mostrado, de manera incuestionable.

En este artículo vamos a considerar la violencia filio-parental, o violencia ascendente. Pero es imprescindible enmarcarla en las fallas de educación, sea en el hogar, en la escuela, en el barrio, en los medios de comunicación, en las redes sociales.

Educar, educarnos. Aprender a aceptar la frustración, a diferir la gratificación, a ponernos en el lugar del otro, a expresar sentimientos, a compartir sonrisas, a jugar, a deleitarnos con lo bello, a perdonar, a olvidar.

Tenemos graves problemas con la violencia, entre iguales, y de padres a hijos, y de hijos a padres. Pero también en el tiempo de ocio, en los espectáculos de masas, e incluso en el alumno que golpea al examinador de sus habilidades para la conducción de un vehículo.

Conducir, conducirse, ese es el reto de la educación. Para convivir, para compartir de forma civilizada, socialmente adecuada, proclive a apoyar al más débil, al más necesitado. Buscando siempre que reine la justicia, en un mundo que por ser como es tiene aristas, socavones y conflictos. Nos preocupa sobremanera que en muchos ambulatorios exista un cartel que advierte «prohibido pegar al médico». Pero también, nos deprime comprobar la existencia de tantos

Abstract

Education is all. The link between parents and teachers is critical for the target of preparing children and students who become good, committed and solidary citizens. We are surrounded by violence and the only effective vaccine we know is education. Education in values and virtue.

Unfortunately, there are too many cases of children attacking their parents. Beyond drugs and psychopathology problems, we are facing severe educational failures, where authority has lost its value, and respect is at stake. There where own suffering is perceived, but not the others'. And when we talk about education, we are also talking about social environment, media, social networks. We all educate.

We have named the children-to-parent violence, the "pathology of love", as they want to love one each other, but they do not know how, they cannot, and they are subject to hostility and bias. But they do cry, both parents and children cry. Often, too many times, suffering is not visible, but it does exist, between those who were supposed to love each other.

We are aware of gender violence, of verbal and behavioral excess, we will have to educate from the words, from the example, from the process of living positive experiences regarding others positions, and a capacity to dominate our own actions, from thoughts to a process of re-elaboration of emotions to feelings.

Neuroscience has a lot to teach, but also has Philosophy, Anthropology, Sociology, Pedagogy and Psychology. Doctor Marañón once said that the most important asset of a doctor was a chair, yes, a simple chair to listen the patient, to be next to him. That chair also belong to us to listen ourselves, and to give answers to what it is asked to us, as well as give example as teachers and parents.

Keywords: education, parents, teachers, attachment, discipline. Authority, respect, children-to-parents violence, children, young people, adults, violent and disruptive behavior.

progenitores, equívocos ahogados de sus hijos, que chocan contra la autoridad, no ya de la ciudadanía, sino de los profesores.

Precisamos padres adultos. Necesitamos *autoritas* en los profesores. Demandamos una reacción social, para tratar cálidamente a los alumnos, y a los hijos trasladarles que la sanción es parte de la educación. Que «tan importante como el yo es el tú».

Y si se nos permite combatir este mundo Disney, que bien pudiera parecer un parque de atracciones donde desde el nihilismo/hedonismo, se busca el propio placer, la felicidad continúa.

Fortalezcamos el carácter de nuestros discípulos, para afrontar la vida, para llevar la existencia en los propios brazos, para responsabilizarse y autodominarse o, lo que es igual, para ganar en libertad. La incertidumbre, la duda nos acompaña a una angustia vital; enseñemos por tanto a poner las aseveraciones, entre interrogantes.

Estamos en una sociedad, donde la ciudadanía tiende a estar agotada –que gusto decir que estresada– convencidos unos y otros de que la educación que nos fue transmitida, no sirve para dejarla en herencia a nuestros hijos. Pero los valores, las virtudes esenciales, siguen siendo nucleares, aquí y allí para todos los seres humanos.

Nos une mucho más, de lo que nos separa. Pero no olvidemos que estamos en evolución. La historia nos ha enseñado que somos capaces de gestos y de actos altruistas, pero también de conductas abominables, como el holocausto o la tortura.

La justicia, la sanción, buscan ser inhibidores, pero lo realmente esencial es la conciencia, es la moral, es la ética, es lo que nace del interior, saber diferenciar lo que está bien de lo que está mal y actuar en consecuencia. Esto exige el ensamblaje de escuela y familia, una porosidad más allá de las importantes escuelas de padres; compartir objetivos, saber priorizar.

Y cuando hablamos de educación nuestra mirada inicia a alcanzar la lectura de los clásicos, el cine y sus buenas obras, la música, y otras artes. También utilizar otros instrumentos de comunicación de masas.

Nunca los padres se han sentido tan preocupados por la responsabilidad para educar a sus hijos. Nunca la escuela ha sentido una demanda tan importante para cultivar a los alumnos, para formarlos como personas, para manejarse ante las drogas, para practicar un sexo seguro, para...

Precisamos un profesorado, valorado socialmente, con alto nivel cultural, vocacional, bien retribuido y seleccionado.

El tema que hoy se trata, nos muestra a jóvenes con un altísimo grado de absentismo escolar, unidos en la dejación, sin proyecto, sin razones, sin entusiasmo, sin ilusión.

La escuela debe enseñar, no solo informar; debe, en lo posible, acceder al núcleo familiar y transmitir a la sociedad, aquello que la daña: la psicopatología social, la corrupción, el relativismo moral, el individualismo.

Nuestros niños y jóvenes deben saberse ciudadanos de pleno derecho, y por tanto llamados a intervenir en los conflictos entre compañeros en el aula, y a preguntar y a preguntarse sobre todo lo que les rodea, ya sea referido a temas de naturaleza o de injusticia social, que hace chirriar los sueños de la dignidad humana.

Sí, la escuela es el fondo de la sociedad, capta y se hace eco de lo que sucede en las calles de pueblos y ciudades y bajo los tejados de las casas, que no siempre debieran llamarse hogares.

Oímos a veces la percutiente expresión «¿pero cómo este niño, o este joven tiene estas conductas? si lo tiene todo». ¿Pero que es todo? una casa, un coche 4x4, un chalet en la sierra, o unos padres que malamente se relacionan, que ocasionalmente son adictos, que anteponen el éxito a cualquier otro aspecto.

Observamos a niños y jóvenes con angustia vital, jóvenes que se suicidan, a jóvenes en conflicto consigo mismos, con sus propios cuerpos, con su imagen. Algo estamos haciendo mal, cuando no preparamos a nuestros niños para aceptar la ruptura, para debatir, para discutir.

Sí; las relaciones entre escuela y familia es un tema esencial en una sociedad cambiante y, como siempre en crisis.

Pasemos ahora a centrarnos en los conflictos entre padres e hijos.

El problema. Definición, etiología y datos

En las últimas décadas, se evidencia un incremento significativo de la violencia filiofamiliar tanto en España como en otros países desarrollados, como demuestran los datos extraídos de la Memoria de la Fiscalía General del Estado del año 2013 con 4.563 denuncias por violencia ascendente. Cabe entender, además, que a estos datos faltaría añadir la cifra «negra» de familias que no denuncian por vergüenza, miedo, ignorancia u otros motivos distintos.

Esta problemática de origen no reciente, se ha hecho visible a la sociedad en los últimos años, probablemente debido en parte a los focos de los medios de comunicación.

Atender a cuestiones como la descripción del fenómeno y los agentes implicados, como por ejemplo la escuela, o valorar los factores de riesgo que pueden explicar el desarrollo de estos comportamientos disruptivos en el ámbito familiar resulta fundamental para la prevención, la evaluación y el tratamiento.

En la violencia ascendente, la negación de la problemática por parte de las familias se conforma como un elemento añadido que agrava en muchos casos su dimensión, llegando los progenitores

incluso a tolerar niveles altos de agresividad antes de tomar medidas (HARBIN, MADDEN, 1979). Aunque este pacto de silencio parece ser consensuado para la protección de los hijos, los progenitores maltratados intentan preservar, en muchos casos, su propia imagen y mantener el mito de la armonía y la paz familiares (PEREIRA, 2006).

En enero del año 2011, a raíz de la detección del incremento de la violencia filiofamiliar y la demanda social, se creó el Programa recURRA-GINSO, con el objetivo de intervenir y ayudar a familias en conflicto con sus hijos, donde éstos ejercen conductas de maltrato y/o violencia ascendente.

La población atendida en el Programa comprende un rango de edad entre los 12 y los 18 años, con una media de 16,32 años, provenientes de toda España, en su mayoría de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad Valenciana.

A lo largo de estos años, hemos identificado que el motivo de consulta por la que los progenitores frecuentemente contactan con el Programa se debe a conductas disruptivas de sus hijos, dificultades en la asunción de normas, conflictos con la figura de autoridad, mentiras, incomunicación, inexpressión emocional y violencia de género.

A menudo, los progenitores han sido derivados por otros recursos asistenciales, jurídicos y mayoritariamente de instituciones educativas donde ha sido detectada esta problemática ya que se manifiesta en conductas disruptivas, fracaso escolar y fundamentalmente bajo rendimiento y absentismo.

Debido al carácter multidimensional del fenómeno, en recURRA-GINSO el abordaje es realizado por un equipo multidisciplinar de cien profesionales (psicólogos, maestros, psiquiatras, trabajadores sociales, etc) a través de distintas líneas de intervención: el ámbito terapéutico, el educativo y el ámbito académico.

Perfil padres-hijos. Familia

Realizando un perfil general de los progenitores, nos encontramos que la edad media de los padres es de 49 años y de 48 años en el caso de las madres. Apreciable también es la edad de los padres adoptivos significativamente mayor, probablemente debido al prolongado periodo de adopción.

En referencia a sus profesiones, observamos que existe un número elevado de progenitores que se dedican al ámbito sanitario, educativo y jurídico. La mayoría tiene un gran reconocimiento laboral y una dilatada experiencia, lo que ha conllevado una escasa conciliación familiar.

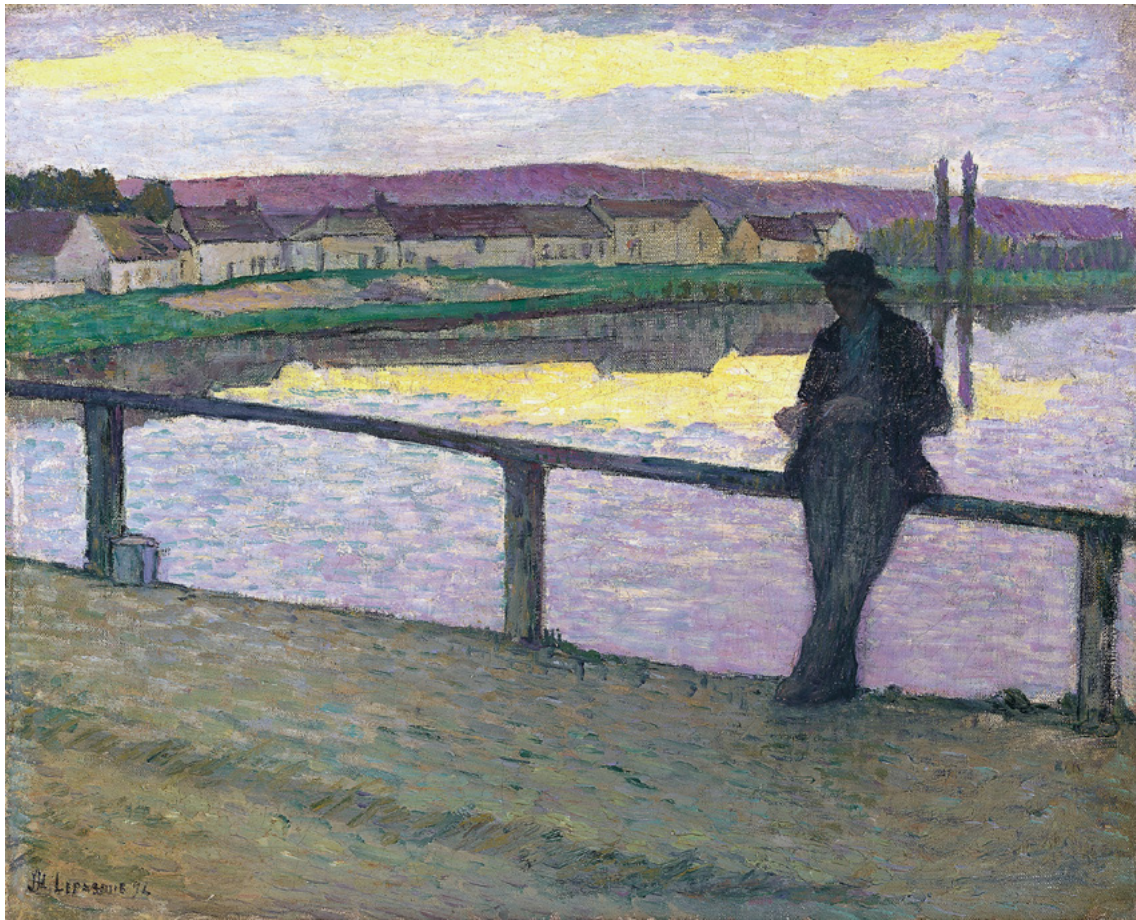
Significativo es el número de padres con dificultades y diversas psicopatologías, especialmente con trastornos ansiosos y depresivos, que frecuentemente son tratadas con fármacos. Padres sobrepasados por miedos, inseguridades, temores, escasa tolerancia a la frustración y que dudan sobre su autoeficacia.

Observamos que un porcentaje muy significativo atiende y reconoce a sus hijos en función de sus calificaciones escolares, comparando en exceso con sus iguales y mayoritariamente con los hermanos. Son numerosos los cambios de centros escolares y un elevado número de profesores particulares que ayudan a los menores en una agenda llena de actividades extraescolares.

En muchas ocasiones, frente a la escasa motivación de sus hijos ante el contexto escolar, son ellos mismos los que realizan sus tareas escolares.

Luchas cotidianas se producen desde horas tempranas cuando los padres siguen despertando a sus hijos (aunque éstos ya están en los últimos cursos de Secundaria o son incluso más mayores). Otros «juegan» al ratón y al gato con verdaderas persecuciones matutinas para que tomen la medicación destinada a favorecer su atención y control de impulsos que «luego se verá reflejada en las notas». Estos padres en muchas ocasiones se conducen como equívocos abogados de sus hijos ante su profesorado.

Atendiendo a los menores, encontramos que el 53 % son chicos frente al 47 % de las chicas con un elevado consumo de cannabis, alcohol y tabaco. Los diagnósticos que con mayor frecuencia apare-



Henri Lebasque (1894). *Puesta de sol en Pont-Aven (Muchacho delante del mar)*. © Henri Lebasque, VEGAP, Madrid, 2016. Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

cen en nuestra población son trastornos relacionados con el cannabis, TDAH, trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y del comportamiento y trastorno negativista desafiante.

Casi el 30 % de los chicos y las chicas pertenecen a un grupo conflictivo que generalmente ha establecido en los últimos meses o en el último año (amigos que los padres desconocen y que raramente aparecen en casa), frecuentemente absentistas escolares. En referencia al *bullying*, encontramos datos realmente preocupantes, siendo mayor el porcentaje de menores que han sido víctimas que agresores. El acoso escolar se produce unos años antes de presentar la problemática familiar.

Muchos de los menores narran cuando ellos fueron discriminados por otros debido a sus dificultades de aprendizaje, características físicas o distinta nacionalidad (estos últimos, adoptados). El acoso frecuentemente se produce en el ciclo de la Educación Secundaria. Los menores «señalan» directamente a sus padres por no protegerles o minimizar lo ocurrido.

Víctimas de burlas, motes, amenazas, intimidaciones, agresiones y aislados en un pasado. En la actualidad llegan a convertirse, en algunos casos, en los verdugos que abusan de otros. Se defienden de lo indefendible.

Alarmanes son los datos que advierten las pautas de relación machistas entre chicos y chicas, asumidas tanto por ellos como por ellas. Roles empobrecidos. A su vez, un número significativo de chicas son vejadas por sus parejas y justifican dichas humillaciones. Destacan por una excesiva preocupación por la imagen corporal vinculada a la autoaceptación, que en algunas ocasiones conlleva trastornos de alimentación.

Los jóvenes minimizan la importancia de sus conductas de riesgo y sus consecuencias, sobre todo en el abuso de sustancias tóxicas y en los comportamientos sexuales.

En su globalidad, según los datos de las familias que acuden al Programa, se observa que el 49 % son biparentales, un 24 % mono-

parentales (soltería, divorcio y viudedad), 25 % adoptivas y un 2 % reconstituidas. Su nivel cultural es medio-alto (la mayoría posee estudios universitarios) y su nivel socioeconómico es alto.

Los conflictos existentes en las familias tienen una prolongada trayectoria en el tiempo, nunca menor de dos años. Muchos de ellos se arrastran desde la infancia aunque se evidencian de forma más notoria en la adolescencia de sus hijos.

Es constatable la baja jerarquización de la familia y confusión en los roles, donde las escaladas simétricas son el modo habitual de relación. Resulta común encontrar madres amigas y cómplices de sus hijas, padres ausentes que tratan a su hijo como un desconocido-inquilino, hermanos parentalizados que establecen las normas y límites del hogar, abuelas que desvalorizan a sus hijas como madres, secretos familiares que se arrastran generación tras generación...

Dificultades muy notorias en la comunicación. Silencios, móviles que roban minutos de conversaciones, auriculares que ensordecen, prisas que corren sin dirección.

Es muy frecuente encontrar familias con figuras de autoridad insuficientemente definidas y modelos normativos no contingentes. Las normas que establecen son inconsistentes y los límites difusos, porosos. Normalmente son padres que han cedido ante sus hijos continuamente en muchos casos por pena, por miedo, por cansancio o incluso por esperar ingenuamente que sus hijos se autorregulen ellos mismos.

Padres con muchas dificultades al vincularse de una manera afectivamente sana con sus hijos debido a daños propios relacionados con una inadecuada vinculación temprana con sus figuras de apego. Otro patrón que se observa en los progenitores es la impredecibilidad, es decir, no hay atención constante, se muestran muy atentos pero no de una manera continuada. Así, no es infrecuente que en situaciones «críticas» cuando su presencia y gestión es muy necesaria (como así nos refieren los menores, «mi padre o mi madre tenía que haber estado ahí, me ha fallado») no están presentes

–justamente por su propio temor–. El niño no obtiene seguridad de sus figuras de protección y desarrolla una serie de estrategias conductuales que le «aseguren» la atención permanente de sus padres.

Atendiendo a la tipología de estilos de socialización parental (MUSTU Y GARCÍA, 2001), nos encontramos con padres con bajos niveles de implicación/aceptación que suelen mostrar indiferencia y muy pobre supervisión ante las conductas adecuadas de sus hijos y, cuando la conducta de estos no es adecuada, no razonan ni les expresan sus opiniones o juicios; estos padres se muestran por tanto, poco implicados con el comportamiento de sus hijos, tanto si éste es correcto como si no lo es.

En el estilo de apego coercitivo, la separación de los padres no ocurre, es impedida; es decir, se coarta la exploración del mundo por parte del niño, lo cual favorece en estos una sensación de sentirse retenidos/atrapados. Cyrulnik (2005), señalaba que los menores habían carecido de una oportunidad para experimentar el efecto de la separación. Este bloqueo, como recoge Alameda (1996), si se une a un estilo hiperprotector, limita el aprendizaje por inhibición, favoreciendo el autocentramiento, la falta de empatía y la tendencia a la inmediatez. Normalmente ocurre porque los padres presentan un perfil muy aprensivo: la coacción, por tanto, es entendida como una forma de cuidado.

Estos padres con estas características transmiten a sus hijos una visión del mundo repleta de peligros y advertencias, lo que hace que aumente la necesidad de proteger a su hijo o hija y les favorece a estos un sentido de debilidad y vulnerabilidad. Es frecuente observar como se posicionan desde un «discurso experto» donde explican y detallan todo tipo de situaciones de riesgo que se encuentran en el exterior. La mayoría de las veces son temores propios de cada uno o proyectan vivencias suyas del pasado. Como bien explica José Antonio Marina «miedos que entorpecen el desarrollo de sus hijos, miedos que destruyen».

En algunos casos (la minoría), el uso del castigo físico ha sido empleado como medio educativo por parte de los progenitores, generalmente por parte del padre. Al explorar su propia biografía en el trabajo terapéutico, no es extraño encontrar que ellos mismos fueron víctimas de un modelo educativo rígido, hipere exigente y violento de sus propios padres.

Hay una victimización directa, en la que el menor ha sido agredido física o emocionalmente por alguno de sus progenitores. Siguiendo con la transmisión de violencia como modelo de aprendizaje e importante factor de riesgo para la violencia ascendente, es destacable también el número significativo de núcleos familiares donde se evidencia violencia de género, donde los hijos son testigos de ella desde la primera infancia. Encontramos hijos que «protegen» a la víctima llamando ellos la atención con sus conductas disruptivas para pasar a ser el foco de las miradas.

Hay autores que subrayan las prácticas de crianza que se caracterizan por la irritabilidad, comunicación intrafamiliar insuficiente y escasa, prácticas coercitivas y niveles de cohesión familiar bajos, ausencia de transferencia de valores positivos y falta de asunción de responsabilidades por partes del padre ante las actitudes violentas de sus hijos e hijas (Edenborough *et al.*, 2008; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2009).

En referencia a «los grandes olvidados», nos encontramos con los hermanos; aquellas figuras que se mantienen en un segundo plano, en la sombra... no se les «permite» dar problemas, ya hay demasiados en el hogar. Cómplices de secretos, muchas veces actúan de mediadores en los conflictos; otras muchas, observamos hermanos que se marchan fuera a estudiar y se independizan temprano. Frecuentemente aparecen hermanos parentalizados cómplices de los padres. «Abandonan» el subsistema fraternal. En este momento se encuentran en juego las lealtades, los límites, los celos y las rivalidades.

Por último, y no por ello menos importante, cabe señalar el alejamiento en la pareja. Existe un conflicto conyugal intenso y sostenido en el tiempo. Muchas veces además, se establece una estrecha alianza de uno de los hijos con uno de sus progenitores, manifestando, con más o menos claridad, hostilidad hacia el otro, conllevando una evidente triangulación. En otros casos, encontramos ausencia en los padres debido a una separación, fallecimiento,

emigración y/o abandono. A menudo, la ausencia es más sutil y se manifiesta en una falta de afecto positivo y dedicación, por ejemplo, debido a una exitosa trayectoria profesional.

Actuaciones con los progenitores

En las primeras intervenciones con los padres, se aprecian resistencias por su parte para asumir la corresponsabilidad en la aparición y mantenimiento de la sintomatología de su hijo o hija. El hecho de reconocer la gravedad del comportamiento de sus hijos, les enfrenta directamente a una sociedad que les condena abiertamente por su fracaso como padres, revictimizándoles por segunda vez.

Es por ello esencial crear un vínculo fortalecido con los padres desde el comienzo, como requisito básico y esencial para el trabajo terapéutico, ya que es frecuente que los padres tengan una actitud escéptica respecto a la terapia. Algunas causas que responden a esta actitud son:

- *Resultados no esperados o insuficientes* durante un largo peregrinaje de muchos años por distintos profesionales (psiquiatras, psicólogos, orientadores, etc).
- *Creencia arraigada de la dificultad (casi imposibilidad) en el cambio de los otros y en el suyo mismo*: sensación de baja autoeficacia. «Somos muy mayores para cambiar», «no puedo cambiar mi forma de actuar».
- *Etiquetas diagnósticas del hijo o hija* (TDAH, trastorno disocial, trastorno negativista desafiante, trastorno reactivo de la vinculación, trastorno explosivo intermitente...) donde la familia entiende que el problema es el «trastorno» y eso requiere de ajuste psicofarmacológico pero no de cambios sustanciales en la dinámica familiar.

En los momentos iniciales del proceso, es frecuente que la demanda de los padres se centre mayoritariamente en pautas concretas de educación (sobre todo en lo referente a la normativa). Es nuestro trabajo, reconducir esta necesidad dirigiéndola a la búsqueda de sus propios interrogantes, donde se hace necesario un trabajo de introspección y toma de conciencia, en pos de respuestas en sí mismos que miran directamente a su parentalidad y conyugalidad.

Se trata de implicar a estos padres sin culpabilizarlos trabajando las habilidades educativas y la satisfacción/funcionamiento parental, así como incidiendo en algo tan complejo como las creencias y emociones intensas al inicio: la vergüenza y/o el miedo.

Algunas propuestas de intervención con los padres tienen que ir dirigidas a la extinción de conductas violentas, definición de figuras de autoridad, establecimiento de límites, manejo adecuado de las contingencias, acuerdos de mínimos, habilidades de comunicación y desarrollo de los vínculos afectivos. Cambios reparadores que permitan instaurar modelos más funcionales a nivel de protección, afectividad y límites adecuados.

Estamos ante familias con múltiples resistencias al cambio para mantener un equilibrio familiar, aunque este sea disfuncional. Una simple explicación de la dinámica familiar no posibilita que la situación pueda orientarse hacia la funcionalidad. Será necesario un trabajo mucho más exhaustivo donde sea posible externalizar el síntoma, generar narrativas distintas que incluyan las emociones, evocar, explorar soluciones intentadas, manejar las emociones para una necesaria autorregulación, destacar las excepciones, relajación, distracción cognitiva, reestructuración..

Recordemos siempre que los pequeños dictadores no nacen, se hacen, y por ello promulgamos que desde pequeños hay que educar en el principio «el que no sabe lo que siente el otro, pierde». (URRA, 2006).

Importante es que los menores, a través de las actuaciones de todos los agentes implicados en su educación, descubran sus fortalezas, en vez de señalar tanto sus carencias. Educar en valores. Educar en emociones.

La educación, como señalábamos al inicio del artículo, tiene que hacer que profesores y padres remen al unísono. Hay alumnos que son definidos como problemáticos en las aulas y no así en el hogar. También nos encontramos con lo contrario. Los niños, los jóvenes, y

quienes ya no lo somos tanto nos comportamos de distinta forma en el hogar, en la escuela o en el ámbito laboral o en el tiempo de ocio. Bueno es por tanto saber dónde hay disfunciones y porque se producen, siendo que no siempre se generalizan en los distintos entornos.

En el caso que nos ocupa, se calcula que un 30% de los jóvenes en conflicto con sus padres, también generan problemas a la sociedad. Y lo que es manifiesto y preocupante en estos caos es el altísimo índice de absentismo escolar, por lo que poco pueden hacer los profesores para dotar de herramientas a los padres.

La escuela definida como fondo social es rompeolas de todos los avatares personales, familiares y sociales. Por ello intentamos, y en gran medida logramos que los jóvenes que pasan muchos meses con nosotros se reincorporen a sus colegios e institutos, lugares ciertamente de referencia.

Deseamos dejar constancia y prueba de gratitud a tantos y tantos profesionales de la educación que, con absoluta generosidad y encomiable esfuerzo, colaboran con nosotros en bien de los que siempre serán sus alumnos.

Sí, hay esperanza.

Referencias bibliográficas

ALAMEDA, A.; RAYMONDET, PH.; CYRULNIK, B. «Les parents battus: de la séduction à la soumission». *Séance du Mercredi*. 26 Juin 1996, pp. 61-64. Société Médico-Psychologique.

BLANCO, A. (2013). *Informe de evaluación del Programa recURRA-GINSO*. Psicofundación.

CRITTENDEN, P. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego*. Valencia: Promolibro.

CYRULNIK, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

EDENBOROUGH, M. (2008). «Living in the red zone: the experience of child-to-mother violence». *Child and Family Social Work*, 13, pp. 465-473.

HARBIN, H.T. & MADDEN, D. J. (1979). «Battered parents: A new syndrome». *The American journal of psychiatry*.

IBABE, I., JAUREGUIZAR, J. y DÍAZ, O. (2009). «Adolescent violence against parents: is it a consequence of gender inequality?». *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, pp. 3-24.

MARINA, J.A. (2014). *Los miedos y el aprendizaje de la valentía*. Barcelona: Ariel.

MASSA, I. y BERGARA, A. (2008). *Respuestas a los comportamientos violentos en la adolescencia*. Bizkaia: Equipo de Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.

MUSITU, G. y GARCÍA, F. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

PEREIRA, R. (2006). «Violencia filio-parental, un fenómeno emergente». *Revista Mosaico*, pp. 36, 7-8.

SEVIFIP (Sociedad Española para el Estudio de la Violencia filio-parental). (2015). *I Congreso Nacional*. Madrid: EOS.

URRA, J. (2006). *El Pequeño Dictador. Cuando los padres son las Víctimas*. Madrid: La Esfera de los libros.

URRA, J. [et al.] (2015). *Violencia filio-parental. Teoría, evaluación y tratamiento*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a distancia.

Los autores

Javier Urra Portillo

Doctor en Psicología con la especialidad de Clínica y Forense. Doctor en Ciencias de la Salud. Pedagogo Terapeuta. Psicólogo en excedencia voluntaria de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia y de los Juzgados de Menores de Madrid. Embajador de la Asociación Iberoamericana de Psicología Jurídica. Profesor en Psicología (UCM). Patrono de la Fundación Pequeño Deseo. Presidente de la Comisión Rectora del programa recURRA-GINSO para padres e hijos en conflicto. Escritor. Contertulio en medios de comunicación. Primer Defensor del Menor.

Beatriz Urra González

Licenciada en Psicología, itinerario de Psicología Clínica, trabaja en la Unidad de Asistencia Socio Sanitaria del Hospital General de la Defensa «Gómez Ulla», con formación en psicología jurídica del menor y tratamientos en ámbitos de exclusión.



J. M. W. Turner (1829). *Alnwick Castle* (detalle). Art Gallery of South Australia. North Terrace, Adelaide, Australia.

COMPRENSIÓN LECTORA: UNA FORMA ENTRETENIDA DE APRENDER

READING COMPREHENSION: AN ENTERTAINING WAY TO LEARN

Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos Nueva Escuela Canaria

Resumen

El Proyecto de Comprensión Lectora tiene como objetivo mejorar, de manera efectiva, las habilidades de comprensión lectora del alumnado, como garantía de su éxito escolar, sabiendo que dicha competencia juega un papel decisivo en el aprendizaje de todas las áreas curriculares así como para la consecución de sus objetivos. La originalidad del proyecto consiste en que la iniciativa de su puesta en marcha y la responsabilidad de su correcto desarrollo corresponde directamente a los padres y madres de los alumnos a los que el Proyecto se dirige, concretamente a la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos «Nueva Escuela Canaria» (FANUESCA) que viene desarrollando el Proyecto en 24 centros de Educación Primaria y Educación Secundaria del municipio de Santa Lucía de Tirajana, en Gran Canaria. La iniciativa surgió cuando las familias tomaron conciencia de que el elevado índice de fracaso escolar observado en el alumnado del municipio tenía su origen en un déficit sustantivo de las habilidades de comprensión lectora en los alumnos. El éxito del desarrollo del Proyecto se basó en la puesta en marcha de una metodología suficientemente motivadora respecto a la lectura, y en la coordinación de las familias y del centro para desarrollar las actividades correspondientes, lo que exigió la formación metodológica de padres, madres y profesorado.

Palabras clave: comprensión lectora, éxito escolar, coordinación, metodología, participación, motivación, competencia lectora, vulnerabilidad.

Abstract

«Reading comprehension Project» aims to improve reading comprehension skills of students effectively to guarantee their school success, knowing the achieving such capability has a crucial role in learning and to get all curriculum areas objectives. The originality of the project consist on the initiative of its implementation and on the responsibility of properly development belong to parents of students which project is for –namely the Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos «Nueva Escuela Canaria» (FANUESCA)–. This organization is developing the project in 24 Primary and Secondary Schools from Santa Lucía de Tirajana in Gran Canaria. The initiative came from families when they became aware that the origin of the high school failure rates of the students in the area was the deep deficit in reading comprehension skills in students. The successful development of the project was based on the implementation of a motivating methodology about reading and the coordination between the center and the families for developing the corresponding activities. It needed the methodological training of parents and faculty.

Keywords: reading comprehension, school success, coordination, methodology, participation, motivation, reading capability, vulnerability.

1. Introducción

1.1. Origen y características generales del Proyecto

El desarrollo del Proyecto de Comprensión Lectora del municipio de Santa Lucía de Tirajana de Gran Canaria comenzó hace cinco años como una iniciativa de algunas de las comunidades educativas del territorio municipal, que estaban preocupadas por el elevado índice de fracaso escolar que se venía produciendo en sus centros. Un grupo de padres y madres se planteó cómo hacer frente a esta problemática que impide a sus hijos e hijas alcanzar los objetivos establecidos para los estudios obligatorios.

El Ayuntamiento de Santa Lucía, en colaboración con este grupo de padres y madres, realizó un análisis de la situación de la educación en el municipio. Los resultados mostraron que el problema más importante con el que se encontraba tanto el profesorado como el alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, radicaba en un importante déficit de comprensión lectora en el alumnado.

Como es sabido, la comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades interrelacionadas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico, entre otras. Hace referencia al uso del lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad; en este sentido la comprensión lectora sirve para construir y organizar el conocimiento y para autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta.

Como se ha indicado, el estudio reveló que, en muchos casos, el alumnado de Educación Primaria iba pasando a cursos superiores

sin haber alcanzado unos niveles suficientes de competencia lectora. Existía en los alumnos una incapacidad para discriminar ideas primarias y secundarias, para jerarquizar las ideas, así como para abstraer conocimientos. La consecuencia resultante de esta precariedad en la capacidad de comprensión de los textos no se restringía tan solo a la presencia de un elevado índice de fracaso escolar en el momento presente, sino que también se proyectaba hacia un futuro inmediato, porque oscurecía las perspectivas de éxito de la carrera académica y comprometía el desarrollo personal y profesional de muchos de los estudiantes, ya que pueden llegar a la edad adulta sin comprender bien lo que leen.

En efecto, es posible afirmar que la calidad de la comprensión lectora que han alcanzado los alumnos que se integran en un sistema educativo es un indicador infalible de la calidad educativa de dicho sistema. Una persona que entiende cumplidamente lo que lee es capaz de lograr un mejor desarrollo personal, profesional y social. Entender lo que se lee en toda la integridad del texto, en tanto que indicador de la calidad educativa general, es un requisito para que un niño se convierta en un adulto, para que progrese y contribuya al desarrollo de su familia y de la sociedad en la que se integra. Así pues, una deficiente comprensión lectora genera finalmente pobreza; y ello porque el desarrollo suficiente de las habilidades de comprensión lectora dota al alumnado de la herramienta decisiva para favorecer, optimizar y facilitar el éxito en la vida académica, laboral y social.

Desde esta perspectiva, se estableció como objetivo principal del Proyecto de Comprensión Lectora, reducir el índice de fracaso escolar mejorando de manera efectiva, y desarrollando al máximo, las habilidades de comprensión lectora del alumnado; y para lograrlo se implicó, además de a cada uno de los centros educativos, a las AMPA y a las familias, que son las que impulsaron el Proyecto y las que están en la vanguardia de su desarrollo. En efecto, el Proyecto de Comprensión Lectora surge como una iniciativa de la Federación de las AMPA Nueva Escuela Canaria (en adelante FANUESCA) que lo desarrolla en 24 centros de Educación Primaria

1. Estas experiencias han sido seleccionadas de entre las presentadas con vista a la organización del XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

< <http://www.meecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/23encuentro.html> >

y Educación Secundaria del municipio de Santa Lucía de Tirajana (Gran Canaria). El impulso inicial vino de Dña. Francisca Vega Rívero, Presidenta de dicha Federación, y de Dña. Rita Navarro Sánchez, Concejala de Educación del Ayuntamiento de Santa Lucía, como respuesta al elevado índice de fracaso escolar que, como se ha dicho, presentaban los alumnos del municipio

Desde el principio hubo de atenderse a un obstáculo fundamental: la falta de motivación del alumnado, en particular, respecto a la lectura. Así pues, se imponía un cambio metodológico en el desarrollo de las actividades que implicaran lectura, un cambio basado en un enfoque más lúdico y motivador de dichas actividades.

Teniendo en cuenta todo lo indicado, se hacía imprescindible desarrollar una acción coordinada entre centros, familias y alumnos. Para ello no sólo se desarrollan los talleres propios del Proyecto con los alumnos, sino que, de forma paralela, se proporciona formación específica a las familias y a los docentes, para que apoyen y desarrollen correctamente las actuaciones previstas en el Proyecto de Comprensión Lectora.

Así pues, el éxito del Proyecto se fundamentaría en el pilar de la coordinación; coordinación que se consigue, por un lado, al adaptar una metodología fuertemente motivadora al contexto en el que se desarrolla y, por otro, al tener en cuenta todas las variables contextuales que intervienen en el proceso.

1.2. Contexto

1.2.1. Estructura urbana

El término municipal de Santa Lucía de Tirajana está situado en el sureste de la isla de Gran Canaria y cuenta con una población de 68.506 habitantes. Se halla entre los municipios de San Bartolomé de Tirajana y la Villa de Agüimes.

Posee dos zonas territoriales con características bien diferenciadas: la costa, donde actualmente vive casi toda su población, en la que destacan los núcleos urbanos de Sardina del Sur, Vecindario, El Doctoral, Casa Pastores, Cruce de Sardina y Balos; y la cumbre (Santa Lucía casco), zona de poblamiento más escaso y también más tradicional; es el lugar que dió origen al municipio.

La principal actividad económica es el comercio, acompañada de la agricultura (tomate, flores, etc., cultivados principalmente en invernaderos), aunque gran parte de la población trabaja en el sector turístico de San Bartolomé de Tirajana o en pequeñas industrias locales, sobre todo en el vecino polígono industrial de Arinaga.

1.2.2. Vulnerabilidad educativa

De los habitantes de Santa Lucía, unos 11.400 son estudiantes: casi 7.000 cursan estudios de Primaria y más de 4.500 de Secundaria, y todos ellos en los 24 centros del municipio. En todos los sectores educativos y sociales de Santa Lucía, es creciente la preocupación por los malos resultados que se están produciendo en la educación. Según un Estudio municipal sobre drogas en Secundaria (Santa Lucía, 2010), el índice de fracaso escolar llegaba a un 38 %. Los estudiantes que habían repetido curso suponían el 49,5 %; de estos, el 60,3 % eran alumnos que habían repetido al menos un curso, mientras que de las alumnas sólo había repetido el 38,4 %. Según este estudio, la edad media en la que se repetía curso por primera vez se sitúa en los 12,7 años.

1.2.3. Vulnerabilidad sociodemográfica

Atendiendo a los datos sociodemográficos, la posición relativa del municipio de Santa Lucía de Tirajana es buena, comparados estos datos con los del contexto autonómico o con el estatal.

1.2.4. Vulnerabilidad socioeconómica

En cuanto a la vulnerabilidad socioeconómica, el municipio, sin embargo, quedaba por debajo de los indicadores autonómicos y estatales. Con un 19,71 % de población sin estudios, superaba en tres puntos el porcentaje autonómico, que era el 16,17 %, y que a su vez era un punto superior al nacional (15,34 %). Aún más elevado era el porcentaje de ocupados no cualificados del municipio, que se

elevaba al 23,67 %, frente al 16,57 % y al 12,23 %, de los contextos autonómico y estatal, respectivamente.

Por otra parte, la tasa de paro (14,46 %) quedaba por debajo, en dos puntos, de la tasa de paro autonómica (16,90 %) y se igualaba prácticamente con la estatal (14,16 %). Situación parecida presentaba la tasa de paro juvenil, 12,16 %, respecto a la que el municipio mantenía un valor casi idéntico al nacional. Por último, cabe destacar el alto grado de eventualidad laboral del municipio, ya que el 39,09 % de los ocupados tenía un trabajo temporal, frente al 34,35 % de la comunidad autónoma (valor igualmente elevado) o el 27,51 % del resto de España.

1.2.5. Vulnerabilidad residencial

El municipio de Santa Lucía de Tirajana, presenta una situación relativamente buena respecto a la calidad de la vivienda de sus habitantes, ya que los indicadores de viviendas en mal estado y de viviendas en edificios comunitarios (1,25 % y 4,92 %, respectivamente) quedan por debajo tanto de los valores autonómicos, como de los estatales.

2. Objetivos

Como se ha reiterado, el objetivo último del Proyecto de Comprensión Lectora es el de reducir significativamente el índice de fracaso escolar, implicando a los centros educativos, a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y a las familias, en el desarrollo de un programa que mejore, de manera efectiva, las habilidades de comprensión lectora de los alumnos. De esta manera, el desarrollo completo de la competencia lectora correspondiente a cada una de las etapas del desarrollo del alumnado se convierte en el objetivo inmediato del Proyecto. La consecución de este objetivo se apoya en los siguientes objetivos procedimentales:

2.1. Objetivos para el alumnado

- Reforzar los conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la lecto-escritura.
- Propiciar la motivación para el estudio a través de estrategias y metodologías que despierten el interés por la lectura
- Crear hábitos de lectura entre el alumnado poco lector.

2.2. Objetivos para el profesorado

- Dotar a los docentes de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para trabajar con un alumnado que presenta déficits de competencia lectora, desmotivación y retraso en su avance respecto a los objetivos curriculares.
- Unificar criterios metodológicos entre todos los docentes participantes, mediante un plan de formación centrado en estrategias para enseñar a través del juego.
- Aprender a elaborar recursos didácticos propios que se ajusten a las necesidades del alumnado y crear una ludoteca de dichos recursos.
- Compartir experiencias, actividades y recursos entre los formadores (monitores y profesorado) para enriquecerse mutuamente, fomentando la colaboración y la coordinación.

2.3. Objetivos para las familias

- Implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, a través de compromisos formales y concretos de colaboración en las actividades del Proyecto de Comprensión Lectora..
- Facilitar y potenciar que las familias sean agentes activos en la mejora educativa de sus hijos e hijas, a través de compromisos formales y concretos de desarrollar en el hogar actuaciones educativas que complementen las que realiza el centro.
- Formar a los padres y madres para dotarlos de herramientas procedimentales y de habilidades pedagógicas que les permitan apoyar y ayudar educativamente a sus hijos e hijas en casa.



J. M. W. Turner (1825). *Barnard Castle* (detalle). Yale Center for British Art, New Haven, Connecticut.

2.4. Objetivos para el equipo de coordinación del Proyecto

- Organizar la formación de los profesionales implicados en el proyecto y de los padres y madres colaboradores.
- Visitar, orientar y apoyar la organización y el desarrollo de los talleres propios del Proyecto en cada centro educativo (los talleres son la actividad más específicamente dirigidas a desarrollar la competencia de comprensión lectora de los alumnos participantes en el Proyecto).
- Organizar igualmente en cada centro la ludoteca y los materiales propios del Proyecto, así como la producción, en su caso de dichos recursos didácticos .
- Coordinar la gestión económica.
- Facilitar y organizar encuentros de los docentes y familias implicados en el Proyecto con los grupos sociales relacionados con los talleres (profesionales cercanos al Proyecto, Ayuntamiento y otros).

3. Estrategias y actuaciones

3.1. Proceso de movilización inicial

La Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos Nueva Escuela Canaria (FANUESCA), en colaboración del Ayuntamiento de Santa Lucía, dio el primer paso en el desarrollo del Proyecto de Comprensión Lectora, solicitando a los centros un listado de aquellos alumnos que realmente necesitaran beneficiarse del mismo para, desde principio de curso, convocar a sus padres y explicarles el apoyo que se iba a brindar a sus hijos. Cada profesor, tanto de Primaria como de Secundaria, junto con el AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) del centro y FANUESCA, se encargaron de fijar una fecha para la reunión; en ella se explica pormenorizadamente a los padres en qué consiste la comprensión lectora, la importancia que tiene en la educación de sus hijos y más concretamente en su éxito escolar, e igualmente cómo repercute la calidad de las competencia lectora, no solo en su futuro profesional y personal, sino también, y aunque pueda parecer sorprendente, en el futuro de nuestra sociedad. Se describe también el desarrollo que tendrá Proyecto, y para ello se reproducen las actuaciones pedagógicas que se desarrollarán con sus hijos, e igualmente se realizan actividades muy similares a los que sus hijos realizarán en los talleres correspondientes.

En la descripción del Proyecto se aclara a las familias que los talleres de comprensión lectora que constituyen la actividad central del mismo, no son simples clases de apoyo, sino que van dirigidos directamente a paliar un déficit en la comprensión lectora que impide que sus hijos alcancen los objetivos necesarios para una adecuada evolución intelectual. También se les aclara que la metodología lúdica que se utiliza en los talleres no resta seriedad al Proyecto, sino que, muy al contrario, asegura la eficacia de las actividades al superar una desmotivación inicial de los alumnos, consiguiendo así el objetivo de afianzar paso a paso el desarrollo de su competencia lectora.

Tras las reuniones con las familias, realizadas a lo largo de la segunda quincena del mes de septiembre y primera quincena de octubre, comienzan a formarse los grupos de alumnos a los que se adscriben los correspondientes profesores y colaboradores externos, y comienzan a desarrollarse los talleres y las actividades de formación, coordinación y difusión que se detallan más adelante.

La necesidad de un desarrollo suficiente de la competencia lectora en cada persona se hace patente en la vida escolar, familiar, laboral, cívica, personal y, en general, en cualquier ámbito de la vida cotidiana, porque en todos esos ámbitos se hacen presentes los textos, jugando, frecuentemente, un papel decisivo en el desenvolvimiento de quien ingresa en ellos. Así pues, es totalmente inadecuado restringir la necesidad de desarrollar la competencia lectora sólo al ámbito escolar. En todo caso, desde la escuela habría que propiciar el desarrollo y el ejercicio intencional y educativo de la competencia lectora en todos los ámbitos indicados; y puesto que parece evidente que la capacidad de comprensión lectora o com-

petencia lectora sólo se desarrolla leyendo, y que para generar el deseo de hacerlo de manera continuada es necesaria la motivación, la clave del éxito de un programa de desarrollo de la competencia lectora estriba en ser capaz de motivar, es decir, en ser capaz de despertar un vivo interés hacia la lectura no sólo en el alumnado, sino también en sus familias, en el profesorado y en las instituciones públicas y privadas, en el sentido de que estas instituciones se responsabilicen respecto a la tarea primordial de desarrollar la competencia lectora en las nuevas generaciones, aunando así esfuerzos para impulsar, entre todos, programas como el Proyecto de Comprensión Lectora.

Tomando en consideración todo lo dicho respecto a la necesidad de implicación de los ámbitos escolares, familiares y sociales para lograr el éxito del Proyecto; así como la necesidad de suscitar en el alumnado una motivación suficiente hacia la lectura, y valorando especialmente a este respecto la importancia del contexto familiar; el Proyecto previó una panoplia de actuaciones para dar respuesta a los requerimientos indicados desde todos los frentes. Se describen a continuación estas actuaciones:

3.2. Talleres para el desarrollo de la competencia lectora

Se trata del núcleo central del Proyecto. El desarrollo de esta actividad es responsabilidad directa de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro (AMPA del centro), en coordinación con la Federación FANUESCA.

Todo lo que en estos talleres se realiza está dirigido a desarrollar directamente las competencias lingüísticas de los alumnos asistentes, centrando las actividades en el desarrollo concreto de una de esas competencias, concretamente la competencia comprensión lectora. Las actividades se basan en una metodología esencialmente lúdica y se procura que su contenido sea suficientemente significativo para un alumnado que necesita de una fuerte motivación; así, las actividades no sólo están adaptadas a su nivel educativo, sino también a sus intereses y necesidades. Se procura que la participación del alumnado sea directa y activa en todas las actividades propuestas. Todos los alumnos pasan por el 100 % de las actividades.

El alumnado al que van dirigidos los talleres es el que presenta grandes carencias educativas, retraso escolar en más de tres materias o con ciclo abierto en Primaria, con escasa motivación, con necesidad explícita de apoyo curricular, y/o perteneciente a familias con escasos recursos económicos. El tutor o tutora de cada curso será quien proponga el alumnado que considere que debe beneficiarse de esta actuación.

El desarrollo de las actividades de los talleres se encomienda a personal docente especializado.

Los talleres se imparten dos veces por semana y los grupos que los constituyen no superan los 10 alumnos por aula. Se desarrollan en horario de tarde, en el horario propio de las actividades extraescolares y en los mismos centros escolares adheridos al Proyecto de Comprensión Lectora, centros tanto de Primaria como de Secundaria.

Los talleres, para tener éxito, deben conseguir finalmente la superación de los déficits curriculares y socio-escolares de los alumnos que asisten a ellos, pero dicha superación se producirá a través de un desarrollo efectivo de su competencia lectora, porque es su desarrollo insuficiente la causa de los referidos déficits, ya que éstos afectan el avance de estos alumnos en todas las áreas curriculares y en su desarrollo personal. La participación directa y activa de los alumnos beneficiarios les proporciona una vía de aprendizaje nueva, la competencia integral de comprensión lectora –que pueden asimilar y aplicar a cualquier contenido– les ayuda a desarrollar su pensamiento, a mejorar su lenguaje y su vocabulario, y es fuente de recreación y de ampliación de sus horizontes culturales.

3.3. Formación de los docentes que imparten los talleres

Como se ha indicado, los talleres se imparten por parte de docentes especializados, y esta circunstancia exige una formación específica de los docentes de los centros adheridos al Proyecto. La formación

está a cargo de la Coordinadora del Proyecto, M.^a Esther Moreno García y de Jeremías Lasso Quintero, ambos del Gabinete Psicopedagógico «Activa Educa». El espacio utilizado para esta formación es la sede de la Federación FANUESCA, cedida por la misma para el desarrollo de las jornadas correspondientes. En ocasiones, el Ayuntamiento de Santa Lucía cede instalaciones que resultan más apropiadas para determinadas sesiones de trabajo. Las clases se imparten con una frecuencia media de dos veces al mes, los viernes por las mañanas de 10:00 a 13:30 horas.

Las jornadas de formación tienen como objetivo dotar a los monitores de los talleres de estrategias metodológicas para desarrollar en los alumnos, de forma lúdica, la competencia de comprensión lectora. También se proporciona a los monitores recursos que desarrollen la creatividad de los alumnos e igualmente se entrena a los para elaborar material didáctico propio. Por otra parte, se capacita a los monitores para hacer frente a las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos que van a tratar, así como para atender a sus posibles trastornos de personalidad o comportamiento, de manera que, a pesar de todos los inconvenientes, se consigan los objetivos del Proyecto.

Las clases de formación de monitores se estructuran en dos fases: a lo largo de las dos primeras horas la formación se centra en los aspectos teóricos de las cuestiones anteriormente citadas, en el entrenamiento para aplicar las metodologías y para utilizar eficazmente los recursos didácticos que se requieren en cada caso. Durante la segunda parte se comparten y se contrasta la eficacia de los recursos, y se entrena la habilidad de creación de los mismos. A medida que transcurren las semanas, los monitores van aportando ideas propias y se les enseña a adaptarlas metodológicamente a las necesidades de los estudiantes, según las edades y dificultades que éstos presentan. Esta fase se completa con visitas de apoyo, por parte de los formadores, a los centros donde los nuevos monitores comienzan a desarrollar su actividad, con el fin de orientarlos metodológicamente a tenor de las dificultades y necesidades del alumnado con las que se enfrentan los nuevos monitores. Igualmente se valora el trabajo de todo el equipo de monitores, transfiriéndoles así un sistema de autoevaluación. Durante estas visitas de orientación, los formadores de monitores participan activamente en las tareas de los talleres, desarrollando actividades conjuntamente con los alumnos y el monitor, de manera que la transferencia de procedimientos sea más eficaz. En la sesión de formación que sigue a la visita, los formadores analizan y valoran con los nuevos monitores todos los aspectos de la misma.

3.4. Formación de padres

El papel de las familias en el desarrollo del Proyecto de Comprensión Lectora es decisivo, no sólo porque son ellas, a través de la federación FANUESCA, las que lo promovieron, sino porque también se cuenta con las familias para el desarrollo mismo de las actuaciones previstas en el Proyecto. FANUESCA y cada uno de sus asociados, asume la necesidad de formar a los padres, no exactamente para que mejoren su comprensión lectora, sino para que sepan desarrollar estrategias con las que poder ayudar a sus hijos a mejorar en dicha competencia, secundando las actuaciones propias del Proyecto. Así, se intenta que en casa los alumnos se enfrenten a textos de uso cotidiano, de manera que en el hogar se refuerzan las actuaciones que para el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora se desarrollan en el centro y a su vez los alumnos comprenden la utilidad de la lectura para desenvolverse en la vida cotidiana concretamente en la del hogar. En efecto, los padres apoyan el Proyecto cuando piden a sus hijos que les ayuden interpretando el texto de una receta de cocina, las instrucciones de funcionamiento de un electrodoméstico, las características y la posología de un fármaco tal como aparecen en su prospecto, la carta de servicios de un organismo público o el texto de una norma fiscal o administrativa que afecta a la familia. Como puede verse, el papel de los padres es casi tan importante para el éxito del Proyecto como el de los monitores-profesores, por eso la formación de aquellos importa tanto como la de éstos. En efecto, el programa que se ha denominado “Comprensión Lectora Padres”, además del objetivo directo de apoyar el Proyecto de Comprensión Lectora, tiene el objetivo indirecto de que las familias se involucren, de manera efectiva y concreta en la educación de sus hijos.

No se trata aquí de la ayuda que los padres pueden brindar a sus hijos para realizar las tareas escolares que el centro les encomienda para realizar en casa, tareas cuyas limitaciones, por razones pedagógicas, son conocidas; a este respecto las dificultades que muchos padres tienen a la hora de ayudar a sus hijos con estas tareas son obvias. De lo que ahora se trata es de que los padres cuenten con las estrategias adecuadas para mejorar la competencia de comprensión lectora de sus hijos y, naturalmente, para ello resulta imprescindible que los padres mismos tengan un buen nivel de comprensión lectora. Así, el programa Comprensión Lectora Padres debe atender a esta necesidad previa de los padres-monitores, al mismo tiempo que les entrena en las estrategias de mejora de la comprensión lectora de sus hijos en el ámbito doméstico; con lo que, de forma colateral, aquellos adultos, ahora padres, que no pudieron completar sus estudios se motiven a hacerlo.

3.5. Reuniones de coordinación con la junta directiva de FANUESCA

La coordinación del desarrollo de las actuaciones y de la organización del Proyecto de Comprensión Lectora, en cada centro por parte de FANUESCA, en tanto que portadora del *background* de su desarrollo, es imprescindible para que el Proyecto pueda llevarse a cabo exitosamente y por ello la coordinación con la referida Federación es obligatoria para todos los centros que desean desarrollarlo. Las reuniones de coordinación se realizan en la sede de la FANUESCA y en ellas se analizan todos los aspectos del desarrollo in situ del Proyecto, con representantes del AMPA de cada centro. Concretamente se abordan los siguientes temas:

- Gestión del sistema de préstamos de la ludoteca de FANUESCA.
- Establecimiento de horarios y organización de actividades de desarrollo de la comprensión lectora para eventos escolares como el Día del Vecino o la Muestra Educativa, entre otros, con la finalidad de dar a conocer el Proyecto y propiciar el apoyo de

familias e instituciones, así como la incorporación al mismo de otros centros .

- Información sobre las visitas de supervisión a los centros por parte del equipo coordinador.
- Búsqueda de soluciones para aquellos problemas que pudieran surgir en relación con algún alumno en concreto o con la aplicación de la normativa para padres y niños en los talleres.

3.6. Características específicas de la metodología

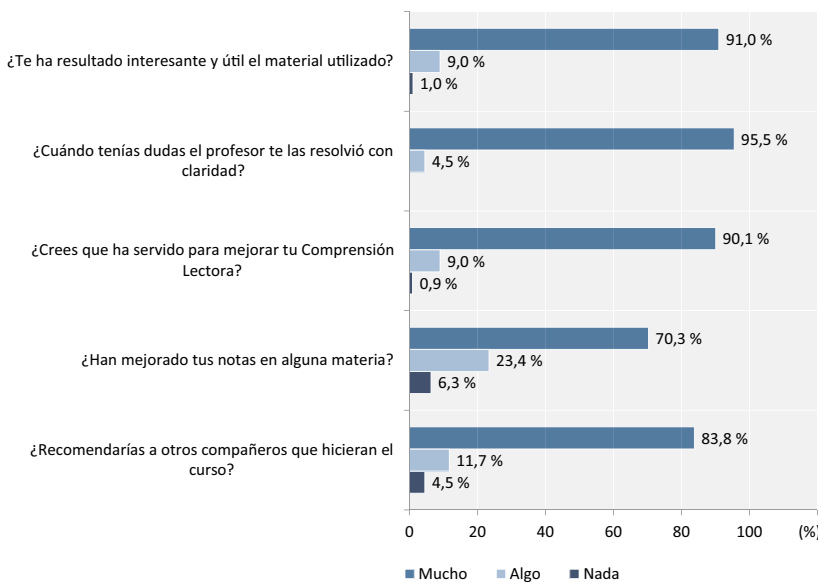
A los efectos de elegir la metodología más idónea para desarrollar en los alumnos la competencia de comprensión lectora, debemos partir de tres evidencias psicopedagógicas:

- Que la lectura comprensiva es un proceso en el que el lector, en el proceso de comprensión de un texto concreto, se formula constantemente hipótesis o predicciones, a tenor de lo que dice el párrafo o línea que ha leído y respecto al próximo párrafo que va a leer. Una vez leído el nuevo párrafo, el lector confirma si la predicción que ha hecho es correcta o no. Avanzando así en la comprensión del texto, construye el contexto que le permitirá perfeccionar la comprensión de los párrafos sucesivos al aportarle, el contexto conseguido, materiales significativos para formular nuevas hipótesis con las que comprender mejor y más rápidamente los nuevos párrafos o líneas. Para formular las hipótesis y las correspondientes predicciones sobre lo que se va a leer, es necesario, pues, construir correctamente “el contexto del texto”, y para ello, a su vez, es necesario conocer el significado de las palabras, poner en funcionamiento los conocimientos previos y que el lector movilice su experiencia previa al respecto de lo que va leyendo. Finalmente, es mediante la comprobación de las hipótesis y predicciones que se van haciendo a lo largo de la lectura de un texto como construimos la comprensión del mismo, porque, como puede verse, el proceso se retroalimenta: a medida que se avanza en la comprensión de un texto, ésta se va haciendo más fácil y certera; y a medida que



J. M. W. Turner (1844). *Rain, Steam and Speed—The Great Western Railway*. The National Gallery, Londres.

Figura 1
Resultado de las respuestas al cuestionario dirigido a alumnos participantes en el Proyecto de Comprensión Lectora, sobre su grado de satisfacción con el desarrollo del Proyecto. Municipio de Santa Lucía de Tirajana, Gran Canaria. Curso 2013-2014



se avanza en la comprensión de muchos textos, la competencia de comprensión lectora crece y se consolida.

- Que, a tenor de todo lo expuesto, es la propia experiencia la que nos permite comprender, y así, no hay otra manera de crecer en comprensión lectora que no sea leyendo.
- Que la motivación que, como, sabemos, es un pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta ahora decisiva en el diseño de una metodología eficaz para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora, habida cuenta de la complejidad del proceso que constituye la lectura comprensiva, tal como acabamos de ver, proceso que, de entrada, no resulta motivador para alumnos que arrastran déficits importantes respecto a esta competencia, además de retrasos curriculares y, en ocasiones, inadaptación escolar.

Tomando en consideración estas tres evidencias, el Proyecto de Comprensión Lectora decidió adoptar una metodología de carácter lúdico para asegurar la imprescindible y suficiente motivación; una metodología que, sin embargo, pusiera en práctica, con todo rigor, el complejo proceso, que se ha descrito, de avance en la comprensión de los textos. Así, las actividades consecuencia de dicha metodología consiguen los siguientes efectos:

- Aportan la motivación necesaria para encarar de forma exitosa la lectura comprensiva por parte de los alumnos.
- Generan en los alumnos el deseo de aprender, que, como se ha señalado, es requisito decisivo para avanzar en la comprensión lectora.
- A través del juego, se generan experiencias para la adquisición de conocimientos previos que permiten a estos alumnos entender el significado de las palabras que leen, al mismo tiempo les facilitan realizar predicciones que, en el transcurso del juego, confirmarán si son o no las correctas, avanzando así en la construcción de los contextos que

irán consolidando su competencia de comprensión lectora.

Esta metodología de carácter esencialmente lúdico utiliza la imaginación y la creatividad de los docentes para producir los recursos didácticos y los juegos que, tomando en consideración los requerimientos de rigor psicopedagógico y de motivación antes indicados, consigan los objetivos del Proyecto. Frecuentemente los juegos que se incluyen en la práctica de aula son juegos clásicos y conocidos que se adaptan a las características de los alumnos y a la metodología.

4. Resultados

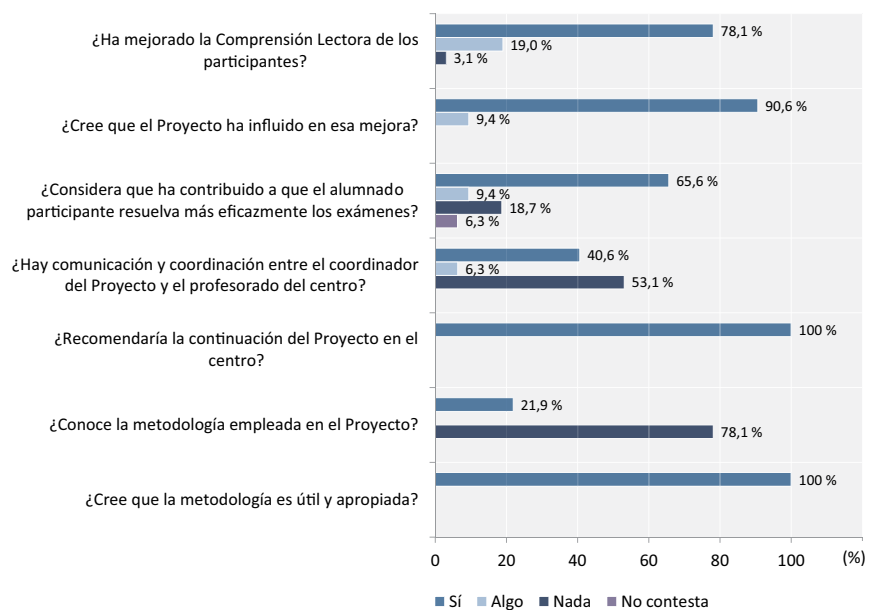
Al finalizar del curso escolar 2013-2014, se realizó un estudio para conocer el grado de implicación y satisfacción de los participantes en el desarrollo del Proyecto de Comprensión Lectora. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron dos cuestionarios: uno dirigido al alumnado, que fue cumplimentado por 111 alumnos y alumnas de los centros adscritos al Proyecto, y otro para el profesorado, que cumplimentaron 32 profesores y profesoras. Ambos grupos participaron de forma anónima y voluntariamente. Los resultados muestran que, tanto

el alumnado como el profesorado, valoran positivamente el desarrollo del Proyecto, como puede verse a continuación.

En la figura 1, se puede observar que los alumnos consultados consideran que la experiencia les ha ayudado a mejorar considerablemente su comprensión lectora (90%), así como las calificaciones académicas en alguna asignatura (70%). Además, estos mismos alumnos muestran un alto grado de satisfacción con el material utilizado en el Proyecto (91%) y por haber podido resolver sus dudas con la ayuda del profesorado (96%). En definitiva, el alumnado considera la formación recibida como útil y provechosa, llegando incluso a considerarla tan importante como para recomendarla a otros compañeros (84%).

En cuanto al cuestionario dirigido a los profesores (figura 2), la mayoría de los profesores consultados han observado una importante mejoría en la comprensión lectora de su alumnado (78%),

Figura 2
Resultado de las respuestas al cuestionario dirigido a profesores participantes en el Proyecto de Comprensión Lectora sobre su grado de satisfacción con el desarrollo del Proyecto. Municipio de Santa Lucía de Tirajana, Gran Canaria. Curso 2013-2014



mejoría que atribuyen a que los alumnos han participado en el Proyecto (91 %). Además, más de la mitad de dichos profesores considera que la mejora en la comprensión lectora de los alumnos ha influido en que éstos afronten más exitosamente los exámenes, (66 %). Como debilidad del Proyecto señalan que ellos tienen poco o ningún conocimiento acerca del mismo (78 %) y que la coordinación y comunicación con el profesorado implicado en el Proyecto es baja (53 %). No obstante, valoran la metodología del Proyecto como útil y apropiada (100 %) y consideran útil la continuidad del Proyecto en sus centros (100 %).

5. Conclusiones

Como se ha reiterado, la comprensión lectora es una competencia decisiva para cualquier aprendizaje. En la realidad educativa del municipio de Santa Lucía no se había contemplado antes la posibilidad de que el escaso dominio de esta competencia tuviera una relación tan directa con los elevados índices de fracaso escolar del alumnado de los centros de su territorio, ni en los centros se había considerado la comprensión lectora como competencia clave organizadora del desarrollo del currículo, ya que, hasta ahora, la enseñanza impartida había priorizado la cantidad de contenido sobre la calidad de lo que había que enseñar o en cómo enseñarlo para que se produjera un aprendizaje que consiguiera los objetivos que el currículo se propone.

Hubo al inicio del Proyecto algunas resistencias que finalmente pudieron superarse; así, se tenía la idea de que utilizar en clase metodologías lúdicas no era recomendable, porque se podía perder el control del proceso y el medio metodológico –el juego– acabaría convirtiéndose en un fin, olvidándose así los objetivos del Proyecto. El desarrollo del Proyecto de Comprensión Lectora ha puesto de manifiesto que se pueden mejorar los resultados escolares cuando se trabaja de forma sistemática con metodologías rigurosas, que no obstante pueden ser divertidas y motivadoras, resultando así un aprendizaje significativo e inclusivo.

Hay que destacar, de manera especial, el papel que está desempeñando el Proyecto en el fortalecimiento de la vida asociativa del municipio, implicando a las familias a través de las AMPAs, y contribuyendo a establecer y potenciar una relación de especial cercanía con la institución municipal y con los equipos educativos de los centros escolares.

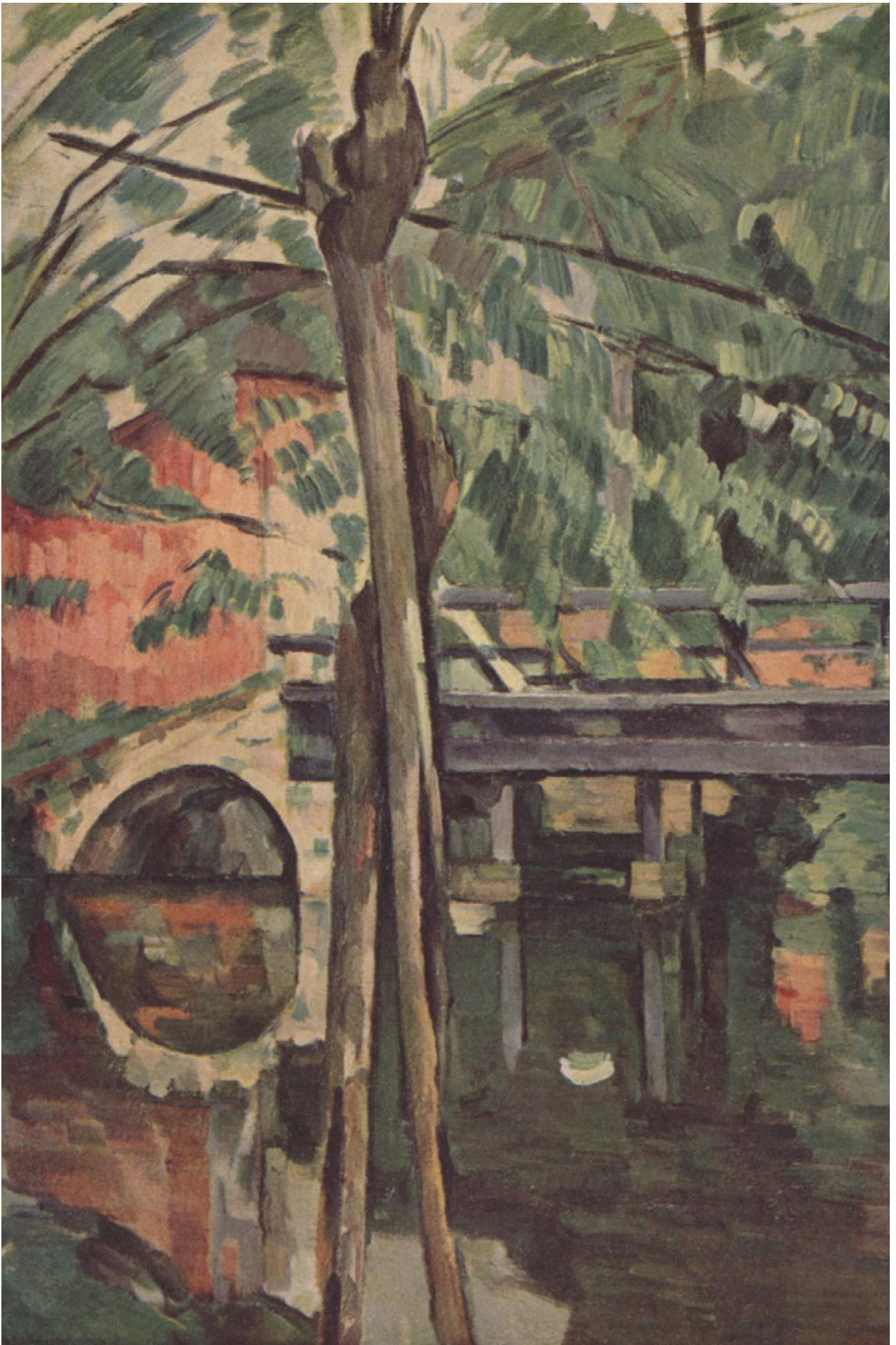
Una vez iniciado el segundo año de desarrollo del Proyecto, es perceptible el cambio de actitud frente a la lectura por parte de los alumnos que participaron en él durante el curso anterior y, consiguientemente, este mismo cambio de actitud también se extendió al aprendizaje en general. Ahora es posible hablar de un interés creciente por la lectura y por el aprendizaje en los centros que participaron y aún participan en el Proyecto.

También es importante destacar el hecho de que se haya producido un incremento en los niveles de participación de las familias en el Proyecto, además de un aumento de la demanda de algunos centros de una implicación más activa en el mismo, ya que lo consideran una oportunidad para mejorar aún más su rendimiento escolar.

Pese a los avances obtenidos, aún queda mucho por conseguir. El catedrático de Psicología Educativa de la Universidad de la Laguna, D. Luis García, que ha colaborado como asesor y formador de monitores, considera que hay que potenciar este Proyecto y apostar por él, por tratarse de una valiosa experiencia, en tanto que constituye una oportunidad para lograr, a medio y largo plazo, una educación pública de calidad, basada en la equidad, la cohesión social y el desarrollo personal, social y profesional.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA GARCÍA, L. A. (2012). «Notas sobre comprensión lectora». En: *Acta de la Jornada técnica sobre comprensión lectora*. Santa Lucía de Tirajana, Gran Canaria: Ayuntamiento de Santa Lucía de Tirajana.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L.A. (1997). *Enseñar a pensar, un reto para los profesores: NOTICE (Normas Orientativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículum Escolar)*. La Laguna, Tenerife: Tafor Publicaciones.
- MINISTERIO DE FOMENTO (2001). *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España–Santa Lucía de Tirajana*. Madrid: Secretaría de Estado de Vivienda y Actuaciones Urbanas.
- MORENO GARCÍA, M.ª E. (2014). *Memoria del Proyecto de comprensión lectora 2013-2014*. Santa Lucía de Tirajana, Gran Canaria: Federación de APAS Nueva Escuela Canaria (FANUESCA) y CEO Gabinete Psicopedagógico Activa Educa.
- VEGA RIVERO, P. (2012). «Un apunte de las familias ante la comprensión lectora». En: *Acta de la Jornada técnica sobre comprensión lectora*. Santa Lucía de Tirajana, Gran Canaria: Ayuntamiento de Santa Lucía de Tirajana.



Paul Cézanne (1880). *Pont de Maincy* (detalle). Museo de Orsay, París.

SI SUPIERAS LO QUE SÉ

IF YOU KNEW WHAT I KNOW

Colegio Nuestra Señora de La Paz

Torrelavega (Cantabria)

Resumen

«Si supieras lo que sé» es un programa promovido por padres y antiguos alumnos del Colegio «Nuestra Señora de la Paz» de Torrelavega, quienes, con la ayuda de educadores profesionales, desarrollan un currículo complementario y paralelo al currículo oficial. El programa pretende potenciar en los alumnos talentos específicos y desarrollar habilidades y conocimientos no estrictamente curriculares –en el sentido de no incluidos en el currículo académico oficial– pero que, sin embargo, serían imprescindibles para la inserción exitosa de los alumnos, una vez que concluyera su escolaridad, en otros ámbitos sociales, laborales, educativos y profesionales. El programa «Si supieras lo que sé» aprovecha la experiencia que a este respecto tienen los padres y antiguos alumnos que impulsan y desarrollan el programa, incluyendo contenidos sobre los que la enseñanza desarrollada en el aula no trabaja habitualmente.

Palabras clave: currículo complementario, habilidades sociales, competencias tecnológicas, desarrollo profesional, autonomía personal, emprendimiento, cooperación extraescolar.

Abstract

«If you knew what I know» is a program promoted by parents and former students of the «Nuestra Señora de la Paz» school in Torrelavega, who develop a complementary and parallel curriculum to the official with the help of professional educators. The program aims to encourage specific talents in students and develop skills and knowledges that are not strictly curriculum –they are not included officially in the academic curriculum– but, however, would be essential for the successful integration of students in other social, labor, educational and professional fields when they complete their schooling. «If you knew what I know» program draws on parents and former students experience who promoted and developed the program, including contents that does not usually teach in the classroom.

Keywords: complementary curriculum, social skills, technological capabilities, professional development, personal autonomy, entrepreneurship, after-school cooperation.

1. Introducción

El espíritu que preside el trabajo cotidiano en el Colegio «Nuestra Señora de la Paz» se resume en cuatro palabras: aprender, compartir, descubrir y crear. Además de contar con el desarrollo académico del currículo, otro medio habitual con el que cuenta el colegio para hacer efectivo ese espíritu es el empleo de los métodos de investigación que permiten detectar necesidades educativas o de mejora de los procesos, y el consiguiente desarrollo de proyectos para atenderlas, generalmente de emprendimiento cultural y de conocimiento del entorno. Estas iniciativas se llevan a cabo casi siempre con la colaboración activa de la Asociación de Madres y Padres.

En ese contexto de detección de necesidades de mejora y de colaboración con las familias para atender a dichas necesidades, el centro había percibido que los alumnos mayores, estaban suficientemente preparados para afrontar las pruebas de acceso a la universidad y desarrollar los estudios teóricos correspondientes, pero que, sin embargo, carecían, de conocimientos y habilidades no estrictamente curriculares, pero que finalmente resultan imprescindibles para hacer efectivos aquellos estudios en los ámbitos sociales, profesionales y personales en los que deben desarrollar su vida adulta. Entre estas habilidades necesarias cabe destacar la técnicas para afrontar una entrevista de trabajo o la entrada en una institución, el manejo del lenguaje no verbal, la oratoria y la expresión verbal adecuadas, la elaboración de un curriculum vitae convincente, la utilización del lenguaje publicitario o el manejo de tecnologías de la comunicación no habituales o de utilización insuficiente y muy especialmente de las herramientas y elementos de un PLE personal (Personal Learning Environment o Entorno Personal de Aprendizaje).

Aunque la iniciativa de explicitar las referidas carencias y de promover un programa para atenderlas partió los profesores Cristina Alcalde y Eusebio Balbás, del padre de alumnos Mauricio Hidalgo, y del antiguo alumno Álvaro Saenz; el desarrollo concreto del programa es obra de la colaboración activa de la Asociación de Padres y Madres del centro. En lo que sigue se describe el desarrollo de dicha colaboración.

2. Diseño del programa

Desarrollar una hipótesis de trabajo sobre la carencia, en los alumnos mayores, de unas competencias no curriculares imprescindibles para su posterior desarrollo personal, social y profesional requería

un estudio de campo que determinara los contenidos de dicha carencia y los medios más adecuados para cubrirla.

Los promotores de la iniciativa acudieron a la Asociación de Madres y Padres para desarrollar un estudio de campo que revelase la situación real respecto a las referidas necesidades a través de la información que proporcionarían los padres y madres, en su condición de conocedores de sus hijos (para los que tienen determinadas expectativas); en su condición de integrantes del mercado laboral, de la comunidad ciudadana y de conocedores de las necesidades que ambos espacios demandan; y finalmente en su condición de personas predispuestas a compartir sus talentos y sus competencias en los referidos ámbitos.

El estudio de campo se concretó en una encuesta que se pasó a las familias, a los antiguos alumnos y a los alumnos más cercanos al fin de las enseñanzas obligatorias o que ya estaban fuera de ellas (segundo ciclo de secundaria y bachillerato).

La encuesta proporcionó información relevante sobre el desajuste que había entre las necesidades formativas reales, las carencias detectadas en el proceso educativo tal como se desarrolla en concreto y las expectativas de formación personal. Pero sobre todo, lo que puso de manifiesto esta primera indagación fue la disposición para la colaboración permanente y la capacidad de enriquecimiento mutuo, respecto a saberes y experiencia, de las cuatro instancias decisivas de la comunidad escolar: los profesores, los alumnos, los antiguos alumnos y los padres.

Estos cuatro protagonistas decidieron utilizar, como método para diseñar un programa superador de las carencias observadas, un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de la estructura y funcionamiento del centro. El análisis se aplicó sobre los resultados de las encuestas, buscando el conocimiento que las cuatro instancias de la comunidad escolar tenían del centro, del entorno social y laboral, y de sus propias competencias, conocimientos y habilidades, con el objetivo, ya reiterado, de desarrollar un programa complementario del currículo que tratara de garantizar el éxito personal, profesional y académico de los alumnos egresados. Fue necesario registrar, tabular los datos, plantear hipótesis y desarrollar conclusiones; un trabajo complejo que se desarrolló por parte de personas que habitualmente no habían compartido nada, salvo un mismo ideal de escuela (padres, antiguos alumnos, profesores y alumnos), y que ahora descubrían que podían mejorar notablemente las enseñanzas y sus propias personas, si colaboraban.

El estudio confirmó una necesidad, la necesidad determinó al centro a desarrollar un proyecto de resolución, y el proyecto descubrió cualidades personales y talentos que permanecían ocultos y desaprovechados

3. Objetivos

Se concretaron cuatro grandes objetivos procedimentales:

- Contextualizar el aprendizaje, dicho de otra manera, aprovechar todas las ocasiones y situaciones para descubrir y aprender (por ejemplo, las necesidades de los alumnos a la hora de afrontar un trabajo escolar, un concurso o un reto personal).
- Desarrollar nuevas metodologías tomando en consideración a un alumnado que se ha transformado, pasando de nativos digitales a residentes digitales, pero que, pese a ello, mantienen una separación, poco educativa, entre las herramientas digitales de ocio y las herramientas de aprendizaje.
- Completar la formación académica del alumnado, más allá del currículo oficial, transfiriéndole el conocimiento y las habilidades necesarias para desarrollar su talento y creatividad y, de esta forma, que los alumnos construyan su propio proyecto personal.
- Implicar en la educación y la instrucción del alumnado, y de una manera real y efectiva, a toda la comunidad educativa. Se pretende de esta forma usar eficientemente todas las capacidades presentes, pero quizá ocultas, en una comunidad escolar. Al mismo tiempo, facilitar que las familias se aproximen a las necesidades y dificultades de aprendizaje de sus hijos y a las que la propia escuela tiene para formarles, de manera que descubran que su colaboración con los demás sectores implicados es imprescindible para desarrollar soluciones efectivas a aquellas necesidades y dificultades. Y, además, propiciar un conocimiento más exhaustivo y contextualizado, por parte de los profesores, de la realidad de las familias y de los alumnos –desde la perspectiva de su entorno real y presente– y de la experiencia de los alumnos, más allá de la del colegio.

4. Estrategias y actuaciones

Los objetivos antedichos se persiguen en cinco líneas de trabajo:

- Talleres de aprendizaje en recursos y herramientas TIC.
- Talleres de habilidades de comunicación e interacción social.
- Grupos de trabajo de orientación profesional y académica.
- Desarrollo de proyectos de emprendimiento, cultural, social y ambiental.
- Grupos de asesoramiento y apoyo emocional y afectivo individual y familiar.

La puesta en marcha del programa «Si supieras lo que sé», que incluye el desarrollo efectivo de los talleres indicados, requirió desarrollar en secuencia las siguientes actividades:

1. Formación de los formadores

Para llevar adelante las actividades de estos talleres, se ha diseñado una primera estrategia consistente en formar a un pequeño grupo de alumnos en los contenidos (conocimientos y habilidades) propios de los referidos talleres. Esta formación se lleva a cabo de manera intensiva por parte de padres, amigos y ex alumnos expertos en los referidos contenidos. Los alumnos así formados y los padres y ex alumnos que los formaron pueden ya transmitir al resto de los alumnos, de forma colaborativa y en los talleres correspondientes, los conocimientos y habilidades que han aprendido en su formación intensiva previa.

2. Perfeccionamiento metodológico

Los padres y ex alumnos –expertos en sus respectivos campos profesionales–, que desarrollarán los talleres y formarán a los alumnos formadores, mantienen una serie de reuniones con los profesores de los niveles educativos correspondientes para que éstos les proporcionen recursos metodológicos con los que padres y ex alumnos

expertos puedan afrontar eficientemente los talleres, de manera que la transmisión de sus valiosas experiencias tengan eficacia didáctica.

3. Desarrollo del programa «Si supieras lo que sé»

Completada la formación metodológica de los padres y ex alumnos expertos, y terminada por parte de aquéllos la de los alumnos colaboradores, se publica el programa de actividades y se abre una convocatoria al alumnado. Los alumnos que participan en los talleres son principalmente alumnos integrados en algún proyecto educativo que ya está en marcha en el centro, en el que puedan aplicar los conocimientos aprendidos en los talleres.

Los talleres están integrados por grupos de entre 5 y 10 alumnos, de entre 14 y 17 años, que trabajan en las actividades correspondientes fuera del horario escolar en las tardes, de lunes a viernes y/o en las mañanas de los sábados, con un máximo de 3 sesiones diarias de 90 minutos. Como se ha indicado, los talleres están a cargo de padres y antiguos alumnos expertos en los contenidos de cada taller. Los talleres se desarrollan entre los meses de diciembre y febrero: Concluido este periodo, una parte de los alumnos formados en los talleres, que constituyen el grupo de colaboradores del programa, transmiten los conocimientos y habilidades adquiridas en los talleres al resto de sus compañeros de clase.

4. Difusión del programa «Si supieras lo que sé»

Un último paso para conseguir los objetivos del programa es la gestión de las habilidades y conocimientos adquiridos. Las actividades se graban en vídeo y audio. Manteniendo las debidas normas de privacidad, el material así obtenido se pone a disposición de las familias y alumnos, en formato de manuales audiovisuales accesibles desde las redes sociales del programa y, desde el centro, a través de una red de códigos QR, diseñados específicamente y repartidos por los talleres, que permiten un fácil acceso, incluso desde cualquier aula.

5. Resultados

El primer paso de esta experiencia se dio durante el curso 2013-2014, y ha continuado en el 2014-2015. El resultado más evidente ha sido la mejora detectada en los aprendizajes instrumentales. Por otra parte, los conocimientos y habilidades conseguidos en los talleres del área de las TIC y de la comunicación se aplicaron, en el curso 2013-2014, al desarrollo por parte los alumnos de tres proyectos educativos en el área TIC y de comunicación. En el primer proyecto (Torrelavega es, «Las calles de mi ciudad») los alumnos consiguieron el primer premio del «Concurso de Investigación en ESO» del gobierno autónomo de Cantabria y el primer premio SIMO-educación al mejor proyecto de uso de dispositivos móviles en el aula. En el segundo proyecto, el concurso «El País de los Estudiantes» convocado por el diario El País, el equipo correspondiente consiguió el segundo premio autonómico. En el tercero, se desarrolló un proyecto TIC de divulgación europea que ganó el premio *Euroescuela*, representando a España en la sesión extraordinaria del Parlamento Europeo de Estrasburgo en diciembre de 2014, en la que presentaron el trabajo realizado.

Los principales datos sobre los resultados pueden verse en la tabla 1:

Tabla 1
Principales resultados del desarrollo del programa
«Si supieras lo que sé» del Colegio «Ntra. Sra. De la Paz».
Cursos 2013-2014 y 2014-2015

	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
Padres y ex alumnos colaboradores	7	19
Alumnos participantes	110	198
Actividades planteadas	5	17
Áreas implicadas	3	6
Proyectos creados	3	6
Proyectos premiados	3	-

6. Conclusiones

El programa «Si supieras lo que sé» aporta algunas novedades importantes respecto a otros programas de implicación de las familias en las tareas educativas del centro. De una parte, en el diseño y desarrollo del programa se produce la implicación efectiva de un alto número de miembros de la comunidad escolar –padres, antiguos alumnos, alumnos y profesores–, y esta implicación no es sólo en las tareas de transmisión de conocimientos, sino también en las de desarrollo de habilidades variadas, en las labores de planificación y diseño de actividades y en su transformación posterior en otros planes, programas y proyectos desarrollados por los alumnos con finalidades sociales, cívicas o promocionales.

De otra parte, el programa, en su proyección final de aplicación de lo aprendido, presenta una triple vertiente: la investigación, la producción de materiales educativos y el diseño y desarrollo de nuevas iniciativas que contextualizan el aprendizaje conseguido, muchas de ellas vinculadas, como se ha indicado, al apoyo de las necesidades sociales y la mejora de la ciudad (emprendimiento cultural, social o medioambiental).

En efecto, aun separando las tareas del programa en su desarrollo, se combinan en él procesos de trabajo individual de investigación y de aplicación de las TIC –realizados por diversos colectivos del centro que desarrollan tareas específicas– con otros procesos que suponen una continua toma de decisiones, realizada de manera colectiva y coordinada.

Y todo ello desarrollado en el marco de un trabajo integrado en varias áreas, lo que transmite al alumno la conciencia de la unicidad de su aprendizaje y de la utilidad del mismo a la hora de aplicarlo en otros campos del conocimiento y de la actividad.

Pero, además, la colaboración de los alumnos, de los padres y de los antiguos alumnos excede los ámbitos descritos (transmisión de conocimientos y habilidades instrumentales y profesionales, y aplicación de éstos a nuevos proyectos), porque estos tres agentes educativos también se implican en labores de tutoría. Esta tarea, de contenido estrictamente educativo, crea un entramado cooperativo entre alumnos y familias de una eficacia excepcional.

Las tareas cooperativas asignadas a los alumnos, proporcionalmente a sus niveles de madurez y evolución, crean un edificio de esfuerzos combinados en el que el trabajo de los alumnos se coordina con las tareas desarrolladas por los antiguos alumnos y con las que realizan personas que colaboran, estimulan y asesoran, y que también amplían el contenido de la educación recibida, más allá de las paredes de la escuela.

Todo ello, y como ya se ha indicado, amplía y consolida los objetivos educativos convencionales, porque mejora las destrezas de expresión y comprensión lectora, desarrolla la autonomía para plantear proyectos personales o grupales; para planificarlos, evaluarlos y realizar las gestiones necesarias para su consecución. El programa, en fin, consigue que los alumnos obtengan herramientas tecnológicas, cognitivas y caracteriales más vinculadas con su eficaz desenvolvimiento en la vida cotidiana, que con el marco teórico de la escuela tradicional; para ello se desarrollan estrategias que obligan al alumno a desenvolverse en el mundo que le rodea (administración, relaciones interpersonales o mercado de trabajo y formación). Los resultados indicarían que estas finalidades han sido alcanzadas en una gran parte.

El método de trabajo implícito en el programa «Si supieras lo que sé» es aplicable a cualquier comunidad educativa, y los materiales y procedimientos de tutoría están abiertos para cualquier centro y cualquier alumno.

El conocimiento, por parte de los alumnos, de los nuevos medios tecnológicos y el desarrollo de técnicas personales de aprendizaje y de desarrollo cognoscitivo, así como el desarrollo de valores cívicos, constituyen mandatos del actual ordenamiento educativo; pero la atención a estos requerimientos es una de las dificultades más importantes con que topa el desarrollo de los currículos; pues bien, el proyecto «Si supieras lo que sé» nace con la intención de superar esta dificultad, desarrollando una enseñanza más activa, basada en la comprensión interna de los fenómenos y en el convencimiento de que el aprendizaje de la cultura y el conocimiento cri-

tico del entorno es vivo y acumulativo, y forma parte de las propias vidas de los alumnos.

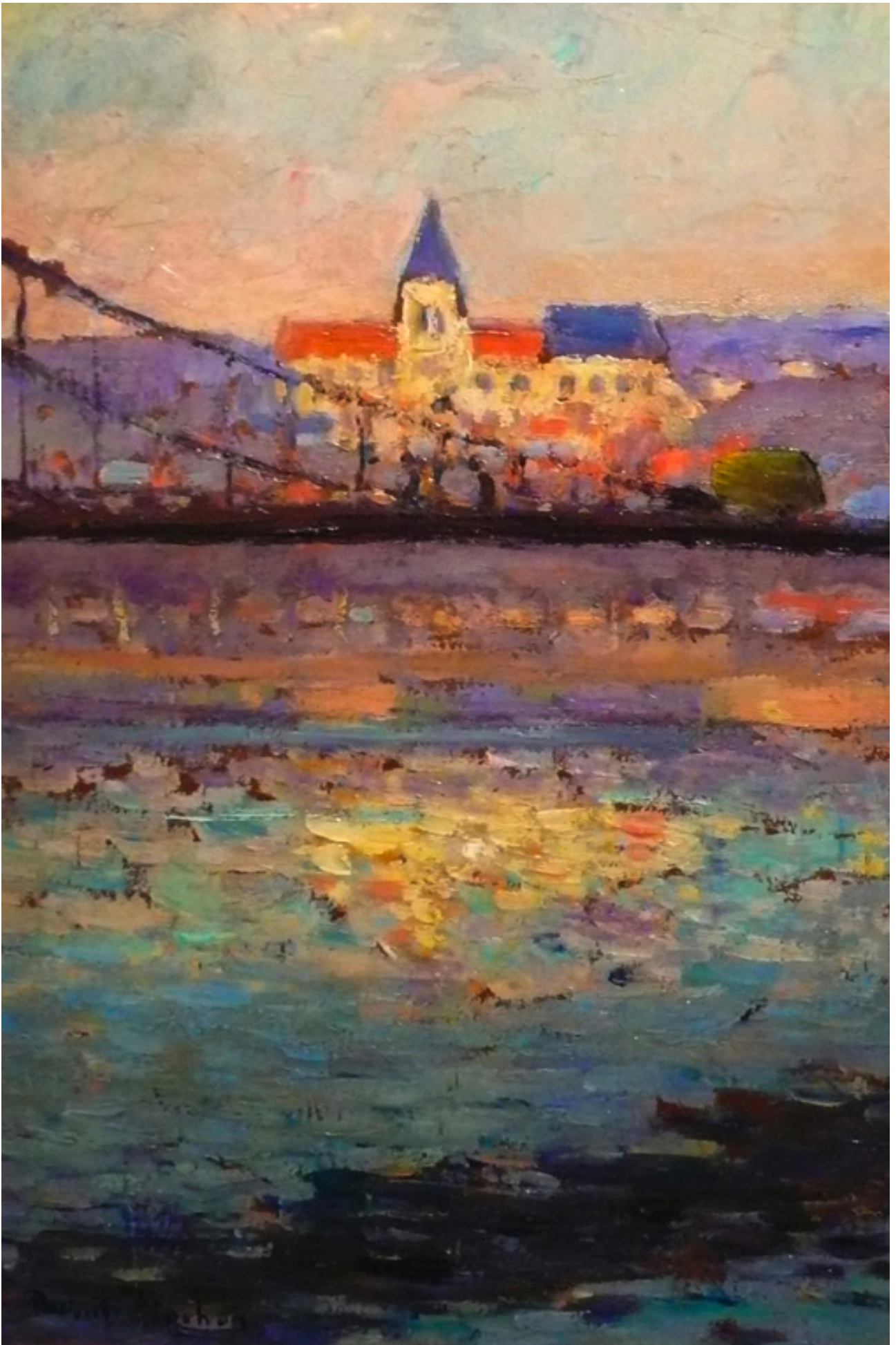
Los resultados indicados son particularmente satisfactorios para los alumnos con especiales necesidades educativas que generalmente tienen una baja autoestima, porque son indicativos de que los procedimientos del programa permiten que estos alumnos aprendan contenidos y dominen técnicas en base a métodos didácticos dinámicos que favorecen la autonomía personal, y todo ello, además, dentro de una sistemática que resulta muy clara para este alumnado.

Por otra parte, las actividades del programa «Si supieras lo que sé», en sus aspectos no docentes, están abiertas a la ciudad donde se ubica el centro, con lo que el propio centro y sus alumnos ofrecen a sus conciudadanos un servicio cultural accesible, además de ofrecerles los proyectos que, como se ha indicado, tienen en su desarrollo una específica proyección social y cívica.

Todos los materiales que generan las actividades, las iniciativas de emprendimiento y los proyectos propios del programa, así como las descripciones de los mismos, se publican y distribuyen en un portal web creado y editado por los alumnos, en aplicación de las destrezas tecnológicas adquiridas en los talleres correspondientes.



Carlos de Haes (1882). *Cercanías de Aguas Buenas* (detalle). © Museo Nacional del Prado, Madrid.



Robert Antoine Pinchon (1904). *Triel sur Seine, le pont du chemin de fer*.

ESCUELA DE FAMILIAS: NOS EDUCAMOS JUNTOS

FAMILY SCHOOL: WE EDUCATE TOGETHER

Colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia

Palencia

Resumen

El colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia de Palencia ha implementado el programa «Escuela de familias: Nos educamos juntos» basado en la renovación, la innovación y la investigación pedagógica. El equipo directivo junto con las aportaciones del profesorado del centro ha desarrollado este plan de mejora de la calidad educativa que responde a una estrategia multiforme de actuación para generar una mayor implicación de las familias en las tareas escolares y en las actividades del centro, estableciendo importantes puntos de encuentro entre el alumnado, las familias y el profesorado. El programa permite a su vez actuar, con la ayuda de las familias, sobre las dificultades de aprendizaje del alumnado desde su más temprana edad, con el objetivo de superarlas y asegurar así una posterior adquisición de competencias.

Desde la convicción de que el proceso educativo necesita de la familia y de la escuela para lograr el objetivo de conseguir un desarrollo de todas las potencialidades de cada alumno, con la puesta en marcha del programa «Escuela de familias: Nos educamos juntos» el centro ha promovido la colaboración de las familias mediante el desarrollo de experiencias motivadoras que requieren de su participación activa en la vida del centro y en los procesos educativos que desarrollan el currículo.

Palabras clave: familia, participación, escuela de padres, colaboración, apoyo, calidad educativa, coordinación, equipo directivo.

Abstract

Nuestra Señora de la Providencia school from Palencia has implemented the «Family School: We educate together» program based on the renovation, innovation and educational research. The school management team with inputs from the teaching staff has developed this plan of improving education quality that responds to a multiform action strategy to generate greater family involvement in homework and school activities, establishing important points of contact between students, families and teachers. The program allows to work, with the help of families, on learning difficulties of students from an early age, in order to overcome them and achieve a subsequent acquisition of skills.

From the conviction that the education process needs both family and school to achieve the goal of developing all the potential in each student, the program «School families: We educate together» has helped the school center to promote the collaboration of families by developing motivating experiences that require their active participation in school life and educational processes about the curriculum development.

Keywords: family, participation, school parents, collaboration, support, educational quality, coordination, management team.

1. Introducción

1.1. Orígenes del Programa «Escuela de familias: Nos educamos juntos»

El plan de mejora de la calidad educativa «Escuela de familias: Nos educamos juntos» del Colegio Nuestra Señora de la Providencia de la ciudad de Palencia tiene su origen en una iniciativa del equipo directivo que, recogiendo las aportaciones del claustro de profesores, propuso un conjunto de actuaciones con carácter globalizador y que implicaba a toda la comunidad educativa del centro. Este plan fue bien recibido, e incluso aplaudido por el Consejo Escolar y valorado positivamente por las familias. El esfuerzo y el trabajo continuado de las personas que han participado más directamente en su desarrollo inicial ha tenido como consecuencia la incorporación al plan de nuevas actuaciones, perfeccionándose así todas ellas, dotando de eficacia al plan y fortaleciendo su carácter participativo. Como consecuencia, se ha producido un aumento progresivo de la cercanía de las familias al centro y a sus iniciativas, resultando la participación de las familias una característica distintiva del colegio.

Además, la junta directiva de la AMPA (Asociación de padres y madres de alumnos) ha respaldado de forma continuada las iniciativas que respecto al plan de calidad educativa se iban proponiendo, secundando dichas actuaciones con la participación activa de sus miembros en su desarrollo, y con la difusión del buen hacer que estas actuaciones suponían, haciendo efectivo así el sentimiento de pertenencia de las familias al centro.

1.2. Objetivos y procesos

El colegio Nuestra Señora de la Providencia es un centro concertado de tamaño reducido que favorece la cercanía a las familias mediante un trato sencillo por parte del profesorado y del equipo directivo, con una comunicación frecuente y tutorías periódicas.

La política de calidad del colegio persigue por tanto, como presupuesto subyacente del plan de mejora de la calidad educativa, el fortalecimiento del ambiente familiar, constituyendo una caracte-

rística primordial del centro educativo. Así, desde que, en el curso 2005-2006, se puso en marcha el plan «Escuela de familias: nos educamos juntos» se señaló la relación con las familias como el eje fundamental de toda las actuaciones del mismo, considerándose también como 'el corazón', la razón de ser y el punto de mejora permanente.

La figura 1 refleja gráficamente el mapa de procesos de actuación diseñado por el colegio y recogido en el manual de calidad del mismo. Las acciones previstas en este manual se concretan en procesos clave, procesos soporte y procesos estratégicos. La relación con las familias es el proceso clave fundamental que sintetiza todos los demás, se representa en el mapa de procesos en forma de corazón y se detalla en el «procedimiento de relaciones formales e informales con las familias» del manual. Los procesos soporte, indicados en la figura en color marrón, constituyen la infraestructura sobre la que se asientan los demás procesos, siendo el plan de calidad el proceso soporte por excelencia, representado en la figura como un macetero que sustenta la satisfacción de las familias y el alumnado; con fondo verde se señalan los procesos clave, a excepción de la relación con las familias ya mencionado, que por su relevancia representa el corazón. Finalmente el color amarillo se muestran los procesos estratégicos.

La comunicación con las familias se asegura a través de canales de participación verdaderamente eficaces, tanto personales como en línea. A este respecto no se olvida el contexto socioeconómico medio-bajo en el que se ubica el colegio y la dificultad que tienen muchas familias para acceder, por propia iniciativa, a actividades formativas y culturales que les orienten y les proporcionen herramientas para enriquecer la educación de sus hijos y posibiliten también la propia formación. Por ello, el equipo directivo se planteó la conveniencia de ofertar una serie de actividades formativas encaminadas a subsanar estas deficiencias.

La etapa ideal, desde una perspectiva educativa, para desarrollar la formación de los padres de manera que con ella se pongan las bases para la participación intensiva de las familias como agentes de las actividades educativas directas se encontró en la Educación Infantil. En esta etapa los padres se muestran más dispuestos a participar y a implicarse en el desarrollo de las propuestas educativas que se ofer-

tan en los tres cursos de Educación Infantil. A partir del impulso generado en esta etapa, se irradia este espíritu de participación y colaboración a las familias de los alumnos de Primaria y Secundaria.

Para el desarrollo de la formación de los padres y las madres del alumnado en Educación Infantil se estableció un doble objetivo:

- Proponer un programa completo de encuentros de formación, animación y convivencia, para que las familias pudieran expresar sus preocupaciones y experiencias personales, y mejorar su rol de educadores.
- Proporcionar a las familias estrategias educativas para lograr un crecimiento sano y armonioso de sus hijos, sensibilizándoles en una gestión adecuada del comportamiento intrafamiliar.

2. Estrategias y actuaciones

Cada una de las actividades y actuaciones implementadas es una rica aportación en sí misma, pero es la suma de todas ellas la que nos caracteriza al colegio como un centro abierto y cercano a las familias.

2.1. Gabinete psicopedagógico

El plan de mejora de la calidad educativa que se viene desarrollando desde el curso 2012-2013, supone una nueva forma de entender la escuela de padres y madres en un centro educativo. Las familias y sus hijos disponen de un tiempo y un espacio comunes para aprender, bajo la guía y el asesoramiento de la maestra especialista en Educación Infantil y psicopedagoga, M^a Ángeles Llorente. Por una parte se desarrollan sesiones de refuerzo individual para el alumnado con dificultades de aprendizaje, ofreciendo simultáneamente un asesoramiento a las familias que los acompañan acerca de cómo ayudar a sus hijos en la realización de estas actividades, y por otra parte, se desarrollan talleres temáticos en los que participan los padres y los hijos y en los que las familias aprenden estrategias educativas sobre ámbitos diversos relacionados con la educación integral de sus hijos.

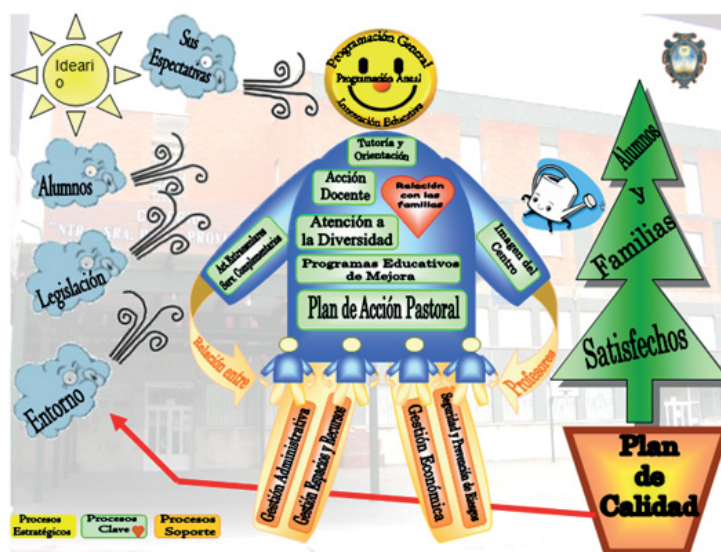
Las actuaciones realizadas en el nuevo modelo de la escuela de padres y madres resultaron un éxito de participación y de consecución de los objetivos, redundando en un mayor compromiso e implicación de las familias y optimizando el rendimiento académico del alumnado. A continuación, se describen las actividades llevadas a cabo dentro de estas actuaciones.

2.1.1. Actividades de refuerzo individual.

Son muchos los padres que desean participar en las sesiones de refuerzo individual de los aprendizajes de sus hijos. La selección del alumnado que debe recibir el refuerzo junto con su familia la realiza la tutora del aula de 3º curso de Educación Infantil una vez que ha valorado las dificultades que presentan los niños. Realizada la selección, se mantiene una reunión con cada familia para explicarles las necesidades educativas específicas de su hijo y se la deriva a la unidad de Apoyo Individual, a la que es imprescindible que acuda el menor acompañado de uno de sus padres. Previamente la tutora se reúne con la profesora responsable del desarrollo del apoyo individual a la que se le ha descrito el punto de partida de cada alumno que va a recibir el apoyo educativo, se marcan los objetivos que se quieren conseguir con cada uno y, en una primera sesión, con asistencia de las familias, se realiza una evaluación inicial para concretar los puntos de partida y para comenzar el trabajo.

Las sesiones de refuerzo individual con las familias tienen lugar cada 15 días con una duración de 30 minutos. Esta temporalización permite desarrollar las sesiones de forma amena y participativa, y su brevedad induce a aprovechar al máximo el tiempo, mejorando así la motivación, la atención y la actividad intelectual. Además, favorece que los padres y las madres puedan poner en práctica, en casa y durante dos semanas, hasta la próxima sesión, lo que han realizado en la sesión de refuerzo individual, atendiendo a los criterios marcados por la maestra especialista que les proporciona

Figura 1
Mapa de procesos de actuación del Plan de Calidad en el colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia



también 'pistas' directas y personales sobre qué reforzar en cuanto a las competencias de sus hijos, y cómo y cuándo hacerlo en el hogar. Esta implicación parental convierte el entorno familiar de los niños con dificultades de aprendizaje en un espacio que optimiza momentos y recursos de la vida cotidiana en beneficio del aprendizaje y para la mejora del rendimiento académico. La presencia de los padres y de las madres en las sesiones de refuerzo individual les permite ser participantes activos de estrategias y recursos que favorecen el aprendizaje de sus hijos, estrategias y recursos que pueden y deben utilizar para potenciar sus capacidades.

Desde que se puso en marcha esta actividad, las maestras tutoras constatan que se ha producido un cambio positivo en el alumnado participante en orden a superar las dificultades de aprendizaje iniciales. Las familias, a su vez, se muestran satisfechas y seguras porque aprenden cómo dirigir eficazmente el apoyo que deben realizar en casa, poniendo más énfasis en el desarrollo efectivo de los procesos de aprendizaje con relación a los objetivos que se desean conseguir y menos en la mecánica de las actividades.

2.1.2. Talleres Temáticos

Los Talleres Temáticos surgieron para abrir el proceso educativo directo del alumnado de Educación Infantil a la participación de sus familias. Las temáticas de estos talleres han sido seleccionadas de manera que, de una parte, estén muy relacionadas con el currículo, y de otra, con las habilidades propias del grupo de padres y madres al que se ofertan.

Algunos de los talleres que se han realizado son los siguientes:

- «El juego de mis manos». Taller para dotar a las familias de estrategias y juegos que favorecen la maduración de la motricidad fina.
- «Matemágicas». Taller que permite a las familias colaborar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de sus hijos, desde una actitud positiva y de juego.
- «Aprender a leer y escribir: jugando mejor». Taller que muestra a las familias la eficacia del juego en el aprendizaje de lectoescritura de los menores.
- «Este niño es un terremoto». Taller que proporciona estrategias/herramientas a las familias para crear una buena convivencia con sus hijos.
- «¿Cómo te sientes hoy?». Taller que muestra la importancia de conocer, comprender, expresar y regular las diversas emociones que niños y adultos experimentamos cotidianamente.
- «Hablando...nos entendemos los dos». Taller que facilita a las familias estrategias para afianzar en sus hijos los prerrequisitos

del lenguaje, favoreciendo el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística.

- «Jugar a pensar». Taller para dotar a las familias de estrategias para potenciar, de una forma lúdica, las habilidades del pensamiento lógico en sus hijos.
- «Rumbo a Primaria». Taller para ayudar a enfocar con éxito la nueva etapa de Educación Primaria, que se abre paso en la vida escolar del alumnado de 3.º curso de Educación Infantil.

Para participar en cada uno de los talleres es imprescindible la presencia del menor con uno de sus padres. Los talleres son prácticos y tienen cuñas teóricas dirigidas a los padres que, integradas y aplicadas, les permiten repetir la experiencia en otros contextos. Tienen una duración de una hora y en ellos se realizan actividades y propuestas en las que participan padres e hijos. Para evitar que los talleres sean numerosos, el mismo taller se oferta en dos turnos con un máximo de 8 participantes en cada uno de ellos. Esta organización facilita la orientación personal y directa a las familias asistentes por parte de la persona responsable de cada taller.

Al menos se realizan dos talleres al trimestre. La temática del taller y el curso al que va dirigido es seleccionado por las tutoras del ciclo teniendo en cuenta los criterios que se han indicado. La propuesta de las tutoras se traslada a la responsable del taller y se comunica a las familias, para que puedan inscribirse.

Las familias participantes en un taller, una vez terminado, reciben un documento con un resumen de los contenidos tratados y con actividades para desarrollar en casa contribuyendo así a afianzar lo aprendido. Este documento también se publica en la web del centro para que puedan conocerlo todas las familias que no han participado y estén interesadas en la temática tratada.

El índice de participación de las familias en los talleres viene siendo alto. Los talleres resultan prácticos porque proporcionan propuestas sencillas y cotidianas, fáciles de realizar en casa. La puesta en marcha de estos talleres ha contribuido a que las familias adquieran herramientas y estrategias de pensamiento que propicien un desarrollo cognitivo óptimo de sus hijos.

2.2. Escuela de Padres

Durante el curso 2011-2012, se consideró oportuno dejar de convocar la Escuela de Padres tal como hasta entonces venía desarrollándose, con el objetivo de proponer un nuevo enfoque más acorde a las necesidades expresadas por las mismas familias. Por ello, en el curso 2012-2013, se propone un cambio de estilo de la escuela y en una convocatoria abierta a todas las familias del centro se acuerdan los nuevos objetivos y el tipo de actividades que se van a desarrollar.

En el nuevo diseño de la Escuela de Padres se propuso el desarrollo de encuentros de formación, animación y convivencia en los que las familias pudieran expresar sus preocupaciones respecto a la educación de sus hijos aportando sus experiencias personales, para que entre todos les permitieran desarrollar estrategias que mejoren su rol de educadores. Igualmente, se marcó como objetivo proporcionar en el centro escolar un espacio lúdico-formativo en el que las familias pudieran realizar encuentros informales donde compartir experiencias.

Desde el inicio de esta nueva etapa las coordinadoras de la Escuela de Padres –Victoria Velasco e Isabel Rojo– han planteado los encuentros con un estilo ágil y cercano a las problemáticas e intereses manifestados por las familias con la intención de que las sesiones resultaran atractivas dentro de un ambiente sereno y distendido.

Al finalizar cada encuentro se evalúa el desarrollo del mismo, se fijan las conclusiones extraídas y se plantea el tema y la dinámica del siguiente encuentro. El tema elegido se hace público en el tablón de anuncios y en la plataforma digital, de manera que todas las familias acudan a la siguiente sesión sabiendo lo que se trabajará en ella.

Las actividades que hasta ahora se han venido realizando se pueden agrupar en torno a las siguientes acciones y temáticas:

- Sesiones de carácter formativo. Se acuerdan entre las familias los temas de mayor interés y se trabajan de forma participativa, utilizando como soporte para las comunicaciones, proyecciones de películas, debates dirigidos, etc.

- Talleres de manualidades para colaborar en la elaboración de materiales necesarios para llevar a cabo las diversas actividades y eventos planificados en el centro a lo largo del curso: graduación del alumnado de 4º, mercadillo solidario, 50º aniversario del colegio y otras.
- Sesiones lúdicas y de relajación.
- Debates sobre temas de actualidad educativa con la intervención, en su caso, de especialistas

Los encuentros se celebran cada dos o tres semanas y tienen una duración de una hora.

El índice de participación varía dependiendo del tema a tratar y de la época del año.

Al finalizar el curso 2012-2013 se organizó una reunión de un fin de semana, en una casa rural, para hacer un balance de las actividades desarrolladas en la nueva etapa de la Escuela de Padres y exponer ideas para dar continuidad al proyecto. La valoración global fue muy satisfactoria y se decidió continuar en el curso siguiente con la misma estructura.

2.3. Consejo de Aula

Para ofrecer a las familias cauces de participación efectiva en vida del centro, en el curso 2011-2012 se constituye el Consejo de Aula. Este nuevo órgano consultivo está formado por el equipo directivo y un representante de los padres y madres de cada clase.

El objetivo primordial es dar voz a otros padres diferentes a los que ya participan en el Consejo Escolar. Los representantes de padres y madres de cada clase que forman parte del Consejo de Aula tienen unos intereses más específicos relacionado con el grupo concreto de alumnos al que pertenecen sus hijos.

Los representantes de los padres en el Consejo de Aula desempeñan las siguientes funciones:

- Recoger sugerencias y valoraciones de las familias de los alumnos del grupo-aula.
- Reunirse cuando sea necesario con el tutor y trimestralmente con el equipo directivo para hacer un seguimiento del funcionamiento del aula.
- Potenciar el buen clima de convivencia entre las familias de los alumnos del grupo-aula.
- Plantear líneas de acción que favorezcan los intereses de todas las familias.
- Colaborar en las propuestas encaminadas a mejorar la calidad educativa.
- Proponer temas de formación de interés para las familias.
- Dar a conocer a las familias las propuestas que surjan en las reuniones del Consejo de Aula

El Consejo de Aula ha tenido muy buena acogida desde su comienzo y su funcionamiento ha sido valorado de forma satisfactoria, según consta en los datos recogidos de las encuestas anuales que se realizan a las familias. El Consejo de Aula se ha convertido en un instrumento válido no sólo de información a las familias sino de comunicación global del colegio.

Los encuentros de los tutores de cada curso con los respectivos representantes de los padres en el Consejo de Aula y en las tutorías grupales son momentos importantes para comentar y aclarar aspectos que preocupan a las familias de un curso concreto, así como para realizar el seguimiento de los acuerdos tomados en su día por los Consejos. Además, se han diversificado las posibilidades de contacto entre tutores, representantes de los padres y familias a través de los blog de tutores, correo electrónico o whatsapp.

Otra de las funciones del Consejo de Aula es la colaboración de forma activa en la difusión de diferentes propuestas de grupos del centro como por ejemplo, el de pastoral, el de idiomas, etc.

Este órgano consultivo se plantea como reto más inmediato el de conseguir un mayor grado de implicación del grupo de padres y

madres que forman parte del Consejo en la elaboración de propuestas motivadoras y atrayentes para todas las familias, así como alcanzar una colaboración más estrecha con la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) del centro.

2.4. Coordinación entre la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) y el equipo directivo.

Dentro del marco ya establecido por el sistema de gestión de calidad del colegio, centrado, como se ha reiterado, en la relación con las familias, se encuentra otro recurso a cuidar y desarrollar, la coordinación con la AMPA como entidad implicada decisivamente en la vida del colegio.

La coordinación entre la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) y el equipo directivo se define como un subproceso clave en la mejora de la calidad educativa del centro. Esta estrategia pretende establecer pautas que ayuden a crear relaciones fluidas y regulares entre la AMPA y el equipo directivo, propiciando así el buen funcionamiento y organización de todos los aspectos – académicos, educativos y organizativos– que comporta la acción educativa.

Para el desarrollo de esta estrategia requiere de las siguientes acciones:

- Fijar el calendario de reuniones entre el equipo directivo y la AMPA, teniendo en cuenta las tareas conjuntas que se realizan durante el curso.
- Fijar las actividades extraescolares que se ofertarán cada curso atendiendo a las necesidades del centro.
- Elaborar un listado del material que se necesitará para el desarrollo de las actividades extraescolares y deportivas, los recreos y la semana cultural.
- Fijar el calendario y las actividades que se realizarán en colaboración con la AMPA (velada navideña, semana cultural, escuela de padres, excursiones culturales fin de curso, acciones formativas, etc).
- Mantener entrevistas frecuentes, formales e informales, del equipo directivo con la presidencia de la AMPA, para tratar sobre las incidencias que se vayan produciendo a lo largo del curso y tomar las decisiones que se consideren oportunas.
- Recabar, por parte del equipo directivo, el conocimiento de los intereses de las familias para programar las actividades de cada año.

- Revisar las actividades realizadas y evaluar el grado de satisfacción de las familias, el profesorado y el alumnado. Se valorará la realización de las actividades propuestas y la pertinencia de los criterios establecidos para su selección y realización.

Estas pautas, propuestas por el equipo directivo y consensuadas con la junta directiva de la AMPA, han facilitado a lo largo de los últimos cursos la consolidación de la buena disposición de las familias para colaborar con el equipo directivo a través de una relación fluida. Asimismo, la colaboración entre ambos también ha propiciado un mejor aprovechamiento de los recursos y una mayor eficacia en el desarrollo de las actividades en las que intervienen los padres de alumnos que, como se ha descrito, son numerosas y decisivas para alcanzar los objetivos de éxito escolar que se propone el colegio.

Las reuniones de coordinación que se mantienen a lo largo del curso entre el equipo directivo y la AMPA se utilizan para debatir, hacer propuestas, impulsar iniciativas y especialmente para planificar, aunar esfuerzos y realizar una constante revisión; todo ello dirigido a conseguir el objetivo común de lograr que las familias se impliquen como parte activa e imprescindible de la vida del centro.

La Junta Directiva de la AMPA ha diseñado un espacio virtual propio, con el asesoramiento del equipo directivo e integrado en la web del centro, para hacer públicas sus iniciativas y facilitar la relación con las familias.

2.5. Puntos de encuentro familia-escuela

2.5.1. Puntos de encuentro familia-escuela en Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil la familia es un factor esencial para la educación de los niños. De una parte, la familia es transmisora de las primeras informaciones sobre cada alumno cuando se incorpora éste al centro; de otra parte, la familia se constituye en esta etapa como corresponsable de complementar la acción educativa del centro, facilitando una educación más ajustada a las características de la personalidad de cada niño que, para su desarrollo físico e intelectual, aún es muy dependiente de la acción de sus padres.

Para favorecer la colaboración educativa de las familias en el ámbito de Educación Infantil, además de las actividades indicadas en los apartados 2.1.1. y 2.1.2, se proponen desde el centro diferentes estrategias de educación a través de pequeños proyectos educativos que proporcionan espacios y momentos para la participación



Joaquín Sorolla Bastida (1912). *Puente de Alcántara*. Museo Sorolla, Madrid.

y la colaboración familiar. Las principales actuaciones a este respecto son las siguientes:

- Reuniones trimestrales con las familias en las que se informa sobre los contenidos y actividades que se desarrollarán en el aula durante el trimestre. Se recogen también las propuestas y opiniones de las familias. En el nivel de 1.º de Infantil, para facilitar la entrada del nuevo alumnado en el colegio, las familias se reúnen con la tutora en el momento de formación del grupo. Se intercambian impresiones y la tutora propone a los padres que trabajen con sus hijos durante el verano algunos aspectos puntuales de su desarrollo intelectual y motriz para conseguir que los niños tengan una adecuada incorporación al centro.
- Tutorías individuales en las que se trata sobre la evolución del aprendizaje de cada niño.
- Intercambio de información de los profesores-tutores con los padres de forma habitual, a través de la plataforma digital y del blog de aula. A través de estos medios, las familias, además de poder seguir lo que se trabaja en el aula, pueden participar aportando su opinión en el apartado de comentarios, y también pueden reforzar el aprendizaje de su hijo en casa, utilizando las actividades complementarias que se proponen.
- Implicación diaria en las tareas cotidianas del aula, colaborando directamente en las actividades de lectura y de escritura, aportando materiales al aula sobre los temas que se trabajen, etc.
- Colaboración en actividades que se desarrollan de forma continúa en el aula.
 - Celebración de los cumpleaños. La familia del alumno cuyo aniversario se celebra, prepara un cuento que leen en la clase y además comparten con el resto de los niños algunas curiosidades de la vida de su hijo (cuanto pesó al nacer, cómo era cuando nació, como se comportaba cuando era un bebé, etc.).
 - Participación de los padres y las madres en el desarrollo de diversos temas previstos en el currículo, como profesiones, juegos populares y talleres. Las familias se hacen presentes en el aula acudiendo, por ejemplo a, explicar su profesión, realizar una sesión en el aula sobre juegos populares, y a participar en talleres de cocina o de manualidades.

2.5.2. Puntos de encuentro familia-escuela desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria

En todas las etapas educativas las familias tienen la posibilidad de colaborar a lo largo del curso en las siguientes actividades complementarias:

- «Café lector». Es un punto de encuentro que se ubica en la biblioteca del colegio para compartir un café y un libro. Los padres asisten con libros –los que están leyendo, los que les gustan más a sus hijos o los que les han ayudado en un momento dado-. Al amparo de un café y pastas, cambian impresiones, presentan los libros a los demás y establecen una red de préstamo de libros entre ellos.
- «Postales navideñas». Se convoca concurso para todas las etapas. Siguiendo unas bases, las familias elaboran una postal de Navidad. De entre todas las postales presentadas se elige la que, representando al centro, felicitará la Navidad a toda la comunidad educativa. El concurso establece además distintas categorías de premios según la etapa educativa, y todas las postales forman parte de la decoración navideña del Centro.
- «Concurso de marcapáginas». Con motivo de la celebración del día de la Biblioteca escolar, se invita a las familias a elaborar un marcapáginas, que decorará los pasillos y tabloneros de cada aula. En este concurso se concede un premio a cada clase.
- «Carnaval». Las familias se implican desde la AMPA en la organización del carnaval con una fiesta de disfraces, a la que padres, madres, hijos e hijas acuden vestidos para la ocasión. Comparten música, danzas, desfiles y un chocolate con churros.
- «Semana Cultural». El centro convoca a las familias, al profesorado y al alumnado para la organización y el desarrollo de

las distintas actividades que se realizan dentro de la Semana Cultural:

- Actividades para la familia. Desde la AMPA, en colaboración con el centro, se organizan dos concursos culinarios vinculados a estas fechas: concurso de tortillas de patata y concurso de dulces y postres.
- Dentro de la programación de la Semana Cultural, se ofrecen a las familias distintos ámbitos de participación: campeonato de parchís, dirigido a parejas padres-hijos; campeonato de cartas, dirigido a padres y madres; carreras de atletismo propuestas para padres e hijos; *gymkhana* familiar, juego de gran grupo en el que participan parejas formadas por uno de los padres con su hijo, realizando diferentes pruebas que ponen en relación a todos los participantes.

2.5.3. Otros puntos de encuentro familia-escuela, de máxima participación

Las dos propuestas más recientes que se desarrollan para favorecer la participación de las familias que han sido acogidas con gran expectación son las siguientes:

- Mercadillo solidario. Dadas las características del centro y del entorno en el que se encuentra enclavado, durante los últimos cursos se ha vivido muy de cerca la situación dolorosa de familias que están sufriendo directamente las consecuencias del paro, por lo que el claustro del profesorado apoyó la realización, de cara a la Navidad, de algunas actividades educativas con carácter solidario que, además de motivadoras para el alumnado, revirtieran en un beneficio concreto para las familias más necesitadas del Barrio del Ave María.

Así, las personas responsables de la tutoría presentaron la propuesta al alumnado y surgió la idea de organizar un mercadillo solidario en los días previos a las vacaciones navideñas, días en los que prácticamente todas las familias acuden a las celebraciones correspondientes del colegio. La primera tarea consistió en buscar colaboradores que ayudaran a materializar el proyecto, y éstos fueron las familias de los alumnos del centro. Desde el equipo directivo se traslada la propuesta a la AMPA y a la Escuela de Padres, que a su vez consiguieron movilizar a muchas personas integrantes de la comunidad educativa y del entorno contribuyendo generosamente con sus aportaciones.

Asimismo, la junta directiva de la AMPA, además de promover de manera muy intensiva y eficaz la asistencia al mercadillo, puso en marcha un puesto en el que se ofrecía chocolate y sopas de ajo. En la Escuela de Padres se elaboraron diversos objetos (broches, diademas y fofuchas) que enriquecieron la gran variedad de objetos aportados por el alumnado y sus familias para su venta en el mercadillo. Cáritas Diocesana y diversas entidades comerciales de Palencia contribuyeron también en el mercadillo con la donación de algunos detalles que se pusieron a la venta.

El mercadillo tiene eco en toda la ciudad, y se informa sobre ella en el Diario Palentino, presentándola como una actividad emprendedora y solidaria.

El éxito de esta actividad se debe fundamentalmente al clima familiar que se vive en el centro, que propicia el entusiasmo con el que responde un gran número de familias a los requerimientos que el centro les hace, requerimientos que finalmente están encaminados a conseguir una educación integral de sus hijos, que les permita alcanzar el éxito escolar.

- *Green club*/ Club de senderismo. Durante el curso 2014-2015 se ha inaugurado el Club de senderismo (o *Green club*). Este club recibe el nombre de «La Cumbre» y está dirigido por el profesor de Educación Física Víctor Nieto y por el equipo directivo del colegio.

En la programación del club de senderismo se prevé una salida mensual recogida en un calendario donde figura la relación completa de marchas previstas con fechas e itinerarios para todo el curso.



James McDougal Hart (1865). *Verano en los Catskills (detalle)*. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza.

Esta actividad que se desarrolla en el centro se enmarca dentro del proyecto europeo Comenius con el título de *Europe Goes Green*. El objetivo del proyecto es ofrecer momentos de ocio compartido por todos los miembros de la comunidad educativa para que así puedan convivir y cohesionarse como comunidad, formándose en ella una conciencia de respeto medioambiental, en un entorno de gran valor ecológico.

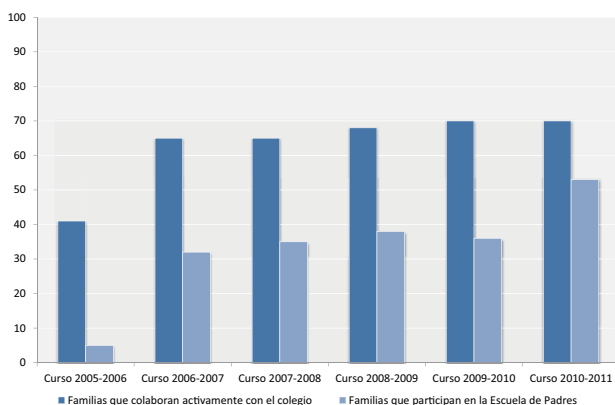
En efecto, el Green Club favorece la toma de conciencia por parte de las familias participantes del valor de la biodiversidad que ofrecen los parajes y zonas naturales que conforman la geografía de la región. Además, aprenden a disfrutar en familia de la naturaleza y a descubrir el rico patrimonio natural que ofrece la montaña palentina, transmitiendo a sus hijos el respeto y la admiración por ella.

Las salidas realizadas durante el curso 2014-2015 resultaron un éxito de participación y cumplieron ampliamente los objetivos de la actividad.

3. Resultados

Durante el curso 2005-2006 el centro comienza su andadura para obtener el certificado de calidad educativa, diseñando, según se refirió en el apartado 1.1., un programa de mejora calidad educativa y éxito escolar, que finalmente se concretó en el Programa «Escuela de familias: nos educamos juntos». En el proceso previo de reco-

Figura 2
Evolución del porcentaje de las familias que colaboran con el centro y de las familias que participan en la Escuela de Padres. Colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia. Cursos 2005-2006 a 2010-2011



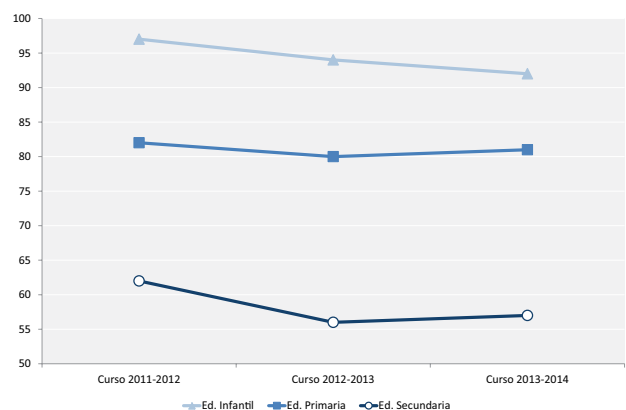
gida de datos para el Plan de Seguimiento y Medición (PSM), se detecta un área de mejora relacionada con la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro y, en especial, en lo que se refiere a la Escuela de Padres. El porcentaje de familias que en el mencionado periodo se prestaban a colaborar activamente en el colegio era del 41 % y el de las familias que participaba en la Escuela de Padres no llegaba al 5 %.

Por este motivo, en el curso 2006-2007 se implanta el procedimiento PrCO1.06 en la Escuela de Padres, dando inicio así al primer plan de formación dirigido a padres y madres «Educándonos Familia-Colegio». A partir de este curso escolar el porcentaje de familias que participa en la Escuela de Padres aumenta de forma considerable a lo largo de los cinco cursos siguientes (entre 2006-2007 y 2010-2011) alcanzando valores de participación de un 36 % en el curso 2006-2007, hasta llegar a un 57 % en el periodo 2010-2011 (véase figura 2). En cuanto a la colaboración de las familias con el centro también se registra un crecimiento significativo, con un 73 % de familias que en el curso

2010-2011 colaboraba activamente con el colegio de sus hijos frente al 41 % que lo hacían al inicio del programa.

Después de cinco cursos escolares y considerando que la mejora de la participación activa de las familias había alcanzado un buen nivel de consolidación, en el curso 2010-2011 se opta por dar un paso más para mantener y si es posible aumentar la participación familiar en el centro, concretamente en aspectos relativos al proceso inicial de formación de padres y madres, y a la asistencia a las tutorías grupales de inicio de curso. Los resultados de participación se indican en la figura 3. Como se observa, estos niveles de asistencia se mantienen en los dos cursos siguientes, 2012-2013 y 2013-2014, por encima del 90 %, 80 % y 55 % para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, respectivamente.

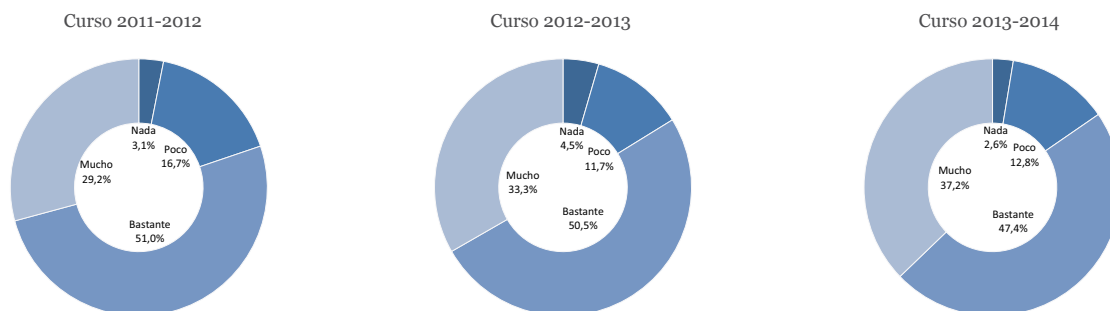
Figura 3
Evolución del porcentaje de las familias que participan en el proceso inicial de formación y en las tutorías grupales de inicio de curso. Colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia. Cursos 2011-2012 a 2013-2014



En todo el periodo de implantación del programa de mejora de la calidad educativa, la colaboración entre el equipo directivo y la junta directiva de la AMPA ha tenido su reconocimiento por parte de las familias que han intervenido en las actividades correspondientes, según revelan las encuestas que cada año se han realizado. En la figura 4 se reflejan los resultados de estas encuestas acerca del grado de satisfacción de las familias respecto a la mencionada colaboración entre 2011-2012 y 2013-2014.

Las valoraciones globales que hacen los padres y las madres acerca de la satisfacción de esta colaboración en los cursos

Figura 4
Resultados de la encuesta sobre el grado de satisfacción de las familias respecto de la colaboración entre el equipo directivo del centro y la junta directiva del AMPA. Cursos 2011-2012 a 2013-2014



2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 han sido, sobre un máximo de 4 puntos, de 3,06; 3,13 y 3,2 puntos respectivamente.

Por otra parte, durante el curso 2011-2012, como se ha comentado con anterioridad, se constituye el Consejo de Aula (ver apartado 2.3) con muy buena acogida por parte de las familias. En la figura 5 se muestran los resultados de la encuesta de calidad que cumplimentaron los asistentes.

Asimismo, en el curso 2012-2013 se inicia el desarrollo de los Talleres Temáticos para padres e hijos (ver apartado 2.1.2.). La asistencia de las familias fue buena, oscilando entre un 48 % y un 67 % . En el curso siguiente el porcentaje de asistencia a cada una

Figura 5
¿Os parece positiva la puesta en marcha del Consejo de Aula? Colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia. Curso 2011-2012

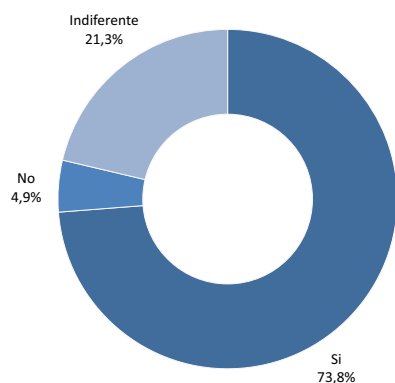
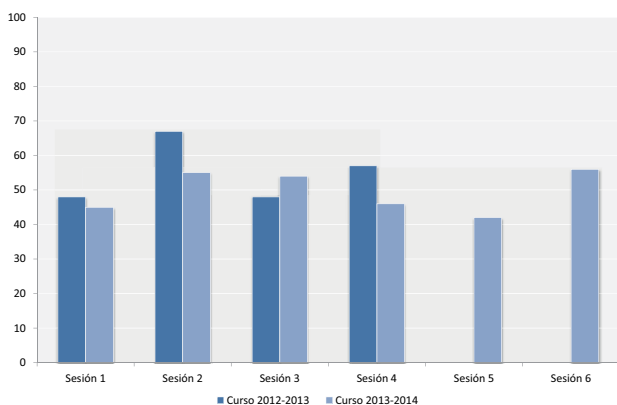


Figura 6
Porcentajes de familias que han participado en los Talleres temáticos, por sesiones y curso. Colegio concertado Nuestra Señora de la Providencia. Cursos 2012-2013 y 2013-2014



de las sesiones de estos talleres, varió desde el 45 % hasta el 56 %, disminuyendo respecto del curso anterior. Esta disminución de la participación fue debida, en parte, al incremento del número sesiones de los talleres, pasando de 4 sesiones en el curso 2012-2013 a 6 sesiones en el curso 2013-2014, lo que requirió una mayor dedicación de las familias que intervinieron en los talleres temáticos del colegio (véase figura 6).

4. Conclusiones

De los datos aportados es posible extraer las siguientes conclusiones:

- Desde el inicio de cada una de las actividades previstas en el Programa de mejora de la calidad educativa «Escuela de familias: Nos educamos juntos» el incremento de la participación de las familias en la vida del centro ha sido continuo. Uno de los aspectos que ha contribuido a ello, ha sido la diversidad de las propuestas que se les ofrecen, adaptadas también a sus intereses.
- El alto grado de satisfacción de las familias que han participado en estas actividades avala la consecución de los objetivos propuestos. Como consecuencia, se produce en el centro un incremento de la participación directa de los padres en las actividades educativas e incluso académicas, alcanzando así, la mejora de la calidad educativa, la integración del centro en el entorno y, sobre todo, la integración de las familias en el centro, objetivo este último que constituye el núcleo del espíritu fundacional del colegio.
- El proceso de mejora de la calidad educativa ha establecido más cauces de participación y representación de los padres, lo que facilita y mejora la implicación de éstos con el centro.

Por último, los buenos resultados obtenidos desde que se puso en marcha el Programa «Escuela de familias: Nos educamos juntos» han repercutido muy positivamente en los siguientes aspectos de funcionamiento del centro:

- Las solicitudes de matrícula se han incrementado, no pudiendo absorber el centro la demanda que este incremento supone.
- El clima de convivencia en el centro se ha visto muy favorecido por las estrategias colaborativas que se desarrollan en el programa de mejora de la calidad educativa, estrategias que ayudan a que el alumnado se sienta en el colegio como en su segunda casa.
- Este mayor acercamiento de las familias al centro escolar también ha favorecido la implicación de los padres y las madres en el seguimiento del avance educativo de sus hijos e hijas respecto a la consecución de los objetivos del currículo, seguimiento tanto del trabajo diario que realizan en el aula, como del que realizan en casa con la ayuda de las propias familias.



Armand Guillaumin (1880). *El puente del Arzobispado y el ábside de Notre-Dame, París* (detalle). © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza.

TRANSFORMANDO EL CENTRO, TRANSFORMANDO EL BARRIO

TRANSFORMING THE SCHOOL, TRANSFORMING THE NEIGHBORHOOD

CEIP Antonio Machado

Mérida (Badajoz)

Resumen

El CEIP Antonio Machado de Mérida vivía una realidad social y educativa compleja, precaria y difícil de gestionar que creaba un ambiente de queja y desesperanza en la comunidad educativa. Esta situación exigía la realización de actuaciones resueltas, eficaces e innovadoras, por parte del equipo directivo, docente y familias, que fueran capaces de revertir aquella realidad. Por este motivo se diseñó un proyecto de transformación del centro y de su entorno con el objetivo, en principio algo utópico y ambicioso, de lograr el éxito escolar y la excelencia educativa. Un proyecto de estas características exigía, por tanto, un extenso abanico de actuaciones a muchos niveles, que contara además con todos los miembros de la comunidad educativa, en especial con las familias.

Después de cinco años de desarrollo del proyecto, los resultados evidencian que, en buena parte, se ha conseguido la transformación que se pretendía, siendo la participación de los familiares determinante para dicha consecución. Asimismo, las actuaciones proyectadas ayudaron a la consolidación de las competencias básicas en el alumnado alcanzando así los objetivos del currículo, principalmente instrumental y realista.

Palabras clave: absentismo, éxito escolar, currículo instrumental, expectativas positivas, transformación, participación.

Abstract

Antonio Machado public school from Mérida lived a complex social and educational reality, that was precarious and difficult to manage which created atmosphere of complaint and hopelessness in the educational community. This situation demanded to school management team, teaching staff and families to become effective and innovative actions which were able to reverse that reality. Due to this motive a project to transform the school center and its environment was designed with the aim, something utopian and ambitious, to achieve the success in school and the educational excellence. A project of this nature, therefore, required an extensive range of actions at many levels and will count on all members of the educational community, especially on families.

After five years of project development, the results have shown that, largely, the transformation that was intended has been achieved and the family involvement has been crucial for this achievement. Therefore the project actions planned helped to the consolidation of basic skills in students, and so the students would get the objectives of a mainly instrumental and realistic curriculum.

Keywords: absenteeism, school success, instrumental curriculum, positive expectations, transformation, participation.

1. Introducción

1.1. Contexto

El Colegio de Educación Infantil y Primaria Antonio Machado es un centro educativo público que imparte Educación Infantil y Educación Primaria en la ciudad de Mérida (Badajoz) ubicado entre varios barrios y en un contexto marginal con características propias, que podrían describirse desde 'las tres d' (desempleo, drogadicción, delincuencia), a las que acompañan la pobreza y la exclusión social. Este entorno se concretaba en el centro con las siguientes características:

- Familias: niveles educativos muy bajos, poca implicación en la educación de sus hijos.
- Alumnado: mayoría de etnia gitana, absentismo y abandono escolar temprano, poca motivación para las tareas escolares, problemas de conducta, bajos niveles de competencia social y desfases curriculares muy significativos.
- 'Centro gueto' social y educativo.

1.2. Punto de partida del proyecto de transformación del centro

Se partía, como se ha indicado, de una situación en la que había un 40 % de absentismo, graves problemas de convivencia, nula participación familiar, exclusión social, fracaso escolar y desfases curriculares de más de dos cursos. Contando con esa realidad se planteó el conseguir la mejor educación posible para los alumnos del centro, entendiendo esta afirmación en sentido estricto y sin ninguna retórica.

Al equipo directivo y al equipo docente les constaba que, en general, el fracaso escolar no es sólo del alumnado, lo es también del centro, del profesorado, de la familia, del sistema educativo y de la sociedad; a su vez eran conscientes de que, para superar las desigualdades, es necesario proporcionar una educación de máxima calidad a los desfavorecidos por la desigualdad, dicho de nuevo sin retórica y comprendiendo lo elevado de tal pretensión.

A este respecto, el equipo directivo y el equipo docente consideraron que debían superarse tres circunstancias estructurales en el

centro, el cual se encontraba en un severo deterioro de su capacidad educativa:

- No aceptar en ningún caso la adaptación del centro a los bajos niveles escolares.
- Sustituir el 'currículo de la felicidad' –con unos objetivos aparentemente máximos, pero retóricos y poco concretos, cuyo establecimiento no se traduce en cambios efectivos de organización o de procedimientos– por un 'currículo instrumental', que persigue la consecución universal de unos objetivos medibles por parte del alumnado, es decir, la consecución de verdaderos aprendizajes relativos a las competencias básicas que todos los alumnos deben alcanzar a un nivel máximo. Y para hacer efectiva dicha sustitución, cambiar decisivamente la organización del centro y del aula.
- Lograr la participación de las familias, no sólo en las actividades y las iniciativas del centro que están fuera o que giran alrededor de los aprendizajes, sino también, y especialmente, en los mismos aprendizajes; y no sólo para mejorar el absentismo y la convivencia, sino, sobre todo, para mejorar los aprendizajes, es decir, para conseguir, como se ha indicado, la totalidad de los objetivos de un currículo instrumental, para la totalidad del alumnado.

2. Objetivos

En el diseño del proyecto del centro, se establecieron los siguientes objetivos basados en el aprendizaje dialógico:

- Lograr el mayor éxito educativo para todos.
- Mejorar los aprendizajes instrumentales.
- Combatir el absentismo escolar, propiciando la implicación de las familias.
- Desarrollar todas las habilidades constitutivas de las competencias básicas.
- Mejorar de manera significativa la convivencia entre todos los miembros de nuestra comunidad educativa.
- Transformar el centro en un lugar agradable de enseñanza y aprendizaje.

- Abrir el centro a la participación de las familias y del entorno.
- Alcanzar la inclusión efectiva del alumnado en el centro y en otros entornos sociales.
- Contribuir a que la escuela sea un espacio de socialización clave para desarrollar la capacidad de diálogo entre personas con mentalidades, intereses y procedencias diferentes.
- Reducir el abandono prematuro de nuestro alumnado.
- Mejorar la imagen del centro en la comunidad, haciendo visible a nuestro alumnado y haciendo visibles también las prácticas de éxito escolar que desarrolla el centro.
- Inteligencia cultural. Se parte de la consideración de que todas las personas tienen capacidades de comunicación y de acción, así como posibilidades de desarrollar habilidades académicas de algún tipo.
- Transformación. Se parte de la convicción de que sólo transformando el contexto social y cultural que constituye el entorno y el contexto del centro se logrará superar el fracaso escolar, mejorar la convivencia y, en fin, conseguir los objetivos que se propone el proyecto de mejora. La educación no debe adaptarse al contexto, sino transformarlo para sus fines.

3. Estrategias y actuaciones

3.1. Estrategias pedagógicas básicas

Las líneas pedagógicas sobre la que se estructura todo el proyecto de transformación del centro y que inspiran todas las actuaciones son:

- Dedicar el máximo tiempo posible a aprender, para que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, sin que las condiciones sociales externas limiten los resultados.
- Comprometer al mayor número y a la mayor diversidad posible de personas como mediadores de interacciones de aprendizaje, de manera que estas interacciones sean lo más ricas posible educativamente.
- Establecer y generalizar entre la comunidad educativa del centro unas altas expectativas respecto a lo que debe conseguir todo el alumnado. A este respecto sabemos que apostar por las capacidades específicas que todas las personas poseen y establecer, en base a dichas capacidades, expectativas positivas, son requisitos imprescindibles para el éxito académico.
- Entender la relación entre los familiares de los alumnos y el profesorado como una oportunidad y no como una dificultad, para llevar adelante las altas expectativas respecto a sus hijos, y ello a pesar del bajo nivel cultural y social de estas familias. Esta actitud se ha sintetizado en un lema del centro que expresa la resolución con la que se impulsa el proyecto de transformación del mismo: "Con lo que tenemos, podemos".
- Establecer objetivos de máximos en lugar de objetivos de mínimos, y poner todos los medios para alcanzarlos. Se trata de guiarse por una 'pedagogía de máximos' en lugar de hacerlo por una 'pedagogía de la felicidad'.
- Conseguir que el centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje sean un espacio y una tarea educativa de toda la comunidad. Asimismo, la comunidad educativa en su totalidad, y en especial las familias de los alumnos, deben hacer suyo el centro para su propia formación, como madres y padres, y como personas.
- Conseguir que los objetivos de aprendizaje sean compartidos por toda la comunidad educativa y en especial por las familias de los alumnos, y que, consecuentemente, todos los contextos sean de aprendizaje.
- Conseguir la participación efectiva de las familias de los alumnos, atendiendo a las líneas pedagógicas indicadas anteriormente (el centro como espacio educativo de la comunidad y los objetivos de aprendizaje compartidos).

Se trata de pasar de las prácticas docentes más habituales del profesorado (informar o consultar) a prácticas docentes de participación educativa, decisoria y evaluativa. Se trata, en fin, de que los docentes trabajen para construir la misma escuela que querrían para sus hijos e hijas.

El fundamento teórico de las líneas pedagógicas del centro enumeradas anteriormente es el aprendizaje dialógico, cuyos principios son:

- Diálogo igualitario. Se valoran las diferentes aportaciones de quien va a ejercer tareas docentes en función de sus argumentos y no desde las posiciones de poder.

- Dimensión instrumental. Los aprendizajes instrumentales, que constituyen una prioridad del proyecto de mejora que se desarrolla, se intensifican cuando se desarrollan en un contexto de diálogo entre iguales, y este diálogo está presente en todas las actuaciones y actividades educativas y organizativas previstas.
- Creación de sentido. En los procesos de diálogo y reflexión, se busca para dar sentido a los aprendizajes, para ayudar al alumno a que vaya construyendo su proyecto vital.
- Solidaridad. Se requiere aprovechar la diversidad para mejorar los aprendizajes, con el enriquecimiento mutuo que supone la presencia de formas variadas de ver y enfrentar el mundo e igualmente para formar personas abiertas y solidarias. Ello se conseguiría con formas de organización no competitivas ni segregadoras.
- Igualdad de diferencias. Implica que en todos los procedimientos y actividades se respeten las diferencias, pero que se asegure que todas las personas tengan las mismas oportunidades de éxito escolar, laboral y social.

Para alcanzar los objetivos propuestos bajo los principios indicados, el centro desarrolla las siguientes actuaciones educativas:

3.1.1. Actuaciones en relación con la acogida

Para favorecer la integración de cualquier miembro de la comunidad educativa que se incorpora por primera vez al centro se han diseñado dos actuaciones, una dirigida al alumnado y sus familiares y otra al profesorado.

Acogida del alumnado y familiares de nueva incorporación al centro

- Protocolo de acogida y ayuda para facilitar a las familias la matriculación y la solicitud de servicios del centro.
- Reunión con el alumnado de nueva incorporación y sus familias antes del inicio del curso escolar para dar a conocer los objetivos, las líneas pedagógicas y la necesidad e importancia de la implicación de las familias en la consecución de los referidos objetivos. Se les presenta al equipo educativo y se les da a conocer las instalaciones, los proyectos y las actuaciones previstas.
- Protocolo de seguimiento del proceso de adaptación al centro de cada nuevo alumno, desarrollado desde la acción tutorial.

Acogida del profesorado de nueva incorporación al centro

Se presenta y explica a los nuevos profesores la llamada 'guía breve' del centro, en la que se recogen todas las actuaciones, programas y proyectos que se realizan para alcanzar los objetivos educativos, y se desarrollan sesiones de formación sobre prácticas de éxito y programas específicos del proyecto de mejora del centro.

3.1.2. Actuaciones en relación con el fomento de la escolarización y control de absentismo

Cuando se inició el proyecto de mejora, los niveles de escolarización en Educación Infantil eran muy bajos, la asistencia en Primaria muy irregular y el abandono de la escolarización bastante frecuente.

Para hacer frente a esta situación, en coordinación con otros agentes socio-educativos que intervienen en el barrio, se desarrollaron las siguientes actuaciones, algunas de las cuales continúan llevándose a cabo.

Campaña de sensibilización para la escolarización en la etapa de Educación Infantil

La campaña tiene como finalidad sensibilizar a las familias sobre la importancia de la etapa de Educación Infantil. Se realiza en coordinación con técnicos municipales de educación y servicios sociales y contiene las siguientes actuaciones:

- Detección, a través del censo, de la población de 3 años que reside en la zona próxima al centro y visita domiciliar a estas familias.
- Apoyo en el proceso de solicitud de plaza escolar.
- Reunión en junio con las familias del alumnado de 3 años que han solicitado plaza para orientarles para que sus hijos desarrollen la autonomía personal, hábitos de descanso, etc.

Plan de absentismo del centro

En el curso 2005-2006, el porcentaje de absentismo en Primaria estaba en torno al 40 %, por lo que en el curso 2006-2007 se elaboró el primer Plan de absentismo del colegio.

Cada año se han ido introduciendo mejoras al plan, destacando en la actualidad los siguientes aspectos:

- Implicación de todo el centro: las actuaciones comienzan en la tutoría, con el seguimiento y control diarios de asistencias. Mensualmente se pasan estos datos a la dirección y a partir de ellos se desprenden otras actuaciones que van desde una llamada de la tutora o del tutor a la familia o la convocatoria para una entrevista, pasando por la comparecencia de la familia ante la dirección y el EOEP (Equipo de orientación educativa y psicopedagógica), hasta llegar a la apertura de expediente de absentismo y elaboración de programas individuales de intervención con el alumnado absentista y su familia.
- El plan de absentismo forma parte de la Programación General Anual del centro (PGA) y está totalmente interiorizado por todos los sectores de la comunidad educativa.
- Se creó la Comisión de Absentismo de centro, integrada por el equipo directivo, el EOEP, un representante del claustro de profesores, un representante de las familias, la trabajadora social del centro de salud, técnicos del mismo centro social y la trabajadora social de los servicios sociales de base. La Comisión se reúne mensualmente para informar de las actuaciones reali-

zadas, analizar los datos de asistencia del alumnado y acordar las actuaciones que en relación con los casos de absentismo se realizarán durante el mes siguiente.

- Se facilita la intervención coordinada de todos los profesionales que intervienen en el barrio en relación con la escolarización y el absentismo, proponiendo a las familias, como contraprestación para las ayudas sociales, la asistencia regular de los menores al centro, etc.
- El plan de absentismo ha evolucionado desde un programa de actuaciones coercitivas (derivación de los casos de absentismo a la entidad competente en protección de menores) a un programa dialógico que parte de la relación con las familias del alumnado absentista y de la toma en consideración de las dificultades que tienen éstas para garantizar la asistencia al centro de sus hijos (venta ambulante lejos del domicilio), y provee a las mismas de las ayudas necesarias para garantizar la asistencia y la puntualidad regular de sus hijos (ampliación del horario escolar, servicios complementarios: desayuno, almuerzo, etc.).
- El plan prevé el reconocimiento público del alumnado no absentista cuyo comportamiento se refuerza positivamente con diversas iniciativas: entrada en el blog del centro, entrega de las 'estrellas del mes', participación en actividades extraescolares, entrega de diplomas y regalos en las asambleas de familiares, etc.

Proyecto «Súbete al carro»

El proyecto 'Súbete al carro' pretende concienciar a la población gitana –alumnado y familias– de la importancia vital de la educación desde una perspectiva tanto personal como de progreso profesional. Está dirigido fundamentalmente al alumnado del 3.º ciclo de Primaria y a sus familias y encaminado a lograr la continuidad de la escolarización en la etapa de Secundaria Obligatoria.

Se inició en el curso 2010-2011 y se desarrolla en las siguientes sesiones:

- Primera sesión. Visionado del video 'A la escuela voy'. A continuación alumnos y familiares analizan y reflexionan acerca del contenido del video. El alumnado hace una encuesta a sus familiares sobre sus experiencias y vivencias respecto a su etapa escolar.



Joaquín Sorolla Bastida (1923). El Puente Viejo de Ávila. Museo Sorolla, Madrid

- Segunda sesión. Los familiares de los alumnos y otras personas gitanas que han cursado regularmente sus estudios y siguen sintiéndose gitanas analizan las respuestas a la encuesta.
- Tercera sesión 'Nosotros queremos ser'. Partiendo de los intereses del grupo, se clarifican los itinerarios formativos sobre los que los alumnos muestran preferencias. Participa profesorado del instituto de Educación Secundaria de referencia que informa del funcionamiento del mismo y en el que cursarían estudios los alumnos al concluir la etapa de Educación Primaria.
- Cuarta sesión: Información a las familias sobre el contenido, la estructura y los objetivos de la ESO y colaboración para ayudar a las familias del alumnado de 6.º curso en la realización la reserva de plaza en centros de Secundaria.
- Quinta sesión: Visita al IES por parte del alumnado de 6º de Primaria.

El Proyecto 'Súbete al carro' se organiza en coordinación con el instituto del que procede el profesorado que desarrolló la tercera sesión. El colegio facilita al instituto información sobre el alumnado que habiendo terminado la Educación Primaria, se matriculará en el Instituto en el curso siguiente. Desde el centro se realiza el seguimiento con las familia de todo el proceso de reserva de plaza, matriculación e incorporación al IES.

3.1.3. Actuaciones en relación con la mejora de los aprendizajes

Como se ha reiterado, todos los programas, proyectos, prácticas y actuaciones que se llevan a cabo en el CEIP "Antonio Machado" están encaminados a la mejora de los aprendizajes, y todo ello desde el planteamiento de una educación inclusiva y de calidad. El objetivo último del colegio es que el alumnado aprenda y disfrute, que encuentre sentido al aprender y que alcance los objetivos de la etapa de Primaria, iniciando la etapa de Secundaria sin desfases curriculares.

Por ello, el centro se plantea guiar sus actuaciones por los requerimientos de una pedagogía de máximos que pasa por desarrollar prácticas de éxito, avaladas por la comunidad científica, abiertas a la participación de todos los agentes educativos. Unas prácticas que aúnen esfuerzos para la mejora y transformación social del entorno, desarrolladas desde una escuela que responda, en su organización y gestión, a los principios democráticos.

Entre las actuaciones iniciadas para la mejora de los aprendizajes, se destacan las siguientes:

Grupos Interactivos

Se trata de un modo de organización del aula que refuerza y/o acelera los aprendizajes, favorece la cooperación y la solidaridad, concede valor a la diversidad, consigue la atención individualizada del alumnado y facilita su inclusión.

El grupo-clase se divide en pequeños grupos de 3 o 4 alumnos. Cada pequeño grupo está a cargo de un voluntario que va rotando por todos los pequeños grupos, a fin de cada uno de ellos, en una misma sesión, realice una variada gama de actividades de aprendizaje. Las actividades son diferentes pero todas ellas están relacionadas con diversos aspectos de la misma área o materia y tienen una duración entre 15 y 20 minutos. La distribución del alumnado en los pequeños grupos debe ser lo más heterogénea posible respecto a su rendimiento en la materia, su género, su motivación, su asistencia, etc.

Tertulias literarias dialógicas

Se trata de una práctica de éxito que realizan las comunidades de aprendizaje al objeto de cumplir sus objetivos. Ayuda decisivamente a los alumnos a que aprendan a leer y a que consigan disfrutar con la lectura.

Consiste en la organización de sesiones de lectura progresiva y sucesiva de los capítulos de un libro de literatura clásica y el posterior comentario de lo leído por parte de los alumnos asistentes a la tertulia, destacando una frase o párrafo. Cada sesión está dinami-

zada por un moderador, que organiza turnos de intervención por parte de los alumnos a tenor de las páginas leídas.

Programa de desarrollo del lenguaje oral

El centro desarrolla, en los grupos de Educación Infantil, el Programa de Estimulación del Lenguaje Oral y de Habilidades Metafonológicas. Este programa tiene como objetivo atajar las dificultades lingüísticas que tiene la mayoría de los alumnos del colegio en cuanto a la forma, al contenido y al uso del lenguaje, como consecuencia de la deficiente estimulación que reciben en su ambiente familiar y social más cercano.

Huerto y semillero

A través de las actividades del huerto/semillero (globalizadoras e interdisciplinarias), se busca de desarrollar en el alumnado competencias básicas (matemáticas, lingüísticas, tratamiento de la información y competencia digital, autonomía, competencia social y ciudadana), partiendo del desarrollo de las actividades propias de un huerto. Las actividades realizadas se recogen en el Cuaderno del Huerto. Para este programa el centro cuenta con un voluntario experto que colabora en la organización y desarrollo de estas actividades.

Ludoteca

Se trata de un espacio multidisciplinar, en el que se trabajan todas las áreas del currículo a través del juego y que sirve de apoyo y complemento a los demás programas. En este entorno se pretende que los alumnos desarrollen actitudes como el gusto del juego por el juego, el respeto de las reglas sin que la competitividad sea lo primordial y el disfrute de actividades en grupo. Se trata de favorecer el desarrollo cognitivo, perceptivo, motriz, verbal y afectivo-social de los niños y niñas a través del juego, con actividades lúdicas adecuadas a cada edad, y de afianzar así los conocimientos académicos que van adquiriendo en las distintas áreas del currículo, a través de una metodología lúdica.

Incremento del tiempo escolar

A fin de compensar la situación socio-cultural desfavorecida del alumnado, se ofertan actividades fuera del horario lectivo, con la finalidad de incrementar los tiempos de aprendizaje. En el curso 2014-2015, el centro oferta las siguientes actividades:

— Programa REMA

El programa Refuerzo, Estímulo y Motivación para el Alumnado (REMA), promovido en su día por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con las administraciones educativas autonómicas, se inicia en el centro en el curso 2013-2014 para ayudar a los alumnos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Primaria que presentan una necesidad específica de apoyo educativo derivada de factores sociales, económicos, culturales o étnicos.

El desarrollo del programa REMA se concreta en sesiones de refuerzo educativo, fuera del horario escolar, durante 5 horas semanales. El profesorado que imparte estas sesiones es externo al centro: Los objetivos concretos del programa son el lograr la mejora tanto del razonamiento lógico-matemático, como de la comprensión oral y escrita en situaciones de la vida cotidiana, e igualmente lograr la mejora de la expresión oral y escrita en las diferentes situaciones comunicativas del entorno, así como conseguir por parte de los alumnos el aprendizaje de las estrategias de trabajo necesarias para aprender (competencias lingüística y matemática, principalmente)

— Proyecto I+D+i (Red Extremeña de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa).

El centro se ha incorporado a la Red Extremeña de Escuelas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa en el curso 2014-2015, con una perspectiva de tres años de duración y con el fin de dar continuidad a todas las prácticas de innovación que se han detallado dentro de los programas anteriormente descritos y de introducir actuaciones de investigación y desarrollo incorporando el Programa PRE-LE-ES



Robert Spencer (1913). *Repairing the Bridge* (detalle). The Metropolitan Museum of Art, New York (www.metmuseum.org).

(Programa de Plectura y Escritura) en las etapas iniciales de la escolaridad.

Con este Programa se pretende investigar sobre la conveniencia de intervenir tempranamente en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. A partir de los resultados obtenidos se propondrán estrategias de aprendizaje eficaces que promuevan la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura de manera sistemática entre las niñas y niños más pequeños.

El origen de esta iniciativa de investigación e innovación es la convicción –abonada por las evidencias aportadas por la investigación– de que las capacidades de los niños y niñas deben ser atendidas y desarrolladas desde muy temprano para asegurar así, desde una base sólida, dichas capacidades y los aprendizajes posteriores, evitándose déficits iniciales en el desarrollo de las competencias básicas, que se arrastrarían luego a lo largo de toda la escolaridad. Por todo ello, esta iniciativa resulta decisiva en el entorno del centro, que se encuentra, como se ha indicado, en una situación de desventaja sociocultural que no facilita que las familias ayuden a que sus hijos adquieran las competencias previas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, concretamente las competencias ligadas al desarrollo del lenguaje, tanto comprensivo como expresivo: dominio del léxico, utilización correcta de estructuras gramaticales, capacidad de completar narraciones y el desarrollo de habilidades de preescritura.

El Programa de Plectura y Escritura se desarrolla en los grupos de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años, y requiere la colaboración estrecha de las familias para acercar, de manera sistemática, a sus hijos a la lectura y a la escritura, así como

perfeccionar estrategias de sistematización del aprendizaje de la lectura y la escritura desde la Educación Infantil.

— Actividades formativas complementarias

El centro ha optado por ofertar a su alumnado actividades formativas complementarias (fomento de la lectura, educación plástica e introducción a las TIC), porque se ha comprobado en el propio centro que estas actividades contribuyen a la mejora de la convivencia y a afianzar aprendizajes y competencias que aseguran el éxito educativo. Para lograrlo, una maestra del centro coordina dichas actividades garantizando su conexión con los proyectos educativo y curricular de la escuela.

— Colaboración con el proyecto Promociona y con el programa de Refuerzo en el centro social Miguel Hernández.

Promovidos por la Fundación Secretariado Gitano, el proyecto Promociona está dirigido al alumnado del 3.º ciclo de Educación Primaria y de 1.º y 2.º ciclos de ESO, así como a sus familias. Su objetivo es la promoción escolar de este alumnado asegurando la continuidad de sus estudios en niveles académicos superiores. El Programa de Refuerzo supone la ampliación del tiempo escolar para los alumnos más pequeños con el fin de asegurar igualmente su avance en la consecución de los objetivos del currículo.

3.1.4. Actuaciones en relación las TIC

Considerando que la utilización de las TICs como recurso didáctico y educativo puede contribuir a la mejora de los aprendizajes instrumentales, el centro desarrolla las siguientes actuaciones:

Blog educativo' del centro

Se trata de un espacio web dirigido al alumnado, profesorado y familias, que tiene como objetivos:

- Ofrecer un instrumento de aprendizaje innovador y motivador que exige además una participación activa de sus destinatarios a los que ofrece múltiples posibilidades de información, aprendizaje y comunicación: enlaces, comentarios, investigación, etc.
- Contar con un recurso nuevo que permite relacionar su contenido con el desarrollo cotidiano de las áreas curriculares y de otros programas y proyectos.
- Contar con una herramienta para difundir las experiencias, actividades y noticias del centro entre la comunidad educativa y social. Sus contenidos son actualizados diariamente: noticias del centro, álbumes fotográficos, actividades complementarias, enlaces y comentarios a las entradas.
- Cohesionar a la comunidad educativa al poner en común recursos e iniciativas

Aula de Informática

El centro cuenta con un aula de informática en la que cada grupo-clase tiene reservado un horario semanal con la finalidad de:

- Favorecer el uso del ordenador como medio de comunicación y aprendizaje.
- Hacer un uso de internet responsable y crítico.
- Aprender a utilizar distintas aplicaciones.

Pizarra Digital Interactiva

Una pizarra digital es utilizada por el claustro de profesores en sus reuniones y por todos los grupos de alumnos de Infantil y Primaria, si bien 5.º y 6.º cuentan con una en cada una de sus aulas. Su utilización está dirigida a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es decir, a lograr los objetivos educativos del centro.

3.1.5. Actuaciones en relación con la mejora de la convivencia

Se llevan a cabo diferentes estrategias y actuaciones cuyo objetivo es el desarrollo en el alumnado y en las familias de habilidades asertivas de resolución de conflictos, así como el desarrollo de actitudes de tolerancia y solidaridad, y la superación de prejuicios sociales, culturales o raciales. El desarrollo de estas actuaciones ha exigido la coordinación e implicación de las familias, del centro y de otros agentes institucionales, sociales y administrativos. Las principales actuaciones han sido las siguientes:

Comisión de convivencia y protocolo de prevención y resolución de conflictos

La Comisión de Convivencia está integrada por el equipo directivo, una maestra en representación del claustro, un representante de las familias, un representante de la Delegación de Educación, una representante de la Delegación de servicios sociales y las dos orientadoras del Equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP). Se reúne al menos cinco veces a lo largo del curso con el objetivo de analizar la gestión de la convivencia en el centro, la participación de la comunidad educativa, en tanto que factor de convivencia armónica, y los niveles de conflictividad. Asimismo, la comisión diseña las líneas de actuación, designa responsables de cada una de ellas y evalúa su cumplimiento de las citadas directrices y los avances en la mejora de la convivencia.

Por otra parte, el Protocolo de Prevención y Resolución de Conflictos recoge las actuaciones que se deben realizar, consensuada y corresponsablemente, tanto para prevenir los conflictos como para abordar la respuesta educativa cuando éstos surgen. Así, para prevenir la aparición de conflictos, se cuenta con las siguientes guías:

- Pautas de actuación en las tutorías durante las primeras semanas del curso.
- Guía para consensuar normas de aula en asambleas de aula.
- Guía para la identificación de las conductas más habituales del alumnado que impiden los aprendizajes o dañan la convivencia.
- Orientaciones al profesorado sobre cómo prevenir o modificar dichas conductas.

En relación con la intervención frente a los conflictos, se han concretado las actuaciones a realizar distinguiendo cuidadosamente entre conductas contrarias a la convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. También se han concretado las posibles sanciones y los responsables de su aplicación. Para ello, se han establecido los siguientes procedimientos:

- Registro en el Diario de Incidencias mensual de los problemas de convivencia por parte de cada uno de los tutores, especialistas, monitores de comedor, del Área de Formación Complementaria y del programa REMA.
- Informe de la maestra o el maestro que detecta el conflicto.
- Carta de reflexión de la alumna o alumno implicado.
- Entrevista con la familia para informar del conflicto; el alumno lee a su familia su carta de reflexión.
- Utilización del boletín proactivo, en el que se registra la actitud o conducta que interese modificar en el alumnado. Esta modificación es perseguida por todo el profesorado en su práctica educativa cotidiana.

En cuanto a la participación de las familias en el desarrollo del Protocolo de Prevención y Resolución de Conflictos, se han consolidado actuaciones de mediación en la resolución de conflictos por parte de las familias, y en la actualidad está en fase de formación un equipo de mediación integrado por una maestra del centro, alumnos y familiares.

Programa para el desarrollo de la competencia social

El Programa 'Relacionarnos bien' promueve la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos por medio del desarrollo de la competencia social.

Se trabaja con los alumnos el desarrollo de distintos tipos de pensamiento que les permitirán autorregularse movilizándolo su lenguaje interior, así como conocer y controlar sus emociones y adquirir los valores morales básicos que son referentes de la conducta, adoptando soluciones asertivas en los problemas interpersonales.

Programa MUS-E

El Programa MUS-E² promueve el uso educativo de las artes (la música, el teatro, la danza y artes plásticas) para favorecer la integración social, educativa y cultural de niños y niñas, prevenir la violencia y el racismo, y fomentar la tolerancia y la interculturalidad, desde el respeto a la diversidad. Con esta actividad el alumnado refuerza su autoestima, explora su creatividad y progresa en la resolución pacífica de conflictos. El centro participa en este programa desde el curso 2002-2003.

Asambleas

Además de la mejora de la convivencia, con la introducción de las asambleas periódicas de alumnos en el programa de actividades del centro para lograr el éxito escolar se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Desarrollar en el alumnado la competencia de expresión oral, mediante el diálogo en el que se tratan aspectos relacionados con la vida del centro.
- Mejorar las competencias básicas comunicativas.
- Consensuar las normas de convivencia.

1. < <http://jayublog.blogspot.com.es/> >

2. < <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/> >

- Compartir experiencias vividas dentro y fuera del centro escolar.
- Desarrollar actitudes de solidaridad, respeto y valoración de los otros.
- Favorecer en el alumnado la significatividad de los aprendizajes de cada día.

3.1.6. Actuaciones en relación con la participación de familiares

La implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos es un factor decisivo para el éxito del proyecto de transformación que emprendió el CEIP Antonio Machado, para lograr que el alumnado alcance los objetivos de un currículo instrumental y realista que contempla la consolidación efectiva de las competencias básicas.

El centro escolar consciente de que para alcanzar el éxito escolar los alumnos necesitan una transformación en su entorno social, caracterizado por carencias socioeconómicas y culturales que abocan a las familias a estar alejadas del proceso educativo institucional de sus hijos, ha realizado actuaciones encaminadas a fomentar la implicación y participación de las familias.

Las actuaciones principales emprendidas hasta hoy por el centro son las siguientes:

Asamblea de familiares

Se realizan estas asambleas con familiares de los alumnos en fechas significativas: inauguración del curso, día del docente, Navidad, final de trimestres, día del pueblo gitano, día del centro, etc. Se pretende con ellas abrir el centro a toda la comunidad educativa y al entorno. Los objetivos concretos de las asambleas son los siguientes:

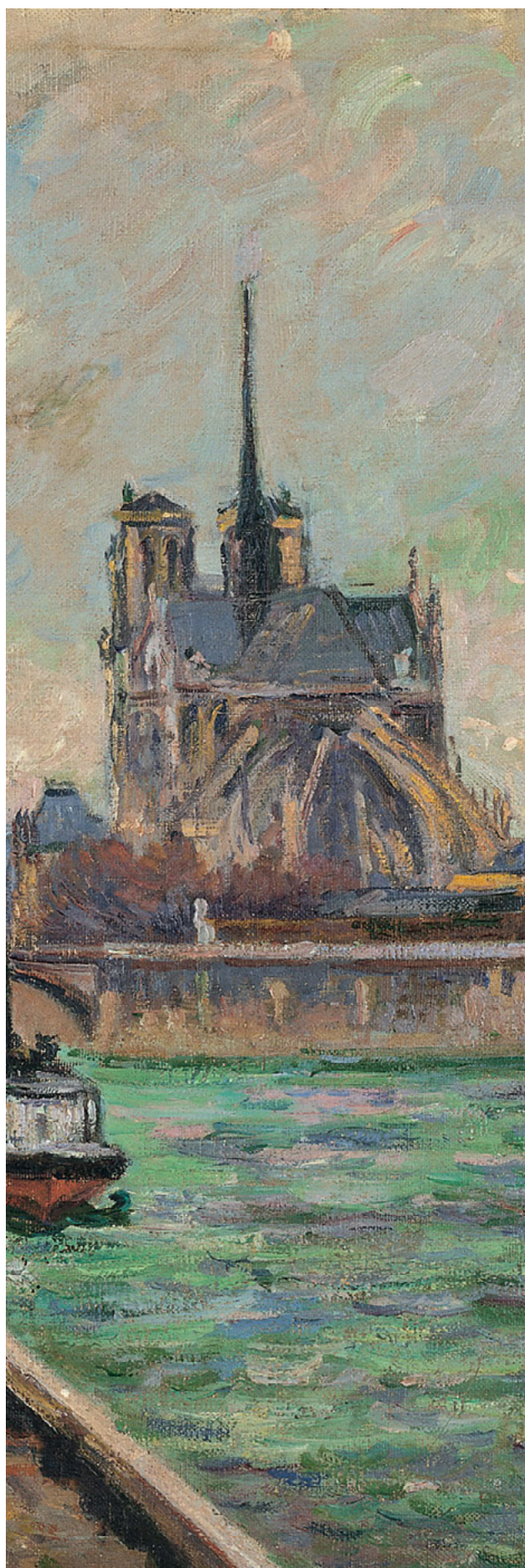
- Hacer conscientes a las familias de que el centro las necesita para poder ofrecer a sus hijos e hijas una educación de calidad.
- Dar a conocer todas las actuaciones educativas que se llevan a cabo en el centro.
- Ofrecer un espacio compartido de familiares y docentes en el que sea posible la reflexión conjunta, desde el diálogo igualitario.
- Visualizar las inteligencias culturales y prácticas que poseen las familias para tener en cuenta sus dictámenes en el desarrollo del proyecto de mejora del centro.
- Lograr un acercamiento efectivo de las familias al centro, que favorezca el sentido de pertenencia y de comunidad que aprende y educa.
- Servir de referencia y estímulo al alumnado, que puede ver como sus familiares forman parte de la vida del centro y se implican en actividades que ayudan a su educación.

Las asambleas de familiares han logrado aumentar el apoyo de las familias en los procesos de aprendizaje, y han hecho posible que familias, profesorado, personal laboral y voluntariado, consigan hacer explícitas a las familias las metas que persigue el centro y que colaboren efectivamente en su consecución.

Formación de familiares: Programa REMA

El programa de Refuerzo, Estímulo y Motivación para el Alumnado (REMA), mencionado anteriormente en relación con las actuaciones para la mejora del aprendizaje, contempla la intervención de forma directa no solo con los alumnos, sino también como con la familia y con el entorno. En efecto, el programa REMA incluye la tutorización de alumnado y familias, así como la creación de una escuela de formación y orientación familiar.

Los contenidos a tratar en la formación semanal de los familiares son diversos: cumplimentación de documentos habituales, uso de las TIC y participación en las tertulias literarias dialógicas.



Armand Guillaumin (1880). *El puente del Arzobispado y el ábside de Notre-Dame, París* (detalle). © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza.

En relación a las prácticas estrictamente curriculares del centro, los familiares participan en el aula con los alumnos en las tertulias literarias dialógicas, las lecturas tutorizadas, en el Programa de competencia social y en la ludoteca.

Participación de familiares en la organización y gestión del centro a través de las comisiones participadas

Las familias están presentes en el Consejo Escolar y en las diferentes comisiones que, con carácter temporal o permanente, se forman para la toma de decisiones y/o el desarrollo de proyectos. Hay que destacar su participación en las comisiones de absentismo, de convivencia, en la del XXV aniversario del centro y en la comisión del proyecto I+D+i.

Es importante destacar que en las últimas elecciones al Consejo Escolar se presentaron 14 candidaturas y hubo una participación del 54% de los padres y madres.

Participación de familiares en la transformación del entorno. Proyecto «Construyendo sueños en el lugar más bonito»

Este proyecto, presentado por el centro a la convocatoria de la Fundación La Caixa «Acción Social e Interculturalidad 2014» fue seleccionado en el primer trimestre del curso 2014-2015. El proyecto consiste en facilitar el acercamiento entre las familias de cultura gitana y el centro, a través de un modelo de mediación intercultural que pretende garantizar:

- La participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos en los términos descritos.
- La asistencia regular del alumnado en las etapas obligatorias de la enseñanza, con especial hincapié en la asistencia de las alumnas.
- El apoyo, desde el contexto familiar, a los procesos de aprendizaje y al desarrollo en el alumnado de hábitos de trabajo y de salud (alimentación, descanso, controles, etc.).
- Los espacios de educación no formal que permitan desarrollar un ocio saludable.
- Los espacios de convivencia que permitan el conocimiento mutuo y el respeto entre culturas, previniendo con ello los conflictos.
- La formación social, cultural y académica no formal de familiares.
- La mejora del contexto social mediante la participación de los vecinos de la zona en diversas actividades del centro.

Relaciones con entidades del entorno

Durante la última década las iniciativas públicas para la promoción sociocultural del entramado social del barrio se habían concretado en el desarrollo del Programa Renacimiento, dirigido a la formación e inserción laboral y, tras su finalización, se desarrolló el Proyecto Barrio, que incluía actuaciones de asistencia social directa, pero pronto este programa fue suspendido. El colegio colaboró con ambas iniciativas en la medida que sus objetivos y los tiempos escolares les permitieron.

Se destaca también, la colaboración mantenida con el Programa de Desarrollo Gitano que ha permitido abordar en coordinación con administraciones, organizaciones y vecinos algunos aspectos como: la matriculación de alumnado; las actuaciones para disminuir el absentismo; la participación de las familias del barrio en las comisiones de convivencia, de absentismo y de organización del XXV Aniversario del centro; la mediación con familias y la participación de las familias en los viernes lúdicos.

Recientemente comenzó el funcionamiento en el barrio del centro social Miguel Hernández, gestionado por la EAPN (*European Anti Poverty Network*), estructura que aglutina diferentes organizaciones que trabajan en la lucha contra la pobreza y en la promoción de colectivos desfavorecidos. Desde su creación la colaboración entre el colegio y el centro social ha sido fluida y significativamente importante en diversos campos y actividades, abriéndose la posibilidad de trabajo conjunto, siempre que se garantice su continuidad en el barrio.

3.1.7 Actuaciones en relación con la integración social del alumnado

La visualización del CEIP Antonio Machado como un centro conflictivo y de escasa calidad educativa ha contribuido a que se fuera configurando como un centro gueto en la ciudad, lo que ha dificultado considerablemente la integración social del alumnado.

Para favorecer, por una parte, la integración de nuestro alumnado en los espacios educativos de la ciudad y la relación de los alumnos y alumnas con sus iguales de otros centros, y por otra parte, para transformar la imagen que la ciudad tenía del centro, se iniciaron una serie de actuaciones que incorporaron recursos humanos de los servicios de la comunidad en los órganos de funcionamiento del colegio, organizándose la participación del alumnado en actividades y proyectos de la ciudad. Las principales actuaciones a este respecto son:

Día Escolar de la Bicicleta

Desde hace seis cursos el centro contribuye a la organización del Día escolar de la bicicleta, en colaboración con el ayuntamiento de Mérida, con la escuela de ciclismo y con los demás centros de la ciudad. Durante estos años se ha avanzado considerablemente en la implicación del centro en la organización de la actividad y en promover la participación del alumnado y de las familias.

Actividades extraescolares

- Proyecto «La escuela adopta un monumento».

La finalidad del proyecto es la de concienciar al alumnado de la importancia de cuidar y respetar el legado histórico, representado por los numerosos monumentos de la ciudad de Mérida, de manera que los alumnos adquieran responsabilidad respecto a su conservación. Al CEIP Antonio Machado se le asignó como monumento para su conocimiento y cuidado el acueducto de San Lázaro. El Proyecto «la escuela adopta un monumento» está organizado por el Consorcio de la ciudad monumental de Mérida, el ayuntamiento de la ciudad y el centro de profesores y recursos.

- Campaña «bosque y vida» y Proyecto de reforestación.

La participación del centro en la campaña «bosque y vida» y en el proyecto de reforestación conlleva el mantenimiento de un semillero y la plantación y mantenimiento de árboles y setos en el entorno y en los espacios del centro. Esta actividad promueve en el alumnado el respeto y la conservación del medio ambiente, en especial de la flora autóctona, así como el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad y la consiguiente responsabilidad cívica.

- Día mundial de la poesía.

El día mundial de la poesía se celebra en el centro con la asistencia de poetas extremeños y con el recitado público de poemas por parte del alumnado. Como prolongación de esta celebración, el centro secunda el Plan de fomento de la lectura de Extremadura, mediante la realización de diversas exposiciones relativas a libros y autores, y con la constitución del centro como club lector, lo que supone el compromiso de fomentar la lectura con acciones concretas al respecto.

- Día internacional del pueblo gitano.

Se celebra anualmente, habiendo contado, entre otros, con la colaboración del profesor Tomás Calvo Buezas –antropólogo extremeño internacionalmente reconocido y especializado en el estudio del racismo y la xenofobia– de miembros de la comunidad, de asociaciones gitanas y de autoridades educativas.

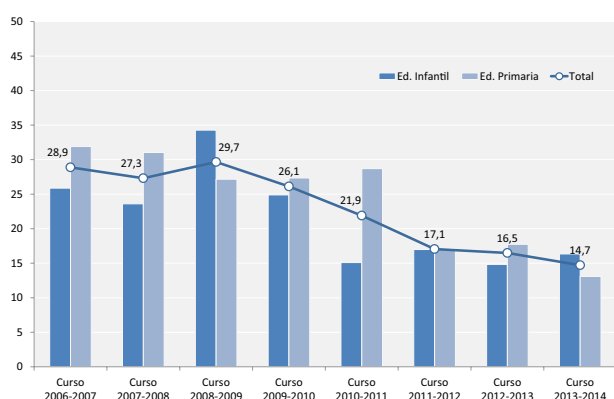
- Encuentro con alumnado universitario de Segovia.

Estos encuentros tienen por objeto dar a conocer las prácticas de éxito que se desarrollan en el centro.

- Carnavales y día de la paz.

Los carnavales y el día de la paz se desarrollan compartiendo con otros centros las actividades programadas a este respec-

Figura 1
Evolución de los porcentajes del alumnado con falta de asistencia en Ed. Infantil, Ed. Primaria y en el total del CEIP Antonio Machado de Mérida. Cursos de 2006-2007 a 2013-2014



to por la concejalía de Educación del ayuntamiento de Mérida para los escolares. Con ello se consolida la integración del centro, como uno más, en la comunidad educativa de la ciudad

- Intercambio con el alumnado de otros centros de Mérida.

Esta actividad resulta imprescindible para la mejora de la integración del alumnado del colegio en la comunidad de alumnos de la ciudad.

4. Resultados

El proyecto de cambio «Transformando el centro transformando el barrio» llevado a cabo en el colegio Antonio Machado de Mérida ha repercutido de manera positiva en todos los ámbitos educativos sobre los que se ha trabajado.

El desarrollo del proyecto ha mejorado los datos referidos a la asistencia a clase de los alumnos en el centro. Así, el porcentaje del alumnado que registra faltas de asistencia de forma sistemática se ha reducido sustancialmente. En Educación Infantil ha pasado de 25,9 % en el curso 2006-2007 al 16,4 % en el curso 2013-2014 y en Educación Primaria de un 31,9 % a un 13,1 % (ver figura 1).

Asimismo, la asistencia regular a clase del total de alumnos del colegio en el mismo periodo creció en términos relativos 14,2 puntos (71,1 % de asistencia en 2006-2007 y un 85,3 % en el curso

2013-2014), lo que ha supuesto una disminución significativa del porcentaje de alumnos que falta de manera regular en el centro, pasando de un 28,9 % en el curso 2006-2007 a un 14,7 % durante el 2013-2014.

Por otra parte, la participación de las familias ha sido decisiva en el desarrollo del proyecto de mejora del centro para avanzar en la consecución de los objetivos que se pretendían. De la encuesta realizada durante el curso 2013-2014 entre los familiares del centro que realizaron la formación REMA, se destacan los siguientes datos:

- El 93 % de los familiares participante afirma haber aprendido a pensar y actuar con tolerancia.
- El 87 % consideran que han aprendido a compartir experiencias a reflexionar sobre la educación de sus hijos y a tener una imagen positiva del colegio.

Finalmente, preguntado al profesorado al terminar el curso 2013-2014 acerca de si el desarrollo del proyecto ha contribuido a mejorar el clima de la convivencia en el centro, el 67 % afirma que sí lo ha mejorado y además, el 83 % considera que el proyecto ha favorecido también la maduración emocional de los alumnos.

5. Conclusiones

Las lecciones que la comunidad educativa del CEIP Antonio Machado de Mérida ha aprendido a lo largo de los años en los que el proyecto se viene desarrollando, y que pueden servir de modelo a otros centros para alcanzar la mejora de los aprendizajes y de la convivencia, se concretan en:

- Las máximas dificultades para desarrollar un programa de mejora ofrecen también las máximas posibilidades para desarrollarlo de manera efectiva.
- Para asegurar el éxito de un programa de mejora de los aprendizajes y de la convivencia es necesario establecer expectativas máximas para toda la comunidad educativa respecto a lo que se quiere conseguir.
- Consecuentemente con el anterior requisito, es necesario establecer un 'currículo de máximos' respecto a los objetivos y respecto al porcentaje del alumnado que debe alcanzarlos.
- Es necesario conseguir la máxima participación de familiar del alumnado en los procesos directos e indirectos de enseñanza-aprendizaje.
- Es imprescindible dedicar el máximo de tiempo posible al desarrollo de prácticas de éxito.



Robert Antoine Pinchon. *Le pont des Andelys, le long de la Seine* (detalle). Colección privada.

IES Ciudad de los Ángeles

Madrid

Resumen

La necesidad de establecer un contexto de colaboración familia-instituto, basado en las buenas prácticas organizativas y docentes, surge de la experiencia extraída del trabajo con las familias del alumnado. Ese contexto de colaboración es una de las claves para favorecer efectivamente el desarrollo académico, personal y social de todos los alumnos.

Para forjar dicho contexto y tras suscitar el interés por el centro en las familias, tarea no siempre sencilla, es imprescindible que la propia organización del instituto haya creado procedimientos y espacios de colaboración mutua entre familia y centro educativo.

El centro educativo será el espacio central de referencia en el que se desarrollan una serie de conexiones con las familias, los alumnos y el entorno que permiten una mejora de la calidad educativa y, en último término, el desarrollo efectivo, no solo académico, sino también personal, emocional y social de cada uno de los alumnos.

El fin que se persigue de forma positiva desde el centro es la integración y adaptación de cada uno de los alumnos y su consecuente éxito escolar, lo que hace necesaria la articulación de una serie de actuaciones específicas para estos alumnos, en las que la implicación, participación y colaboración de las familias son imprescindibles.

El centro persigue mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los alumnos y a las familias, creando un contexto basado en la relación con éstas que promueve la ayuda, la colaboración y el respeto a las diferencias, de manera que se pueda responder a cada una de las familias desde sus necesidades e intereses específicos.

Palabras clave: contexto colaborativo, población inmigrante, acogida, diversidad, integración, absentismo, estrategias educativas.

Abstract

The need to establish a context of family-school collaboration, based on the good organizational and teaching practices arises from the work experience with families of students. This context of collaboration is one of the keys to promote the academic, personal and social development of all students in an effective way.

After arouse the families interest in the centre, which is not always easy, it is imperative that the organization of the institute have created procedures and areas of mutual cooperation between family and school to forge that context

The school will be the central point of reference in which families, students and environment develop a series of connections that allow an improvement of educational quality and, ultimately, the effective development, not only academic development, but also personal, emotional and social development of each student.

The aim is pursued positively by the centre is the integration and adaptation of each of the students and their school success, which calls for performing an series of specific actions for these students, in which the involvement, participation and collaboration of families are essential.

The centre aims to improve the quality of education that are offered to students and families, creating a context based on the relationship with them to promote support, collaboration and respect for differences, so that it can respond to each one of the families from their specific needs and interests.

Keywords: collaborative context, immigrants, acceptance, diversity, integration, absenteeism, educational strategies.

1. Introducción

1.1. Contexto

Partiendo de la teoría ecológica sobre la construcción de la conducta humana (BRONFENBRENNER, 1987), el desarrollo de todos los niños está «mediatizado» por las interconexiones que se establecen entre los diferentes sistemas en los que participan: familia, escuelas, amigos y entorno. Las posibilidades de un desarrollo integral de los alumnos se verán favorecidas considerablemente cuanto mayor sea la calidad de la relación entre estos elementos.

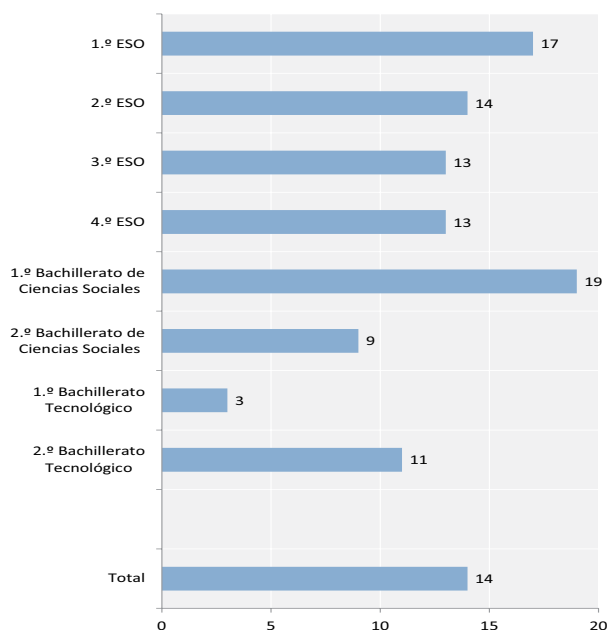
La diversidad de modelos de familia y la heterogeneidad de los tipos de relaciones que se establecen entre sus miembros en la sociedad actual están reflejadas en el centro, lo que convierte en imprescindible la intervención familiar en el proceso educativo, desde los procedimientos de una «buena práctica educativa» que se adapte a las necesidades, interés y particularidades de cada una de las familias.

El IES Ciudad los Ángeles es un centro público situado en el madrileño Barrio de los Ángeles, en el distrito de Villaverde, en el extremo meridional de la ciudad de Madrid. Las características urbanas y sociales actuales, tanto del distrito como del barrio, así como el empeoramiento de la situación socioeconómica del mismo, hacen necesaria la revisión constante de nuestra práctica educativa, siendo la relación con las familias y con el entorno una y de las herramientas principales del trabajo del centro, y su mejora uno de sus principales objetivos.

Respecto al contexto social, hay que destacar en primer lugar, y tal y como ha ocurrido en todo el distrito de Villaverde, la población inmigrante se ha incrementado notablemente en los últimos años, lo que ha producido el correspondiente incremento del

alumnado inmigrante en el centro, como puede verse en la figura 1. Esta circunstancia ha provocado, en muchos casos, dificultades de integración del alumnado y de sus familias, tanto en el barrio como en el centro educativo, así como una clara necesidad de apoyo para

Figura 1
Porcentaje de alumnado inmigrante por cursos. Curso 2014-2015



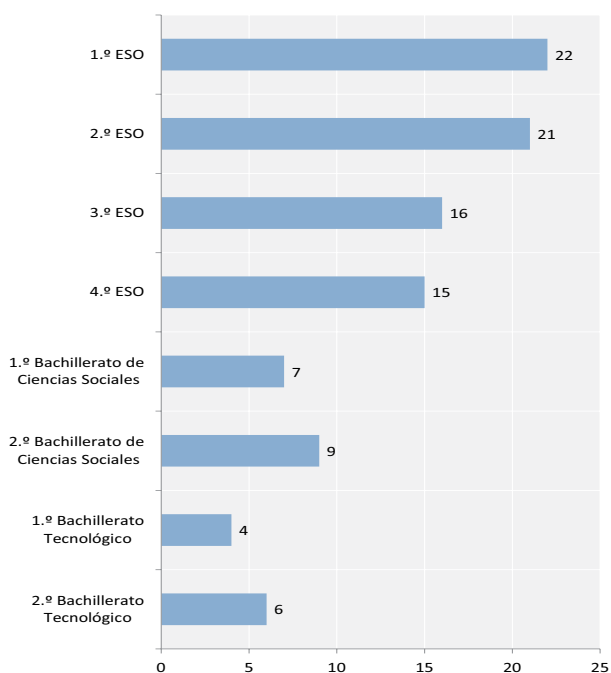
estos alumnos y sus familias desde todos los ámbitos (educativo, social, etc).

Según datos del Ayuntamiento de Madrid, el porcentaje de población inmigrante en el barrio de los Ángeles es superior a la media del porcentaje de dicha población en la ciudad de Madrid, siendo esta preferentemente una población latinoamericana, con predominio de las comunidades ecuatoriana y colombiana, y en menor medida marroquí, peruana, rumana y dominicana.

Por otra parte asisten al centro alumnos procedentes de zonas del barrio con especiales dificultades socioeconómicas (como la llamada zona «del Cruce») donde pueden encontrarse pisos de realojo, un nivel de conflictividad alto, y un número elevado de familias desestructuradas. Todos estos factores determinan el que muchos de estos alumnos se encuentren en situación de desventaja y riesgo social.

Junto a alumnos con niveles altos de motivación e interés por el estudio –que aspiran a cursar Bachillerato y a incorporarse a estudios superiores, bien universitarios o ciclos formativos de grado superior, y que ven en el estudio una oportunidad para mejorar social o personalmente– encontramos otros alumnos con escasa motivación, cuando no abierto rechazo, hacia los estudios y la propia institución escolar, y que cursan sus estudios tan sólo como consecuencia de la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Entre ambos extremos se despliega un amplio abanico de situaciones intermedias que plantea el reto de cómo atender a una demanda educativa tan extremadamente diversificada. El resultado es, como puede verse en la figura 2, una distribución del alumnado que va disminuyendo en número a medida que avanzan los cursos de la ESO y que tiene pocos alumnos en Bachillerato.

Figura 2
Porcentaje de alumnado por cursos. Curso 2014-2015



La escasa dotación en medios culturales e instalaciones deportivas y recreativas en el entorno más cercano al centro no favorece el adecuado desarrollo intelectual y físico de los alumnos en su tiempo de ocio. Para acudir a la biblioteca, a la escuela de idiomas, a la piscina o a un polideportivo, los alumnos tienen que desplazarse fuera del barrio. A esta circunstancia debe añadirse la disminución, cuando no desaparición en los tres últimos años, de recursos socioeducativos de carácter gratuito a los que acudían los alumnos.



Claude Monet (1871). *The Thames below Westminster* (detalle). The National Gallery, London.

1.2. La respuesta del IES Ciudad los Ángeles

El proceso de escolarización del alumnado inmigrante exigió al centro adoptar medidas de atención y acogida específicas por las características del alumnado: desconocimiento de la lengua castellana, escasa escolarización previa y/o diferencias notables del sistema educativo español con respecto al sistema educativo del que proceden, dificultades socioeconómicas, peculiaridades culturales y, en general, desorientación del alumnado y de sus familias.

En esta situación de precariedad general, el centro entendió que la participación de las familias era necesidad insoslayable y se propuso desarrollar diversos grados de colaboración que se detallarán más adelante, y que van desde la participación en la gestión y el gobierno del centro, hasta la implicación en actividades puntuales de la vida del instituto.

Para poder completar una respuesta educativa eficaz era necesario, además de contar con las familias como se ha indicado, desarrollar actuaciones coordinadas entre los diferentes profesionales que trabajaban en el centro educativo y las entidades y agentes externos que intervienen en el centro desde perspectivas sociales, familiares, clínicas o psicológicas que se establecen en función de las necesidades individuales de alumnos y familias.

El centro debía contar, además, con herramientas de apoyo para desarrollar dichas intervenciones, establecer programas concretos y protocolos de intervención para evaluar la intervención con las familias y poner en marcha propuestas de mejora.

El proyecto de intervención con las familias se entendía como una de las líneas fundamentales de actuación incluidas en el Proyecto Educativo de Centro, que debería estar también al servicio del desarrollo exitoso del currículo y en el que las familias participarían de forma activa. Porque no se trataba de un programa de actuaciones cerrado, sino de una serie de actuaciones flexibles que se adaptarían a las necesidades y situaciones que surgen dentro y fuera de la práctica educativa.

2. Estrategias y actuaciones

2.1. Líneas estratégicas

Para hacer posible una intervención efectiva en un centro situado en un barrio socioeconómicamente desfavorecido de Madrid, se ha vertebrado el enfoque o filosofía del proyecto de atención a las familias sobre los siguientes aspectos:

- Se concede prioridad a la atención individualizada y al contacto directo, persona a persona. Las familias necesitan conocer el «rostro» de sus interlocutores.

- Todos los profesores, y no sólo los tutores de los grupos, atienden personalmente a las familias de sus alumnos cada semana.
- El contacto telefónico del centro con las familias sustituye a la comunicación epistolar.
- Se ofrece a las familias un horario de atención amplio y abierto. Las visitas a la Jefatura de Estudios, a la Dirección y al Departamento de Orientación no requieren de cita previa, siendo atendidos las madres o padres de alumnos todos los días de la semana dentro del horario escolar matinal y los martes por la tarde hasta las 19:30 h.
- Los tutores de los grupos de alumnos, los coordinadores y los responsables de las actividades institucionales mantienen periódicamente reuniones con las familias en horario de tarde.
- La Jefatura de Estudios y la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) acompañan a las familias en el primer contacto que estas tienen con los centros de recursos educativos y sociales de la zona, así como en la visitas a diferentes centros educativos, si precisan cambiar de centro.

2.2. Actuaciones

Las diferentes actuaciones que, en base a las líneas estratégicas expuestas, se desarrollan en el centro desde los requerimientos de una «buena práctica educativa» están integradas dentro del Proyecto Educativo del Centro, del Plan de Acción Tutorial y del protocolo de la Jefatura de Estudios, y se plantean desde la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo; además son actuaciones flexibles y adaptables a los cambios que se producen a lo largo de la vida educativa de los alumnos. Así mismo, pretenden que todos los agentes que intervienen en estas actuaciones, entre los que se incluyen –y muy principalmente– a las familias, participen de la responsabilidad que comporta el proceso académico, para lograr así el éxito de éste y un mejor desarrollo emocional y social de los alumnos.

Las principales actuaciones son las siguientes:

2.2.1. Plan de acogida

Dentro de las actuaciones que se llevan a cabo enmarcadas dentro del Plan de Acogida, habría que separar dos grupos diferenciados de intervenciones, en lo que se refiere a las familias:

Alumnos nuevos

Para atender al alumnado que se incorpora por primera vez al centro se desarrollan los procedimientos que pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1
Procedimientos de actuación con el alumnado de nueva incorporación. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
Alumnado nuevo en 1.º de ESO Reunión con las familias del alumnado de nueva incorporación, el día anterior al inicio del curso para dar a conocer el centro y generar un clima de confianza y participación.	— Equipo Directivo — Departamento de Orientación — Tutores	— Número de familias que acuden sobre el total de familias de los alumnos matriculados. — Nivel de participación de familias en la reunión. — Número de familias, sobre el total de las asistentes, que tras la reunión, se acercan a los profesionales del centro para aclarar dudas, recabar información más concreta e informar sobre particularidades de su situación sociofamiliar y personal, etc.
Todos los grupos de la ESO Reuniones iniciales del tutor de cada curso con las familias de sus alumnos, a lo largo del mes de octubre, para: <ul style="list-style-type: none"> — Informar de aspectos generales del curso (calendario escolar, horarios, normas de convivencia, etc.), resolver dudas, recoger sugerencias y establecer cauces de información y comunicación. — Informar de las funciones del tutor, de los horarios de atención de éste, de los recursos socioeducativos de la zona y de actividades extraescolares previstas para el curso. 	— Tutor — Orientadora — PTSC	— Número de familias que acuden sobre el total de familias de los alumnos matriculados. — Nivel de participación de las familias en la reunión. — Número de familias que solicitan cita con el departamento de orientación, y/o tutor.

Tabla 2
Procedimientos de actuación con el alumnado de incorporación tardía y/o escolarización extraordinaria. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación inicial exhaustiva que permita poner en marcha las medidas educativas y sociales apropiadas para tratar los problemas detectados. – Facilitar información relativa al funcionamiento del centro, para favorecer la acogida del alumno tardíamente incorporado y de su familia, con actuaciones como son la visita de familias y alumnos a las instalaciones del centro, la asignación de uno o varios alumnos-tutores al nuevo alumno y la presentación a éste y a sus familia de los diversos profesionales que trabajan en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> – PTSC – Orientadora – Jefatura de Estudios – Secretaría 	<ul style="list-style-type: none"> – Grado de satisfacción de la familia del alumno de incorporación tardía. – Número de alumnos derivados al centro de recursos socioeducativos y aceptados por éste. – Número de familias y alumnos que se ofrece para ser ayudantes. – Número de entrevistas familiares e individuales realizadas

Alumnos de incorporación tardía y/o escolarización extraordinaria

El nivel educativo del alumnado que se matricula tardíamente cada año en el centro es muy variado, ya que depende del nivel de escolarización previa que han tenido en su país de origen o centro de procedencia y de los contenidos trabajados en dichos centros en cada una de las áreas, así como de los objetivos curriculares efectivamente conseguidos por el alumno incorporado tardíamente. La implicación en la vida docente de las familias de origen extranjero que ya están en el centro supone un decisivo incentivo para la participación de las familias recién llegadas y, en efecto, las antiguas invitan a participar a las nuevas.

La estructura de los procedimientos de esta actuación puede verse en la tabla 2.

2.2.2. Plan de atención a la diversidad

Como ya se ha indicado, el centro cuenta con un gran diversidad entre su alumnado: alumnos con dificultades sociofamiliares agravadas por la situación actual de crisis; familias de origen inmigran-

te con situaciones laborales, familiares y personales de diversa complejidad; alumnos con muy distintos niveles de competencia curricular, con dificultades personales y emocionales o derivadas de diversas peculiaridades individuales.

Durante el curso 2014-2015, el 8% del alumnado de 1º de ESO y el 7% del de 2º de ESO seguía un programa de educación compensatoria. La estructura de estos programas en el centro es la siguiente:

Programa de educación compensatoria

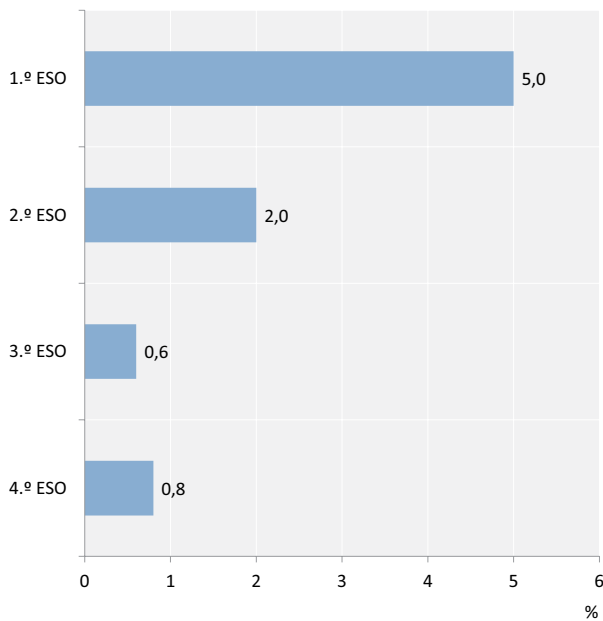
El programa de educación compensatoria trata de garantizar el éxito escolar en el centro del alumnado en situación de desventaja social, por ser inmigrante reciente, por proceder de minorías étnicas, o porque su familia tiene graves dificultades socioeconómicas. En la tabla 3 puede verse la estructura procedimental de estos programas.

Durante los últimos años se ha visto incrementado considerablemente el número de alumnos que no presentan un desfase cu-

Tabla 3
Procedimientos de actuación con el alumnado de los programas de educación compensatoria. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
<p>Entrevista inicial durante el primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entrevista con la familia del alumno que participa en programas de educación compensatoria, después de la evaluación inicial, para completar la información aportada por ésta. – Se informa a la familia del alumno que participa en programas de educación compensatoria de aspectos generales del funcionamiento del centro, de ayudas a las que puedan tener acceso, de actividades extraescolares y complementarias y de los diferentes recursos socioeducativos a los que pueden acceder tanto ellos como sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamento de Orientación – Tutor del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de entrevistas con las familias de alumnos que participa en programas de educación compensatoria. – Número de reuniones y coordinaciones con los diferentes centros de recursos y entidades que actúan o pueden actuar con familias y alumnos que participa en programas de educación compensatoria. – Número de derivaciones de alumnos que participan en programas de educación compensatoria desde el centro educativo a centros de recursos socioeducativos.
<p>Entrevistas familiares a lo largo del curso</p> <p>Seguimiento de la situación familiar y personal del alumno que participa en programas de educación compensatoria, para poder intervenir desde el ámbito de la prevención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Departamento de Orientación 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de familias de alumnos que participan en programas de educación compensatoria que acuden al centro para solicitar ayuda sobre aspectos no relacionados con lo estrictamente académico.
<p>Coordinación con los diferentes recursos que intervienen con el alumno y la familia</p> <p>Coordinación con servicios sociales del distrito, con los servicios de salud mental, con asociaciones y entidades del barrio, con centros de recursos específicos como el Centro de Apoyo a las Familias (CAF) o el Centro de Atención a la Infancia (CAI), dado que muchas de las familias de alumnos que participa en programas de educación compensatoria, están sometidas ya a una intervención más o menos intensiva desde estos centros y servicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – PTSC 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de familias y alumnos que participan en programas de educación compensatoria que siguen acudiendo al centro, una vez finalizada la escolarización de sus hijos. – Número de alumnos del programa de compensación educativa que participan en actividades extraescolares del centro. – Número de alumnos que participa en programas de educación compensatoria con expediente de absentismo escolar.
<p>Ayuda a lo largo de todo el periodo académico de sus hijos</p> <p>Un número elevado de las familias de alumnos que participa en programas de educación compensatoria presentan diversos niveles de alfabetización, por lo que es necesario que se les presta ayuda en todo lo que pueda necesitar para poder participar activamente en la vida académica de sus hijos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – PTSC 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de alumnos que participa en programas de educación compensatoria que continúan su escolarización en el centro una vez cumplida la edad obligatoria de escolarización. – Grado de satisfacción con el centro de las familias de alumnos que participa en programas de educación compensatoria.

Figura 3
Porcentaje de alumnado que participaba en los programas de integración educativa. Curso 2013-2014



ricular significativo, pero que se encuentran en una situación de desventaja por su situación sociofamiliar, que no es, estrictamente hablando, desventaja académica. No obstante, habida cuenta de que las características de estas familias son las mismas que las de

los alumnos que participan en el programa de educación compensatoria, la intervención que se realiza con aquéllas sigue las mismas líneas de actuación que se siguen con éstas.

Programa de integración

El programa de integración escolar se dirige a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de múltiples circunstancias personales, que pueden ser permanentes, como las diversas discapacidades físicas o mentales, los déficits de atención e hiperactividad, etc; o necesidades educativas derivadas de circunstancias temporales como retrasos madurativos o académicos de competencias motrices o de lecto-escritura o cálculo, retraso en el avance del currículo por enfermedades ocasionales, desconocimiento del idioma, etc.

Asimismo, el programa de integración escolar pretende la integración en el grupo de clase y en el centro de estos alumnos a través, entre otros medios, de la superación de sus retrasos competenciales y curriculares. Es importante señalar que buena parte de las familias de alumnos que participan en el programa de integración tienen muchas dificultades para comprender la especial situación académica y personal de sus hijos, ya sea debido a una discapacidad (reconocida legalmente o no) de los propios progenitores o por las situaciones de desventaja y/o riesgo social en las que éstos se encuentran, circunstancias estas añadidas a las propias dificultades personales de sus hijos.

Como puede observarse en la figura 3, el porcentaje de alumnado del centro que participaba en programas de integración durante el curso 2014-2015 era significativo, sobre todo en 1.º de ESO.

La estructura de los procedimientos del programa de integración puede verse en la tabla 4.



Camille Pissarro (1896). *Morning, An Overcast Day, Rouen*. The Metropolitan Museum of Art, New York (www.metmuseum.org).

Tabla 4
Procedimientos de actuación con el alumnado de los programas de integración. Curso 2015-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
<p>Procedimientos iniciales durante el primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación inicial del alumno que presenta necesidades educativas especiales para diagnosticarlo integralmente y asignarle un determinado programa de integración. – Se informa a la familia en una entrevista de los siguientes extremos: peculiaridades del programa en el que se ha incorporado su hijo, aspectos generales del funcionamiento del centro, y diferentes recursos socioeducativos con los que pueden contar 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamento de Orientación – Tutor del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de entrevistas a las que acude cada familia de alumno participante en los programas de integración – Número de reuniones y de actuaciones de coordinación de los responsables del programa de integración con los diferentes centros de recursos y entidades que intervienen o apoyan el programa – Número de derivaciones del alumnado de programas de integración hacia otros centros de recursos socioeducativos que son aceptadas por éstos
<p>Entrevistas familiares a lo largo del curso</p> <p>Seguimiento, tanto de la situación familiar como personal del alumno para poder intervenir desde el ámbito de la prevención y para apoyar las actuaciones del programa de integración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Departamento de Orientación 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de familias de alumnos de los programas de integración que acuden al centro para solicitar ayuda en aspectos no relacionados con lo estrictamente académico.
<p>Derivación y coordinación con los diferentes centros de recursos que intervienen con el alumno y su familia</p> <p>Reuniones de coordinación con todas las entidades y agentes que intervienen con la familia de los alumnos del programa de integración, con el objetivo de desarrollar planes de trabajo conjuntos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – PTSC 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de familias y alumnos de programas de integración que siguen acudiendo al centro, una vez finalizada la escolarización de sus hijos. – Número de alumnos del programa de integración que participan en actividades extraescolares.
<p>Información sobre centros de recursos para necesidades específicas de apoyo educativo</p> <p>Recursos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El centro base, en el caso de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. – Programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades. Asociaciones que trabajan específicamente con alumnos que presentan diversas dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> – PTSC 	<ul style="list-style-type: none"> – Asistencia de profesores a cursos de formación especializados en intervención con alumnos con necesidades educativas especiales. – Número de alumnos de los programas de integración que se incorporan a otros programas a los que se les deriva. – Grado de satisfacción de las familias de los alumnos del programa de integración. – Grado de satisfacción de los alumnos del programa de integración.
<p>Derivación del alumnado que participa en programas de integración a otros programas educativos una vez finalizado en periodo de escolarización en el centro</p> <p>Se informa de manera específica a cada familia de alumno participante en programas de integración de las diferentes posibilidades educativas que tiene su hijo una vez terminada la escolarización en el centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se acompaña a la familia y al alumno a las visitas a diferentes centros de recursos educativos, para que conozcan y valoren dichos centros a los que pueden acudir sus hijos al finalizar su escolarización en el centro. – Se ayuda a las familias a la cumplimentación de los documentos necesarios y se realiza un seguimiento del proceso de incorporación del alumno en el nuevo centro durante el primer trimestre del siguiente curso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamento de Orientación 	

2.2.3. Plan de prevención y lucha contra el absentismo

La implicación de las familias en el plan de prevención del absentismo escolar es fundamental, porque es imprescindible hacer un trabajo preventivo conjunto entre las familias y el centro. La tabla 5 muestra la estructura de los procedimientos a seguir para desarrollar el programa de prevención y lucha contra el absentismo.

2.2.4. Plan de orientación académica y profesional

A partir del 2.º curso de ESO, se implica directamente a las familias en la toma de decisiones con respecto al futuro académico y profesional de sus hijos. Los procedimientos para la referida toma de decisiones pueden verse en la tabla 6.

Tabla 5
Procedimientos de actuación del plan de prevención y lucha contra el absentismo. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
<ul style="list-style-type: none"> – Delimitar con el alumno las causas de su absentismo escolar y proponer soluciones. – Encarecer a las familias de los alumnos absentistas la importancia de la escolarización para sus hijos e informarles de las consecuencias legales del absentismo. – Seguimiento e Intervención individualizada con los alumnos/os absentistas y con sus familias. – Coordinación con los centros de recursos de la zona para el seguimiento de las actuaciones. – Coordinación periódica con el programa de prevención del absentismo escolar de la Junta Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutor – PTSC – Orientadora 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de expedientes de absentismo abiertos sobre el total de alumnos del centro. – Número de alumnos en los que disminuye significativamente el número de faltas. – Número de comunicaciones escritas a las familias de alumnos absentistas. – Número de entrevistas a las que acuden las familias de alumnos absentistas.



Robert Antoine Pinchon. *Le pont des Andelys, le long de la Seine* (detalle). Colección privada.

Tabla 6
Procedimientos del plan orientación académica y profesional con las familias. Curso 2015-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
<p>Alternativas con respecto a la optatividad de 2.º a 3.º y de 3.º a 4.º de ESO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reunión con las familias, por niveles, para informar sobre la optatividad e itinerarios en 4.º ESO. – Atención a las entrevistas individuales solicitadas por las familias para resolver dudas e informar sobre particularidades personales y/o familiares respecto a la optatividad e itinerarios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Jefatura de Estudios – Departamento de Orientación 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de entrevistas a las que acude la familia y número de reuniones solicitadas por ésta. – Número de reuniones y de acciones de coordinación con los diferentes centros educativos de la zona.
<p>Alternativas que implican la derivación del alumno a otro centro de recursos educativos</p> <p>Las familias deben ver en esta derivación una oportunidad de mejora para sus hijos, y no un castigo por los malos resultados académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – La junta de evaluación decide qué alumnos se derivarán a las Aulas de Compensación Educativa (ACE) o a la Formación Profesional Básica (FP Básica). – Primera entrevista con cada familia y con el alumno que se va a derivar a ACE o a FP Básica, a los que se cita durante el tercer trimestre del curso para informarles sobre las características de estos programas y ajustar sus expectativas. – En una segunda entrevista con las familias y los alumnos derivados se resuelven dudas, se decide la opción más adecuada y se seleccionan definitivamente los centros a donde irán. – Visitas con familias y alumnos a los centros educativos elegidos. – Entrevista final con las familias para la toma de las decisiones correspondientes por su parte, en la que se les ayuda a cumplimentar los documentos necesarios para la matrícula en el nuevo centro. – Una vez ha matriculados en el nuevo centro, el instituto se pone en contacto con el centro de destino para facilitarles la información necesaria sobre los alumnos derivados y favorecer su acogida. – En el primer trimestre del curso en el nuevo centro se hará un seguimiento de la situación del alumno y de su familia, para favorecer el buen desarrollo académico y personal del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamento de Orientación 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de alumnos que consiguen la plaza deseada en otro centro. – Número de alumnos que se incorporan efectivamente al nuevo centro. – Grado de satisfacción de las familias con el proceso de derivación a otros centros. – Grado de satisfacción de los alumnos con el proceso de derivación a otros centros. – Número de familias y alumnos que siguen manteniendo contacto con el instituto una vez incorporados sus hijos a otros centros. – Nivel de participación del centro en el proyecto <i>Network for Quality</i> gestionado desde Madrid por la Fundación Tomillo – Número de entrevistas a las que acude la familia sobre el total de entrevistas convocadas. – Número de alumnos que aprueban la prueba de acceso sobre el total de los que se presentaron. – Número de alumnos que consiguen plaza en el centro de FP y en la profesión que han solicitado, sobre el total de los centros y profesiones solicitadas.
<p>Finalización de 4º ESO y posibilidades de iniciar la Formación Profesional de grado medio</p> <ul style="list-style-type: none"> – Finalizando el curso, entrevista personal con el alumno candidato a cursar la Formación Profesional de grado medio y con su familia – En el caso de alumnos que no han obtenido el título de graduado en ESO: información sobre la prueba de acceso a FP de grado medio, ayuda en la preparación de la prueba y en su matriculación. – Visita a centros de la zona con oferta formativa de FP grado medio. – Ayuda en el proceso de matriculación y en aspectos que la requieran. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutor – Jefatura de Estudios – Departamento de Orientación 	<ul style="list-style-type: none"> – Grado de satisfacción de las familias con el proceso. – Grado de satisfacción de los alumnos con el proceso. – Número de familias y alumnos que siguen acudiendo al instituto con posterioridad a su ingreso en los nuevos centros de FP sobre el total de las que los que ingresaron.
<p>Paso a Bachillerato</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reunión con las familias de alumnos candidatos a cursar Bachillerato, para informarles sobre la optatividad e itinerarios. – Entrevistas individuales solicitadas al respecto por las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutor – Jefatura de Estudios – Departamento de Orientación 	
<p>Finalización de bachillerato</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Paso de Bachillerato a la universidad <ul style="list-style-type: none"> – Visita a universidades por parte de los alumnos. – Orientación sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), sobre carreras universitarias, y sobre becas de estudios. – Entrevistas al respecto con las familias. 2. Formación profesional de grado superior <ul style="list-style-type: none"> – Entrevistas con alumnos que quieren cursar la FP de grado superior y con sus familias. – Visitas de los alumnos que quieren cursar la FP de grado superior a centros educativos en los que se cursan estas enseñanzas. – Orientación sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutor – Jefatura de Estudios – Departamento de Orientación 	

Tabla 7
Procedimientos de actuación con las familias respecto al horario del profesorado y al proceso de evaluación. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
Horario del profesorado <ul style="list-style-type: none"> – Los profesores-tutores tendrán en su horario un periodo para la atención individualizada al alumnado. – Los profesores tendrán en su horario un periodo para poder atender a las familias, sean o no tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> – Jefatura de Estudios 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de citas sobre el total de familias de alumnos encomendadas a cada tutor o profesor
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> – Información al alumno y a su familia de los criterios de evaluación, instrumentos, procedimientos y criterios de calificación, así como, en su caso, de los métodos de recuperación de las asignaturas. – Entrega personal de los boletines de las evaluaciones por parte del profesor-tutor. – Todos los profesores, el día de entrega de calificaciones de cada evaluación, dan las explicaciones oportunas sobre los trabajos, exámenes y de las pruebas de evaluación que se han realizado, y de cómo se han calificado, indicando los fallos de sus hijos y proponiéndoles medidas de recuperación. – Con posterioridad a cada sesión de evaluación, y cuando se den circunstancias que así lo aconsejen, el profesor-tutor informará por escrito a las familias sobre la marcha del proceso educativo de su hijo. – Se publica el calendario de evaluaciones para que, en los casos legalmente previstos, el alumno o sus padres puedan presentar las reclamaciones oportunas y sean resueltas por los órganos competentes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutor – Profesores – Jefes de Departamento – Jefatura de Estudios 	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento efectivo por parte de las familias de los criterios de evaluación, instrumentos, procedimientos y criterios de calificación, así como, en su caso, de los métodos de recuperación de las asignaturas. – Cumplimiento efectivo del protocolo previsto para las sesiones de evaluación. – Cumplimiento riguroso del calendario de evaluación. – Entrega en plazo de la información correspondiente sobre las evaluaciones a alumnado y familias. – Publicación de plazos para reclamaciones y recuperaciones.

2.2.5. Otras actuaciones incluidas en la Programación General Anual del centro

La Programación General Anual (PGA) es el documento institucional del centro que se redacta anualmente antes del inicio del curso, que establece la organización y funcionamiento del mismo para el referido curso, y que incluye los proyectos educativos a desarrollar, además del currículo, los objetivos de éste y del centro, las normas de funcionamiento y otras actuaciones acordadas por los órganos de gobierno del centro y por la Administración Educativa.

Los procedimientos de desarrollo de las principales actividades previstas en la PGA pueden verse en las tablas 7, 8 y 9.

Atención a las familias en horario de tarde

La Jefa de Estudios (con horario amplio) y el Departamento de Orientación (en su horario propio) atienden a las familias por la tarde (ver tabla 8)

Participación de las familias en la vida del instituto

Aunque, como se ha indicado y descrito, la característica más destacable de la estrategia de mejora de la calidad educativa del centro es la implicación, más o menos directa, de las familias en todas las actuaciones, se relacionan en la tabla 9 las actuaciones no estrictamente académicas en las que las familias tienen un papel más directo.

Tabla 8
Procedimientos de actuación para la atención a las familias en el horario de tarde. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
Atención a las familias en horario de tarde con y sin petición de cita <ul style="list-style-type: none"> – Porque las familias no pueden acudir al centro por la mañana – Por motivos de urgencia – Porque las familias prefieren una relación de mayor confidencialidad con el Instituto 	<ul style="list-style-type: none"> – Jefatura de Estudios – PTSC – Orientadora 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de visitas – Satisfacción de las familias tras la reunión
Contenido de la información a las familias en horario de tarde <ul style="list-style-type: none"> – Información académica. – Faltas de asistencia. – Incumplimiento por parte de sus hijos de las normas de convivencia. – Salidas profesionales al terminar ESO. – Información complementaria de la labor tutorial cuando la familia no puede venir al centro en horario de mañana y ha sido informada tan sólo telefónicamente por el tutor. – Actividades extraescolares y complementarias. – Actividades para familias organizadas por el Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). – Coordinación con el AMPA. – Modificación de datos personales del alumno o de las familias.. 	<ul style="list-style-type: none"> – Jefatura de Estudios – PTSC – Orientadora 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de visitas – Satisfacción de las familias tras la reunión

Tabla 9
Procedimientos de participación de las familias, no estrictamente académicos, en la vida del centro. Curso 2014-2015

Intervención	Responsables	Indicadores de éxito
<p>Intercambio con el Liceo Científico «A. Romita» de Campobasso, Italia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reuniones con las familias para informar sobre todos los aspectos relativos al intercambio, para recoger sugerencias y para aclarar dudas. – Recepción y despedida de los alumnos italianos. – Cada familia –con la ayuda de los profesores coordinadores del intercambio– diseña las actividades que van a realizar durante cada fin de semana. – Selección de las familias que colaboran acogiendo a alumnos italianos cuando no hay suficientes familias de alumnos que participan en el intercambio y que son las que comúnmente alojan a los alumnos italianos. – Elaboración de una guía de viaje para los alumnos, subvencionada en su totalidad por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) del centro. – La AMPA proporciona una ayuda económica para realizar actividades durante el viaje. – Construcción y mantenimiento del Blog en el que las familias tienen toda la información del viaje actualizada y que permite una participación activa de las familias en el dicho viaje. – Elaboración del video que recoge las actividades y experiencias que se produjeron durante el viaje, y que se entrega a los alumnos y a sus familias para hacerles partícipes de lo vivido en el intercambio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesores colaboradores – Jefe de Actividades Culturales y Extraescolares – Jefatura de Estudios 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de solicitudes presentadas para participar en el intercambio. – Número de familias que participan en el intercambio. – Grado de satisfacción de las familias participantes en el intercambio. – Grado de satisfacción de los alumnos participantes en el intercambio. – Número de familias españolas e italianas que viajan al otro país para conocerse
<p>Viaje a Londres de 4º ESO, a París de 2º ESO y Semana Blanca de 3º ESO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reuniones con las familias para informar sobre todos los aspectos relativos al viaje a Londres, a París, y a la Semana Blanca, para recoger sugerencias y aclarar dudas. – Elaboración de una guía de viaje para los alumnos que viajan a Londres subvencionada en su totalidad por la AMPA del centro. La AMPA también proporciona una ayuda económica para realizar actividades durante los viajes. 		
<p>“Finde científico”, visita al Museo Nacional de Ciencia y Tecnología y participación en ALCABOT¹</p> <p>La colaboración de las familias se concreta en:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Subvencionar el desarrollo de los proyectos. – Durante el evento, trasladar a los alumnos participantes más pequeños a los recintos en los que se desarrollan las actividades, ayudando a montar los mostradores, proporcionando la comida y la bebida a los alumnos, proveyendo los talleres, etc. – Colgar en la página web de la AMPA las fotos y los videos de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> – Coordinador del “Finde científico”, de la visita al Museo Nacional de Ciencia y Tecnología y de la participación en ALCABOT – Profesores colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de familias cuyos hijos que acuden al “Finde científico”, a la visita al Museo Nacional de Ciencia y Tecnología y que participan en ALCABOT – Número de familias implicadas en la organización de las citadas actividades – Grado de satisfacción de las familias participantes en las actividades.
<p>Graduaciones en ESO y Bachillerato</p> <p>La AMPA del centro colabora estrechamente, tanto en sufragar como en organizar las actividades de las Graduaciones en ESO y Bachillerato:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de un vídeo en el que se recorre la trayectoria de los alumnos desde su entrada al centro (viajes, actividades extraescolares, etc.) – Aperitivo con familias y alumnos para generar un clima de confianza, y comunicación entre profesorado, alumnos y familias fuera de un espacio académico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutores – Jefatura de Estudios 	
<p>Consejo Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de las reuniones previstas o extraordinarias del Consejo Escolar del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Director 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de reuniones – Grado de satisfacción de los participantes
<p>AMPA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reunión semanal con el Director 		<ul style="list-style-type: none"> – Número de actividades financiadas por iniciativa del Consejo Escolar y de la AMPA. – Número de actividades gestionadas por la AMPA.
<p>Actividades previas a la incorporación de los nuevos alumnos al centro</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reuniones informativas en los colegios de procedencia de los nuevos alumnos con los padres de éstos. – Jornadas de puertas abiertas para las familias de los nuevos alumnos y para éstos. – Visita, en junio, de los alumnos de los colegios que lo solicitan para conocer el instituto, su futuro centro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Director – Jefatura de Estudios 	<ul style="list-style-type: none"> – Número de familias que asisten a las reuniones en los centros de procedencia de los nuevos alumnos y a las jornadas de puertas abiertas. – Grado de satisfacción de las familias de los nuevos alumnos.

1. Iniciativa de la Universidad de Alcalá de Henares que desarrolla actividades relacionadas con la Robótica Móvil: competiciones, conferencias, talleres, seminarios, actividades para estudiantes universitarios, no universitarios y público en general interesado en la robótica.

Figura 4
Disminución del número de amonestaciones por alumno.
Cursos 2011-2012 a 2013-2014

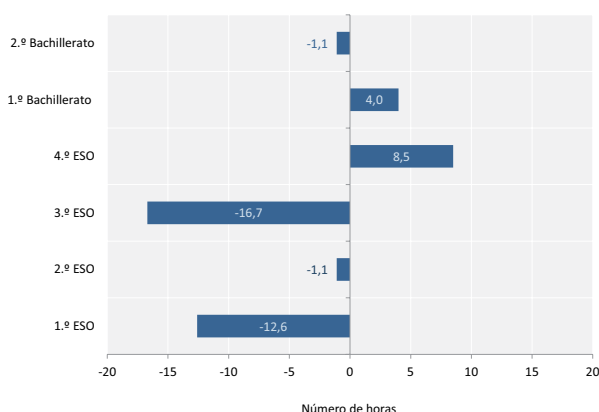
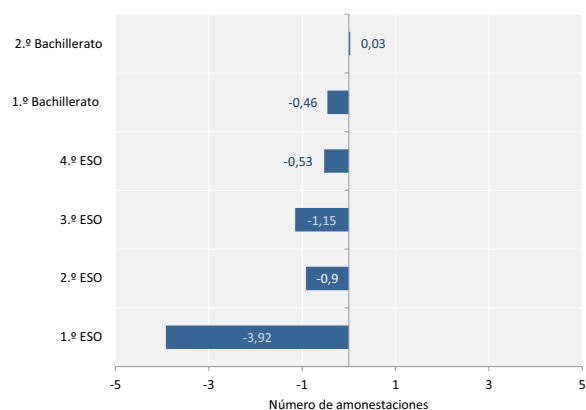


Figura 5
Disminución del número de amonestaciones por alumno.
Cursos 2011-2012 a 2013-2014



3. Resultados

De los múltiples indicadores de logro y de mejora de la calidad de la enseñanza, se presentan los que a continuación se describen.

El número de familias que solicita cita a principio de curso con la jefatura de estudios, con el departamento de orientación y/o con profesor-tutor se ha visto incrementado considerablemente. En general, las familias acuden al centro al comienzo del curso para informar sobre particularidades de sus hijos (aspecto de su escolarización anterior, enfermedades, dificultades académicas, etc.) y/o de situaciones sociofamiliares que pueden incidir en el proceso de adaptación del alumno al centro. En los tres últimos cursos el porcentaje de asistencia de las familias a la reunión inicial con los tutores es superior al 90 %.

En los últimos cursos se ha producido también una significativa disminución del absentismo. En la figura 4 están representadas las variaciones, en número de horas faltadas por alumno y grupo, del curso 2013-2014 respecto al curso 2011-2012. Es destacable el dato de 1.º y 3.º de ESO.

En los últimos años ha aumentado el número de alumnos del programa de educación compensatoria, en el curso 2013-2014 había aumentado un 6 % respecto a 2011-2012 y el número de los que reúnen los requisitos para acceder al programa de diversificación curricular del centro aumentó, en el mismo periodo, un 23 %, favoreciéndose así la obtención del título de ESO por parte de dichos alumnos. A este respecto, otro de los aspectos positivos que se han producido en los últimos cursos es que la mayoría de las familias siguen acudiendo al centro para informar de la evolución académica personal de sus hijos, cuando éstos ya han abandonado el instituto, lo que revela la visión positiva que las familias tienen del centro educativo como un espacio de apoyo en su tarea educativa.

El nivel de implicación de las familias que colaboran en los viajes a Londres y a París (ver tabla 8) es muy alto. Participan en todos los aspectos relativos al intercambio y es uno de los ejemplos más significativos de compromiso entre las familias y el centro educativo.

En cuanto a la mejor del clima de convivencia escolar, ésta ha mejorado significativamente, como puede verse en la figura 5 que recoge la disminución del número de amonestaciones por alumno que se ha producido en el curso académico 2013-2014 respecto al 2011-2012, destacando la que se producen en 1.º de ESO.

En cuanto a la mejora de los resultados académicos, tomando como referencia los cursos académicos 2011-2012 y 2013-2014, podemos destacar el incremento de la puntuación media obtenida y del porcentaje de aprobados en la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) que se llevan a cabo en la Comunidad de Madrid con carácter censal los alumnos que cursan 3.º de ESO, tanto en Matemáticas (1,07 puntos y un 17,16 %) como en Lengua Castellana (1,89 puntos y un 36,22 %); igualmente se ha producido un incremento del porcentaje de alumnos que promocionan al terminar 1.º, 2.º y 3.º de ESO, 6,4 %, 3,2 % y 16,9 % respectivamente;

también han sido positivos, en este periodo, los resultados de acceso a enseñanzas postobligatorias, aumentando el porcentaje de aprobados un 5,3 % para Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, un 3,85 % para Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional y un 1,51 % en la Pruebas de Acceso a la Universidad.

El nivel de satisfacción de las familias es una variable crítica para la permanencia de los alumnos en el centro y/o para el compromiso de aquéllas con el desarrollo de las actividades escolares. A este respecto, el grado de satisfacción de las familias del IES Ciudad los Ángeles de Madrid es muy alto, como puede verse en la tabla 10, que muestra el grado de satisfacción de las familias del centro con la gestión del mismo y con el desarrollo del currículo y de las actividades. En efecto, los resultados de la encuesta que respondieron las familias refleja que entre el 70 % y el 90 % reconoce que se han alcanzados 13 de los 15 indicadores positivos de la calidad educativa del centro.

Tabla 10
Resultados de la encuesta de satisfacción a las familias sobre al consecución de los indicadores de calidad educativa y de gestión en el centro. Curso 2013-2014

Indicador	Porcentaje
La organización general del centro es apropiada	86 %
Se fomenta la participación	73 %
La atención dada por parte del profesorado es adecuada	83 %
Se trabaja para lograr un ambiente de respeto y diálogo	85 %
El alumnado recibe suficiente ayuda y apoyo por parte del profesorado	77 %
Se resuelven los conflictos con diálogo y buscando el consenso	80 %
La resolución de los conflictos planteados en el aula ha sido eficaz	79 %
Hay coordinación pedagógica entre los profesores del grupo	78 %
Se es sensible a las preocupaciones tanto generales como particulares	79 %
Ha mejorado la convivencia en el centro	83 %
La participación de los padres en la vida del centro es adecuada	67 %
La atención de los Auxiliares de Control ha sido correcta	52 %
La atención en la Secretaría del centro ha sido clara y eficaz	87 %
La respuesta del Director y del resto del Equipo Directivo en la medida de sus posibilidades, han sido acertadas	91 %
Recomendaría el instituto como centro educativo	88 %

Tabla 11

Posibilidades internas y externas que se ofrecen para incrementar el éxito del desarrollo del programa de mejora. Curso 2014-2015

- Satisfacción de familias y alumnos con el desarrollo del proyecto educativo del centro y con la información que reciben al respecto.
- Eficaz organización interna del Instituto en orden a conseguir los objetivos del centro.
- Labor tutorial eficaz en orden a conseguir los objetivos del centro.
- Clima de convivencia armónico en el centro y resolución de los conflictos por medio de un tratamiento protocolizado y eficaz
- Posibilidad de participación de todos los sectores en la vida y organización del centro.
- El desarrollo exitoso del intercambio con Campobasso, los viajes a Londres y París, la Semana Blanca (ver tabla 9).

- El centro es una de las señas de identidad positivas del barrio.
- Fidelidad de familias y vecinos al centro.
- Apoyo por parte de todos los sectores de la comunidad educativa a los proyectos que proponen los profesores.
- Coordinación y trabajo conjunto con centros de recursos socioeducativos de los barrios de Villaverde y Usera en los que se ubica el centro.

4. Conclusiones

La sistematización del proceso de intervención en el IES Ciudad los Ángeles de Madrid ha generado una importante cantidad de documentos de trabajo conteniendo protocolos de actuación probados y eficaces que han facilitado la coordinación entre todos los implicados –profesores, alumnos y familias– y la efectividad de las actuaciones en orden a la consecución de los objetivos de mejora a través de la implicación de las familias.

El instituto ha cobrado una notable importancia como espacio de referencia y consulta para el alumnado y para las familias que lo consideran como un centro de atención sus necesidades educativas, e incluso a sus necesidades extra académicas.

Aunque no todas las familias colaboran ni se implican del mismo modo ni con la misma intensidad en la vida educativa de sus hijos, con las medidas puestas en marcha se ha incrementado la cantidad y la calidad de las relaciones entre familia y centro, y el interés efectivo de las familias por la marcha académica y educativa de sus hijos.

Del análisis de los resultados de la experiencia descrita puede concluirse que el mapa de relación familia-centro educativo en la actualidad es el que se indica en el tabla 11.

Referencias bibliográficas

- BOLIVAR, ANTONIO (2006): «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- BRONFENBRENNER, U. (1997): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ESCUDERO MUÑOZ, JUAN MANUEL (2009): «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa». *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, n.º 13 (3).
- GARCÍA-BACETE, FRANCISCO-JUAN (2003): «Las relaciones escuela-familia: un reto educativo». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 26 (4), pp. 425-437.
- GASTAÑA MORENO, JOSÉ LUIS (2007). «Construyendo posibilidades: intervención psicosocial en la escuela». *Cuadernos de trabajo social*, n.º 20, pp. 189-207.
- MARCHESI, ALVARO (2004): *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. (1996): *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.



Alfred Sisley (1887). *Le pont de Moret, effet d'orage* (détaille). Musée des Beaux-Arts André Malraux du Havre.

INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA CON ALUMNOS EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR Y CON SUS FAMILIAS

PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION WITH STUDENTS AT RISK OF SCHOOL LEAVING AND THEIR FAMILIES

Ana M.^a Martín Algarra y claustro de profesores

Instituto de Educación Secundaria Mariano Baquero Goyanes de Murcia

Resumen

En los últimos cursos se venía detectando en nuestro instituto un elevado número de alumnos en las aulas con una actitud pasiva, que no se implicaban en el trabajo y que tenían olvidadas muchas de sus obligaciones como estudiantes. Era un problema que no se podía resolver a través de las calificaciones ni de las medidas disciplinarias al uso, ya que estas no tenían calado en el ánimo de estos alumnos.

Durante el curso 2012-2013, la profesora tutora de un grupo de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en donde habían bastantes alumnos con ese perfil decidió cambiar las cosas. Inició un proyecto en donde había que hacer conscientes tanto a los padres como al alumnado en general, de la relación existente entre el éxito y el esfuerzo que te permite conseguirlo; en nuestro caso, entre el éxito académico y la adquisición de competencias y el estudio diario. Esta relación, aunque básica, no les resultaba fácil gestionarla a muchas familias con menor nivel cultural y más cercanas a la exclusión social. Por ello, la experiencia desarrollada se basaba en la colaboración centro-familias para dar pautas de actuación a los padres en este sentido y apoyarlos para que ellos, a su vez, pudieran actuar en contra de esa actitud pasiva e irresponsable de sus hijos.

Al curso siguiente, después de comprobar el éxito de aquella primera experiencia, cuando la Administración educativa publicó una convocatoria para que los centros desarrollaran planes de centro para la reducción del absentismo y del abandono escolar vimos la oportunidad de generalizar esta experiencia.

Palabras clave: implicación familiar, participación familiar, colaboración familia-centro escolar, éxito escolar, esfuerzo, política educativa, plan de mejora escolar, profesorado, sistema educativo.

Abstract

In recent courses we detected a large number of students in classrooms at our school center with a passive attitude, which did not involve in the work and had forgotten many of their obligations as students. It was a fact that it could not be solved through the grades or the use of disciplinary measures, because these had not penetrated the minds of these students.

During the 2012-2013 academic year, a teacher of a 4th of Secondary Education group where many students had that profile, decided to change things. She initiated a project to both, parents and students in general, realized the relationship between success and effort that allows you to succeed, in our case, between academic success and skills achievement and daily study. Although this relationship is basic, many families with less cultural level and closer to social exclusion, did not find it easy to manage. Therefore, the experience developed was based on the school center-families collaboration to provide action guidelines to parents in this respect and support them, so that they could act against that passive and irresponsible attitude of their children.

The following year, after seeing the success of that first experience when the Education Authority issued a call for schools to develop plans for reducing school absenteeism and leaving we saw the opportunity to generalize this experience.

Keywords: parental involvement, parental participation, families-school center collaboration, school success, effort, educational policy, school improvement plan, faculty, education system.

1. Introducción

Hace varios cursos se comenzó a observar en nuestro instituto un progresivo desinterés por el estudio en muchos alumnos, además de un empeoramiento global de los resultados académicos asociado a la apatía y al abandono. Ante esta situación, se realizó un análisis de las causas –tanto en los departamentos didácticos como en la Comisión de coordinación pedagógica (CCP)– y se buscaron nuevas sendas de trabajo para propiciar una mejora de la situación. Con esta intención, en el curso 2012-2013, la práctica totalidad del profesorado del instituto se embarcó en definir un plan de mejora de resultados académicos que resolviera la problemática existente y cuyas líneas generales consistían en:

- Establecer una relación de confianza y colaboración mutua entre padres y profesores basada en la puesta en común de objetivos para llevar adelante este proyecto de intervención psicoeducativa.
- El profesorado se implicaría en ayudar a los alumnos a tener seguridad en sí mismos y en apoyarlos en el camino de la asunción de responsabilidad con el trabajo diario.
- El profesorado se comprometía a prestar especial atención al cumplimiento de las tareas por parte del alumno, de forma que si éste incumplía debía quedarse al finalizar la jornada escolar en el centro para realizarlas.

Cuando el alumno debía quedarse en el centro a realizar sus tareas con posterioridad a la jornada escolar estaba acompañado de un especialista en psicopedagogía que le ayudaba en ellas y le hacía reflexionar en caso de incumplimiento. Simultáneamente, a los padres, se les hacía conocedores de ese incumplimiento por parte de su hijo, y en función del acuerdo de colaboración mutuo suscrito

entre centro y padres se implicaban más en el trabajo y seguimiento de la realización de tareas de su hijo, de manera que este último tuviera más dificultad para descuidar sus obligaciones. En el caso de aquellos alumnos que aún después de esta intervención no se conseguía que se involucraran en su obligación con el estudio, se seguía actuando a nivel de alumno, desde la tutoría personalizada, y a nivel de padres, a través de una escuela de padres específica para esta problemática e impartida por el mismo profesional de la educación que venía trabajando con su hijo.

Con este planteamiento de colaboración familia-centro y de seguimiento conjunto del alumnado se consiguió rebajar la conflictividad en las aulas y en los pasillos, reducir la tasa de abandono escolar, y aumentar el porcentaje de alumnos que promocionan de curso por méritos propios.

2. Características del medio escolar

Se inició el trabajo de elaboración del plan con un análisis de la realidad del centro, y se observó cómo los cambios sociales y económicos de la primera década de siglo habían incidido en el perfil de nuestro alumnado. Se percibía, con respecto al entorno del centro, un cambio significativo en el perfil de su población: había pasado de ser un barrio obrero con una población estable, a ser un barrio con una población más desfavorecida y cambiante, que recibía constantemente familias inmigrantes y familias con menores recursos económicos y sociales.

2.1. Perfil genérico del alumnado del centro

Condicionado por ese entorno socioeconómico el alumnado de nuestro centro presentaba las siguientes características:

- Un número elevado de alumnos procedentes de familias con bajo nivel cultural y bajas aspiraciones de formación para sus hijos, en las que la formación académica y el desarrollo de hábitos culturales no se consideran prioritarios.
- Un incremento continuo, aún en estos últimos años de menor actividad económica, de alumnos extranjeros, básicamente de procedencia latinoamericana y norteafricana, que presentan problemas educativos derivados de un importante desfase en cuanto al nivel de conocimientos, de una deficiente actitud frente al trabajo académico y de una carencia acusada de hábitos de estudio, unida, en ocasiones, al desconocimiento del idioma. Las cifras de este alumnado rondan el 23 % del total del alumnado matriculado en el centro, porcentaje que supera el 30 % si lo referimos a la etapa de secundaria obligatoria.
- Un número significativo de alumnos educados en familias monoparentales bajo la tutela, normalmente, de una madre y muchas veces sin la ayuda económica del padre que intenta sustentar a sus hijos trabajando a destajo en tareas mal remuneradas.
- Alumnos que pertenecen a familias en las que ambos padres trabajan por las tardes fuera de casa, con lo que les resulta casi imposible la atención y el acompañamiento de los hijos en ese tramo horario.
- Por último cabe destacar que también hay muchos alumnos con un perfil y unas capacidades normalizadas, e incluso con altas capacidades, a los que en ocasiones no es posible prestarles la atención deseable y adecuada pues el resto del alumnado, que precisa atención especial, lo dificulta considerablemente.

En relación con los hábitos culturales y la actitud de nuestro alumnado respecto al centro y el estudio hay que indicar que:

- Muchos de nuestros alumnos perciben la institución educativa de forma positiva, únicamente, por ser un espacio esencial para establecer relaciones y comunicarse con los compañeros. También existe un alto número de alumnos, en torno al 18%, que no encuentra en el centro la satisfacción de sus anhelos y desea abandonarlo sin acabar los estudios.
- Muchos de ellos se incorporan al centro sin tener hábitos culturales o incluso sin haber adquirido los hábitos académicos propios de su edad.
- Respecto al ocio, el porcentaje de alumnos que afirma tener como afición importante la lectura no llega al 50 %. La actividad deportiva está bastante implantada, aunque son escasos los alumnos que afirman pertenecer a un club o escuela deportiva, y muchos menos, los que se declaran pertenecientes a alguna asociación juvenil.
- Las actividades culturales no llaman casi su atención, a pesar de que en la zona existen centros cuya actividad es rica y variada. Muy pocos de ellos van a teatros u otros centros culturales.
- Muchos alumnos gozan de demasiado tiempo libre sin el cuidado de sus padres, debido a la incorporación de ambos al trabajo, lo que dificulta el control del tiempo fuera del aula y el seguimiento de su proceso formativo. Este hecho se convierte en problemático en algunos casos concretos.

En lo que se refiere a los resultados académicos en los dos años anteriores a la puesta en práctica de este plan de mejora (años 2012 y 2013) cabe destacar el bajo porcentaje de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del instituto que promocionaban de curso por méritos propios¹ (62 % en 1.º curso; 64 % en 2.º curso; 54 % en 3.º curso; y 42,5 % en 4.º curso).

2.2. Los alumnos en riesgo de abandono escolar

Los alumnos en riesgo de abandono escolar y que no están atendidos con los programas institucionales ordinarios son alumnos que no tienen una problemática social suficiente para enmarcarlos en

1. Estas cifras no incluyen a los alumnos que promocionaron de curso por imperativo legal, es decir, a aquellos que han repetido ese mismo curso o dos veces en la etapa; en este caso, estos alumnos promocionan con las materias suspendidas y con las correspondientes medidas de apoyo.

el programa de compensación educativa, que no han sido diagnosticados como alumnos de necesidades educativas especiales (programa de integración), y que no han presentado hasta la fecha gran retraso escolar (programas de refuerzo, orientación y apoyo educativo, PROA), (véase figura 1). Son los alumnos que en ocasiones hemos definido como 'grises' y de los que el sistema educativo no se ha preocupado como una cuestión problemática. Sin embargo, a causa de diversas circunstancias –posible falta de atención dentro de la complejidad del mundo de la educación, haber sido arrastrados por las sinergias negativas que actúan, de forma colectiva, en estos barrios más marginales o en estas familias menos formadas intelectualmente, problemáticas asociadas a la adolescencia, falta de esquemas familiares de estudio y trabajo intelectual u olvido de ellos– se están perdiendo por el camino. Puestos a definir a este alumnado, diremos que son chicas y chicos que:

- Participan de alguno o varios de los rasgos negativos de las características socio culturales de nuestro entorno.
- No han destacado de ninguna forma en el sistema educativo, ni por tener grandes necesidades de apoyo ni por ser buenos estudiantes.
- Después de muchos años sentados en el pupitre, son presas de una apatía hacia el trabajo que es facilitada por la permisividad del sistema, más centrado en atender otros problemas de mayor envergadura que se dan cita en el mismo centro.
- Participan de la idea –afincada entre el alumnado de este perfil– de que no merece la pena esforzarse.
- Tienen una autoestima en relación con los estudios bastante baja.

Por otra parte, las familias de estos alumnos no tienen grandes expectativas de formación para ellos y están acostumbradas al bajo rendimiento académico de sus hijos, por lo que no reaccionan de forma adecuada o no saben adoptar medidas eficaces.

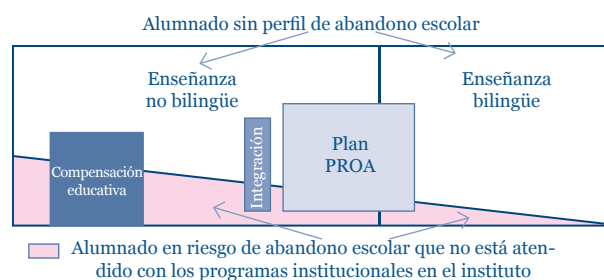
En los análisis de diagnóstico realizados en los órganos de coordinación didáctica del instituto, la disminución del éxito escolar de los alumnos a medida que avanzan en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y la baja tasa de titulación de los alumnos de cuarto de ESO se atribuye a la apatía y al desánimo que muestran algunos alumnos al llegar a unos cursos en los que el estudio les supone un mayor esfuerzo.

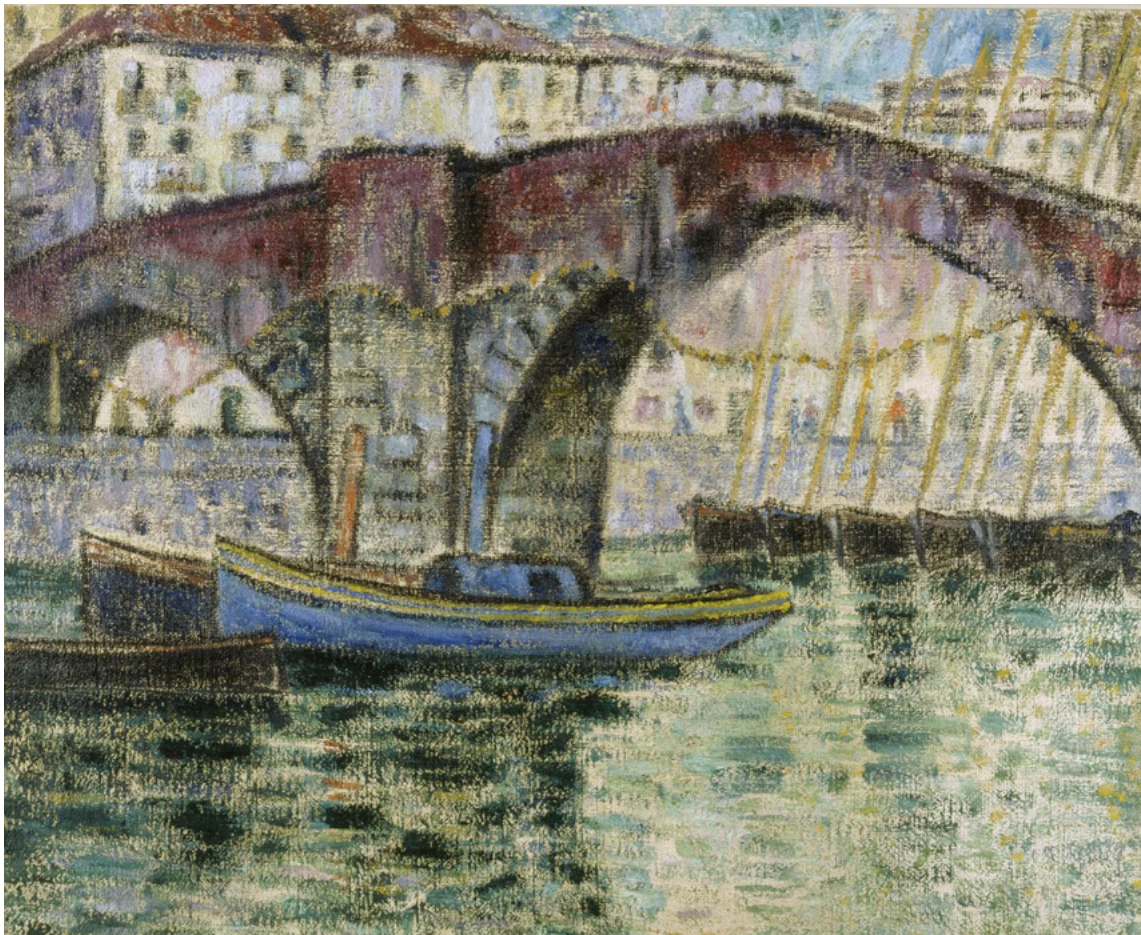
Se manifiesta entonces, en un número considerable de alumnos una negativa al esfuerzo y una baja capacidad de soportar la frustración y de remontar ante la adversidad. Esto provoca que sea elevado el número de alumnos que, a pesar de haber tenido una trayectoria aceptable en la primera etapa de la educación secundaria obligatoria (primer y segundo cursos de ESO), reaccionan con frustración y acaban desatendiendo sus obligaciones y abandonándose en la segunda etapa, pues no saben afrontar con madurez académica las condiciones de trabajo y se desaniman al cosechar algún fracaso en el estudio.

Es en este momento crítico cuando se genera el abandono de sus obligaciones lo que les imposibilita la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Con la intervención que se propone en el plan de mejora, se trata de evitar en el alumnado en riesgo de abandono escolar los dos comportamientos negativos siguientes:

1. El alumno que presenta problemas de comportamiento en el centro y que ha descubierto, después de una larga trayectoria

Figura 1
Mapa de la atención educativa que presta el instituto Mariano Baquero Goyanes





Juan de Echevarría (1925). *Puente de Ondárroa*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

de conflictividad en el mismo, que la expulsión es algo cómodo y una forma fácil de acabar con sus problemas durante unos días. En realidad no teme la expulsión, sino que le gusta.

2. El alumno que, sin grandes problemas de disciplina, no se compromete con el trabajo ni con su futuro, y no se esfuerza por realizar las tareas que se le encomiendan. Es un alumno apático, sin compromiso y desmotivado que se instala en el rol del eterno alumno repetidor y que necesita organización y ayuda para abandonar esa postura.

2.3. Perfil de las familias de nuestros alumnos

Con respecto a los perfiles familiares predominantes, cabe añadir a las características socioculturales y económicas, antes referidas a propósito del alumnado, las siguientes:

- Alta proporción de familias en las que los padres tienen una formación académica medio-baja.
- Numero apreciable de padres comprometidos y que colaboran con la formación de sus hijos y que actúan con éxito, especialmente entre el alumnado de las secciones bilingües.
- Padres comprometidos y en ocasiones desbordados que, aunque intentan hacer a sus hijos responsables ante el estudio y se involucran, precisan más apoyo ya que no saben cómo actuar con sus hijos en sus problemas con el centro y con los estudios.
- Padres que dicen querer lo mejor para sus hijos y que exigen a sus hijos compromiso de trabajo pero que no facilitan la labor ni se muestran partidarios al no hacer seguimiento y acompañamiento de sus hijos en sus tareas escolares.

2.4. Atención educativa que presta el centro

El entorno socioeducativo y las características del alumnado y de sus familias, usuarios del centro, ha condicionado la oferta educativa del centro y los programas que en él se desarrollan para al

alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La figura 1 muestra la estructura de dicha oferta. En este esquema, a través de figuras geométricas con una relación de áreas aproximada al porcentaje de alumnos que implica, se pretende mostrar la atención al alumnado de nuestro centro. Los solapamientos e intersecciones de las diferentes zonas indican las casuísticas del alumnado tratado.

Es importante destacar la zona que se refiere los alumnos en riesgo de abandono escolar del instituto Mariano Baquero Goyanes. En ella están representados los alumnos que, de no haber sido tratados desde los diferentes planes y programas institucionales que desarrolla el centro, con mucha probabilidad serían alumnos que habrían abandonado sus estudios sin conseguir el Graduado en Educación Secundaria. Es la zona de más riesgo académico en este instituto y para la que se desarrolla este modelo de intervención educativa basado en la colaboración entre centro y familia.

Superpuesto a ella y solapado con otras áreas, aparecen los diferentes programas institucionales que desarrolla el centro para atender a la diversidad del alumnado y ayudar a la consecución de su éxito escolar. Sin embargo, tal como se puede observar, queda aún una zona que se refiere a los alumnos que, por sus propias características académicas y por las peculiaridades de los diferentes programas del centro, no pueden ser atendidos debidamente. Es a ellos a quienes se dirige la intervención que aquí se describe.

3. Objetivos del plan de mejora

El plan de mejora del rendimiento académico tuvo como meta alcanzar los objetivos siguientes:

1. Mejorar los resultados académicos globales del instituto.
2. Reducir la tasa de abandono escolar del alumnado del centro.
3. Reducir el número de alumnos repetidores y de aquellos que promocionan por imperativo legal.

4. Reducir el número de alumnos que incumplen sus obligaciones de forma cotidiana.
 5. Mejorar la autoestima de los alumnos.
 6. Ayudar al alumnado a salir de la dinámica de incumplimiento ante sus obligaciones.
 7. Formar a los padres de los alumnos con problemas de apatía y de incumplimiento de obligaciones.
 8. Establecer lazos de colaboración con las familias para el tratamiento y resolución de los problemas relacionados con el incumplimiento de las obligaciones académicas del alumnado.
 9. Posibilitar un espacio y un tiempo continuado en el centro para el tratamiento de estos problemas por parte de un profesional implicado en ello.
- Prestar especial atención, por parte del profesorado, al cumplimiento de las tareas diarias encomendadas al alumnado; en caso de incumplimiento reiterado, activará el protocolo que se define a continuación:
 - Preparar una franja horaria de 14:30 h a 15:25 h para atender a los alumnos que incumplen su obligación con el estudio, de manera que sea en el mismo día que ocurre el incumplimiento cuando se actúa sobre ello.
 - Comunicar a los padres en el día, vía sms, la situación, avisándoles del retraso en la llegada del alumno a su casa y solicitando de inmediato su intervención para la solución de estos problemas de incumplimiento de obligaciones por parte de sus hijos.
 - Dotar al profesor encargado de la intervención psicoeducativa, de un tiempo semanal para entrevistas regulares con los padres de alumnos que estén relajando su responsabilidad frente al trabajo académico de sus hijos en casa.
 - Realizar regularmente intervenciones con los padres (escuela de padres) de aquellos alumnos que reincidan en el incumplimiento.

4. Estrategias y actuaciones

Para la consecución de la mejora del rendimiento académico del alumnado del centro se adoptaron las siguientes estrategias básicas:

- La creación de una estructura organizada que incidiera sobre la apatía –fundamentalmente en el alumnado de 3.º y 4.º de ESO– y sobre sus incumplimientos diarios en la realización de las tareas académicas y que promoviera la asunción de las responsabilidades de los alumnos y de sus familias.
- La potenciación de la confianza hacia el centro por parte de las familias y del alumnado a la vez que se establecían lazos de colaboración entre el centro y las familias.

Asimismo, para la implantación del plan de mejora en el centro se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

4.1. Cambios en el proyecto educativo del centro

Como resultado del análisis previo y tras diferentes jornadas de deliberaciones en las reuniones de las juntas de tutores, de la Comisión de Coordinación Pedagógica, de los diferentes Departamentos y, por último, del Claustro se decidió realizar cambios en nuestro Proyecto Educativo enmarcados en las tres líneas de actuación siguientes:

- Nivel académico. Se estableció lo oportuno de incidir en el uso de materiales comunes, definir normas de trabajo en clase y de realización y presentación de trabajos, usar didácticas más participativas, adaptadas a los nuevos tiempos y apoyadas por las nuevas tecnologías y el establecimiento de normas de funcionamiento del centro más eficaces.
- Atención personal del alumno. Se estableció la necesidad de ampliar las relaciones profesor-alumno, la tutoría personalizada, y el apoyo psicológico y emocional de la chica o del chico.
- Relación con las familias. Se consideró la necesidad de procurar una mayor vinculación de las familias con el centro y con el proceso de enseñanza del alumno.

4.2. Cambios en la relación familia-centro

Aparte de las relaciones habituales del profesorado, especialmente del tutor con las familias, en el instituto se estableció una estructura de trabajo que abarcaba toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y daba especial importancia a:

- Establecer una relación de confianza y colaboración mutua entre padres y profesores basada en la puesta en común de objetivos para llevar adelante este proyecto de intervención psicoeducativa.
- Hacer conocedores a los alumnos del protagonismo que ellos tienen para el centro.
- Ayudar a los alumnos a tener seguridad en sí mismos; que se sepan apoyados en todo momento por sus profesores y que, a la vez, interioricen que el éxito se consigue a través del compromiso con el trabajo.

4.3. Primera experiencia de aplicación en nuestro instituto. Curso 2012-2013

Durante el curso 2012-2013, D.ª Ana María Martín Algarra, tutora del grupo de 4.ºB de ESO, un grupo con gran cantidad de alumnos apáticos, introdujo como forma de resolver este problema un modelo de intervención con las familias y con los alumnos trabajando de forma análoga a como se ha descrito más arriba.

La tutora habló con el equipo docente, con los padres y con los alumnos y se procedió de forma similar a lo ya descrito, obteniendo un cambio muy apreciable en el comportamiento de su alumnado y consiguiendo unos resultados académicos y unas calificaciones en la evaluación final del curso que mejoraron significativamente con respecto a las correspondientes a la primera evaluación.

La experiencia fue corta siendo posible gracias a la buena voluntad de algunos profesores del equipo docente, que dedicaron muchas horas de sus recreos a esta experiencia, y al ahínco y dedicación de la tutora para llevarla adelante, pero nos pareció prometedora a la vista de los resultados obtenidos.

Por esta razón, pensamos en realizar un proyecto para comprobar si, con un mayor número de profesores y de cursos implicados, esta experiencia podía influir positivamente en un mayor número de alumnos. Aprovechando lo mejor ella se decidió utilizar el recurso de una persona ajena al centro que se encargara de ejecutar las medidas propuestas y descargara, así, al profesorado del trabajo de custodia e intervención con los alumnos y con sus padres.

4.4. Plan de centro para la reducción del absentismo y del abandono escolar. Curso 2013-2014.

Durante el curso 2013-2014 la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Región de Murcia, dentro del marco de los Programas de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, realizó una convocatoria para que los institutos de educación secundaria desarrollaran proyectos que facilitasen la puesta en marcha del programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar (programa PRAE), regulado por Orden de 26 de octubre de 2012.

Estos proyectos permitían realizar experiencias en los institutos que redujeran el absentismo y el abandono escolar al amparo legal de dicha convocatoria y de su dotación económica para poder sufragar los gastos que ello ocasionara. En nuestro caso, los gastos se circunscribían a la intervención continua en el centro de un psicopedagogo que actuara con los alumnos y con sus familias de forma regular y en la línea que se describe en este documento, lo que suponía un desembolso semanal de 120 euros.



Vincent van Gogh (1887). *The Bridge at Courbevoie*. Van Gogh Museum, Amsterdam.

4.5. Intervención psicoeducativa con los alumnos que muestran apatía hacia el estudio

Para aminorar el segundo de los comportamientos negativos de nuestros alumnos, expresado anteriormente en el apartado 2.2 de este artículo, se hizo una propuesta de actuación, que se aplicó en los grupos de ESO, para disminuir el índice de abandono del alumnado. Estuvo centrada en combatir la apatía y la falta de esfuerzo del alumnado y en disminuir la permisividad al respecto a la que tanto el profesorado como las familias nos hemos acostumbrado.

Esta propuesta de actuación consistió en una serie de intervenciones en las tres áreas siguientes:

- Intervención psicoeducativa con el alumnado que presenta esta problemática desde el ámbito escolar.
- Intervención con sus familias en busca de una implicación y un compromiso de trabajo en línea con el proyecto.
- Intervención sobre el equipo docente para implantar una estrategia de trabajo en el aula enfocada al seguimiento y al tutelaje del alumnado con esta problemática.

Para la puesta en marcha del correspondiente plan de centro se precisaron de los siguientes recursos y actuaciones:

1. Un profesional especializado en intervenciones educativas –preferentemente psicólogo o pedagogo–. En nuestro caso, debido a la ayuda económica que supuso la participación en la convocatoria de planes de centro para la reducción del absentismo y el abandono escolar, antes citada, dicho profesional fue ajeno al centro. Se debía incorporar al mismo durante un total de 6 horas semanales para agilizar la intervención psicoeducativa con los alumnos con esta problemática, formando y orientando, a la vez, a los padres en esta línea de actuación (escuela de padres con carácter particular para actuar únicamente en esta línea).
2. Un tutor del grupo y un equipo docente que actuase generando una línea de trabajo sobre la motivación del alumno y la con-

fianza en sí mismo, a la vez que estableciera pautas comunes de seguimiento del alumno y de colaboración con las familias, en consonancia con el trabajo desarrollado por el profesional contratado para la intervención educativa.

La componente psicológica de esta actuación está basada en:

- Trabajar las emociones de cada alumno en relación con su mundo afectivo, especialmente, la relación con sus padres.
- Afianzar los valores relacionados con la responsabilidad del mundo adulto, la satisfacción del deber cumplido y la pérdida de privilegios como consecuencia del incumplimiento.
- Mejorar su ego y su autoestima.

En un altísimo porcentaje de los alumnos de esta edad con las características similares a las de los nuestros, una de las circunstancias que más les afecta es causar contratiempos en casa, aunque no lo quieran manifestar e incluso lo nieguen y actúen de forma contraria; pensar que sus pequeñas acciones puedan causar problemas a sus padres les importa bastante.

Por eso, nuestra propuesta de trabajo es de acompañamiento al alumno en una estrategia que, sin gran esfuerzo, les ayuda a mejorar en ese aspecto; y, aunque en principio se nieguen y se resistan a ello, después lo acogen valorando la mejora que comporta.

4.6. Modelo de implantación y funcionamiento de la intervención psicoeducativa

El desarrollo detallado de la actuación se describe a continuación.

Fase 1. Trabajos previos

Primera intervención con los padres

Desde los primeros días de curso el profesorado de estos alumnos, y especialmente el tutor, debe promover en los padres de todos los alumnos de su grupo una relación de confianza con el centro edu-



Utagawa Hiroshige (1857). *Sudden Shower over Shin-Ōhashi Bridge* (detalle).

cativo y con sus profesionales basada en la convicción de nuestra profesionalidad, de lo mucho que nos interesa el futuro de cada uno de los chicos y las posibilidades de prosperar, que a poco que se esfuercen, sabemos que tienen la prácticamente totalidad del alumnado. Esta confianza ha de ser lo más sólida posible. Debe ser tal que, si se presenta alguna situación puntual de desacuerdo entre padres y profesores, la respuesta ha de ser escrupulosa y profesional para no perder la confianza de los padres y no dar lugar a suspicacias. Se debe hacer saber a los padres nuestra intención de ayudar a sus hijos pero, a la vez, hay que trasladarles la necesidad de que se impliquen de la manera que se describe.

En la primera reunión entre el tutor y los padres se empezará con una pregunta básica que probablemente todos responderán por igual: «¿Que me gustaría que ocurriera con mi hijo este año en el centro?». La respuesta estará en la línea de que «no tenga problemas con los estudios ni con los compañeros y que apruebe sin problemas».

A partir de esta respuesta debemos hacerles saber que el centro también pretende lo mismo y, que ve posibilidades de que esa situación se dé, siempre que el alumno no se abandone en su responsabilidad. Sería un buen momento para preguntar a los padres qué estarían dispuestos a hacer para conseguir eso que desean para sus hijos. ¿Hasta donde se sacrificarían?

El centro está dispuesto a desarrollar un método de trabajo basado en el compromiso de todas las partes: profesores, padres y alumnos trabajando juntos. Siendo los pilares fundamentales los adultos que, con su coherencia y constancia supervisarán el cumplimiento del trabajo por parte de los chicos. Estaríamos pidiendo una gran implicación de los padres con el día a día de su hijo en el centro.

Se explicitará el método de trabajo común y se solicitará la implicación de los padres con sus hijos a través del acompañamiento y de su seguimiento en el día a día.

Intervención continuada del equipo docente con los alumnos

Al mismo tiempo, tanto el equipo docente como el tutor, deben hacer saber a los alumnos lo mucho que nos importa su progreso y la seguridad que tenemos de su éxito. Que estamos dispuestos a que esto ocurra, y que lo vamos a conseguir con la participación de ellos.

Es importante generar confianza en los alumnos de la misma forma que hemos hecho con los padres. Es necesario que los alumnos crean en nosotros –lo que es más o menos fácil–, pero lo siguiente es aún más importante: que crean en sus posibilidades y en cómo su esfuerzo y dedicación les hará mejorar, y que crezca su autoestima. Es necesario que nos vean comprometidos con su éxito, que el profesorado confíe en ellos.

No estamos hablando de facilitar tareas ni bajar niveles, estamos hablando de generar un ambiente de trabajo y de responsabilidad, tanto en el alumno como en su entorno, a la vez que se mejore su autoestima y que se sientan valorados.

Acuerdos y compromisos profesor-alumno-padres

Una vez que el alumnado es consciente de sus oportunidades de éxito y que está interiorizada la obligación del trabajo como medio para conseguirlo, se le plantea la operativa a poner en práctica basada en que el profesor revisará a diario, bien aleatoriamente, bien a todos los alumnos, la realización de los trabajos encomendados para casa. Llamará la atención al alumno que no haya realizado las tareas y dejará constancia para las familias de ese hecho. Esta actuación no es suficiente si no lleva aparejada la enmienda de esa actitud. En ese sentido, le ha de responder a los padres, junto con el centro, actuar sobre el alumno.

Está claro que si el incumplimiento de la realización de las tareas por parte del alumno se traduce únicamente en una mala calificación no se estará incentivando el abandono de esa actitud pasiva, sino que se estará acentuando. El alumno se verá aun más lejos del éxito.

Es preciso que se impongan al alumno medidas educativas que intenten arreglar esa situación y que han de ser efectivas ese mismo día. De manera que aquel o aquellos alumnos que no hayan reali-

zado las tareas serán objeto de intervención educativa en el centro, ese mismo día, en el horario de 14:15 h a 15:30 h por parte del profesional educativo encargado de esta supervisión. Además los padres serán informados los padres vía sms de manera que intervinieran directamente en la situación, buscando remedio para evitar su reiteración.

Fase 2. Puesta en práctica de las medidas educativas con los alumnos y de asesoramiento y colaboración con las familias

Trabajo con los alumnos del profesional en intervención psicoeducativa

El alumno que no haya cumplido sus obligaciones y que sea objeto de esta intervención psicoeducativa, deberá quedarse en el instituto en horario de 14:30 h a 15:25 h (al final de la jornada) a reflexionar junto con el profesional encargado de esa tarea sobre la causa de su negligencia ante el trabajo y a realizar las tareas que le queden pendientes del día anterior. También será objeto de esta intervención el intentar llegar a acuerdos de mejora y compromisos reales y alcanzables por el alumno. Este también será el momento de redactar un contrato de actitud y de cumplimiento de obligaciones en el que participen los tres actores, padres, profesores y alumnos en la línea de lo ya acordado en las entrevistas precedentes y recogido en la Fase 1.

Con este tipo de intervenciones se pretende que al alumno no le sea fácil abandonarse en sus obligaciones, debido al seguimiento tan cercano a que está sometido y a los inconvenientes que el incumplimiento de sus obligaciones escolares le suponen: su familia es informada, lo que le puede suponer perder algún privilegio en el seno de ésta, y debe permanecer en el instituto una hora más, cuando sus compañeros ya lo han abandonado.

Trabajo del profesional en intervención psicoeducativa con los padres

Con respecto a los padres, el compromiso básico que ya se les pedía era el de acompañamiento del alumno en cuanto al cumplimiento de su obligación de estudio. Esto significa que la familia debe llegar con su hijo a unos acuerdos sobre los espacios y los tiempos en los que realiza las tareas escolares, y, además, debe hacer un seguimiento afectuoso de su cumplimiento.

El profesional encargado de esta tarea dedicará un tiempo semanal a entrevistarse con los padres y con los alumnos que presenten esta problemática para preparar conjuntamente una estrategia de funcionamiento en casa. En aquellos casos en los que se observe que la familia no sabe cómo actuar o que está insuficientemente preparada, este profesional le asesorará en cuanto a normas que pueden aplicarse a los hijos, a obligaciones que todos se deben imponer, a formas de organizar las tareas, etc. Será una escuela de padres con una temática muy definida en la que, según las circunstancias, se actuará con una o con varias familias a la vez.

5. Resultados

La experiencia se ha desarrollado durante los cursos 2012-2013, 2013-2014 y en el actual² 2014-2015. En el 2012-2013, a modo de prueba y para resolver una situación de apatía grave, con un solo grupo de 4.º de ESO. En el curso 2013-2014, dentro de la convocatoria de planes de centro para la reducción del absentismo y del abandono escolar, antes citada, con todos los grupos de educación secundaria obligatoria. Y en el curso 2014-2015, también con la totalidad de grupos de la etapa de educación secundaria obligatoria.

5.1. Resultados académicos

En el curso 2012-2013 la experiencia arrojó unos datos muy esperanzadores que nos animó a proseguir por este camino; ya que, tras

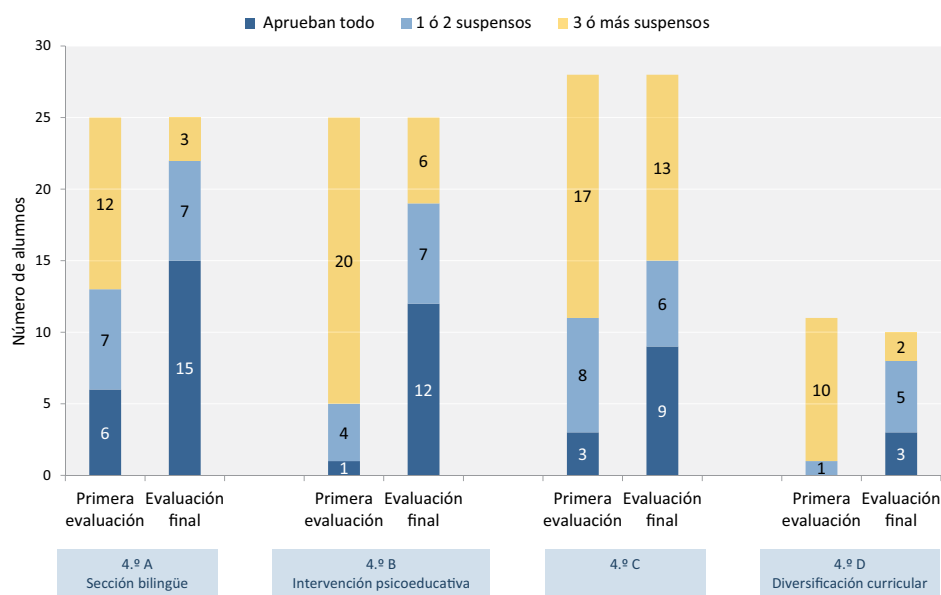
2. Curso en el que se redactó esta experiencia que fue seleccionada en el XIII Encuentro de Consejos Escolares «Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas» que se celebró en abril de 2015 en la ciudad de Santander.

< www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/23encuentro.html >



Vincent van Gogh (1887). *Bridge in the Rain (after Hiroshige)* (detalle). Van Gogh Museum, Amsterdam.

Figura 2
Resultados académicos de la intervención psicoeducativa en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2012-2013



los desoladores resultados académicos de la primera evaluación del grupo 4.ºB, cuando en el mes de enero se inicia esta experiencia, se observa una mejora significativa en cuanto al número de alumnos que pudieron promocionar de curso y, por tanto, obtener el Graduado en Educación Secundaria.

En la figura 2 se puede apreciar que en la evaluación final de 4.ºB se produce una mejoría de resultados, con respecto a la primera evaluación, tanto en el número de alumnos que aprueban todas las asignaturas (12 alumnos frente a 1 alumno) como en el número de alumnos que suspenden 1 ó 2 asignaturas (7 alumnos frente a 4 alumnos).

Al mismo tiempo, el grupo 4.ºC –que actuó como grupo de control, ya que era el grupo de 4.º que no era de enseñanza bilingüe ni del programa de diversificación curricular y en el que no se realizó la intervención psicoeducativa– en el que la primera evaluación obtuvo mejores calificaciones que 4.ºB, resultó a final de curso con un índice de aprobados muy por debajo del de 4.ºB (53% de alumnos que lo aprueban todo o suspenden una o dos asignaturas en 4.ºC en la evaluación final, frente a un 76% de alumnos de las mismas características en 4.º B). En la primera evaluación los resultados de 4.º B eran bastante peores que los de 4.º C).

En el curso 2013-2014 se intervino en todos los cursos de la etapa de educación secundaria obligatoria, si bien a la hora de implantar esta medida se hizo de forma gradual. Desde el mes de octubre se inició con los cursos tercero y cuarto de ESO, incorpo-

rándose el resto de niveles –primer y segundo cursos– a principios de febrero. Los resultados académicos, comparados con los de los años anteriores, arrojaron también unos datos significativos sobre la bondad de la medida (véase la figura 3). En el curso 2013-2014 se observa una clara mejoría respecto a la media de los dos cursos anteriores en los niveles de tercero y cuarto de ESO en los que se estuvo actuando desde el mes de octubre, mientras que en primero y segundo, en los que se actuó de febrero a mayo, los resultados solo muestran una mejoría en primer curso.

5.2. Convivencia en el centro

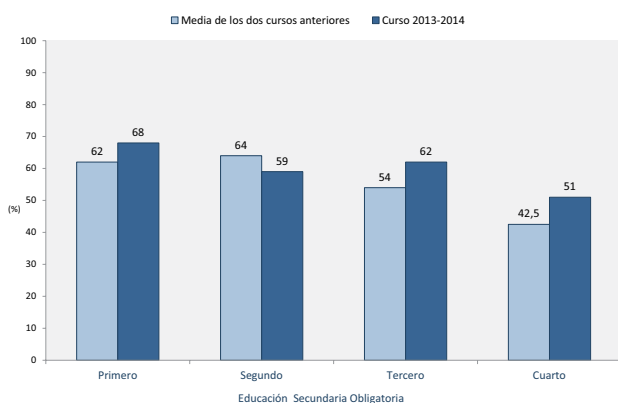
Este seguimiento y colaboración con las familias tan exhaustivo y continuo está mejorando no solo los resultados académicos, sino también el comportamiento de los alumnos, lo que ya se empezó a notar en el curso pasado. Es justo mencionar que en el presente curso la impresión general del profesorado es de estar asistiendo a un comportamiento y una actitud hacia el trabajo, hacia los compañeros y hacia el profesorado de nuestros alumnos mucho mejor de lo experimentado en los últimos años.

6. Conclusiones

En términos generales, tras el desarrollo de esta experiencia nos atrevemos a concluir que:

1. Posiblemente la mejor forma de aminorar la problemática concreta de rendimiento y trabajo personal de los alumnos sea una intervención conjunta del centro y las familias.
2. Es imprescindible crear un clima previo de confianza en el que se haga conocedores, tanto al alumnado como a las familias, de que esta intervención no está planteada como castigo sino para evitar una dinámica que, casi con seguridad, llevará al alumno al fracaso. Para conseguir esto debemos dialogar de forma sosegada con las familias y con los alumnos. Este es el primer paso de la intervención con los alumnos y sus familias.
3. Las familias que se encuentran perdidas agradecen la ayuda para gestionar el trabajo y el estudio de sus hijos y el apoyo así como la formación cuando se sienten perdidos.
4. Estas intervenciones solo tienen éxito si, tanto el profesorado como los padres, tienen en consideración el trabajo y el esfuerzo mutuo.
5. La intervención crea otros vínculos con las familias y el alumnado que facilitan la resolución de los conflictos de convivencia.
6. La convivencia en el centro y el clima de trabajo en el instituto mejora con esta medida.

Figura 3
Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del instituto Mariano Baquero Goyanes que promociona de curso o que se gradúa en la convocatoria de junio. Años 2012 a 2014





Joaquín Sorolla Bastida (1887). *Puente del Real de Valencia* (detalle). Museo Sorolla, Madrid

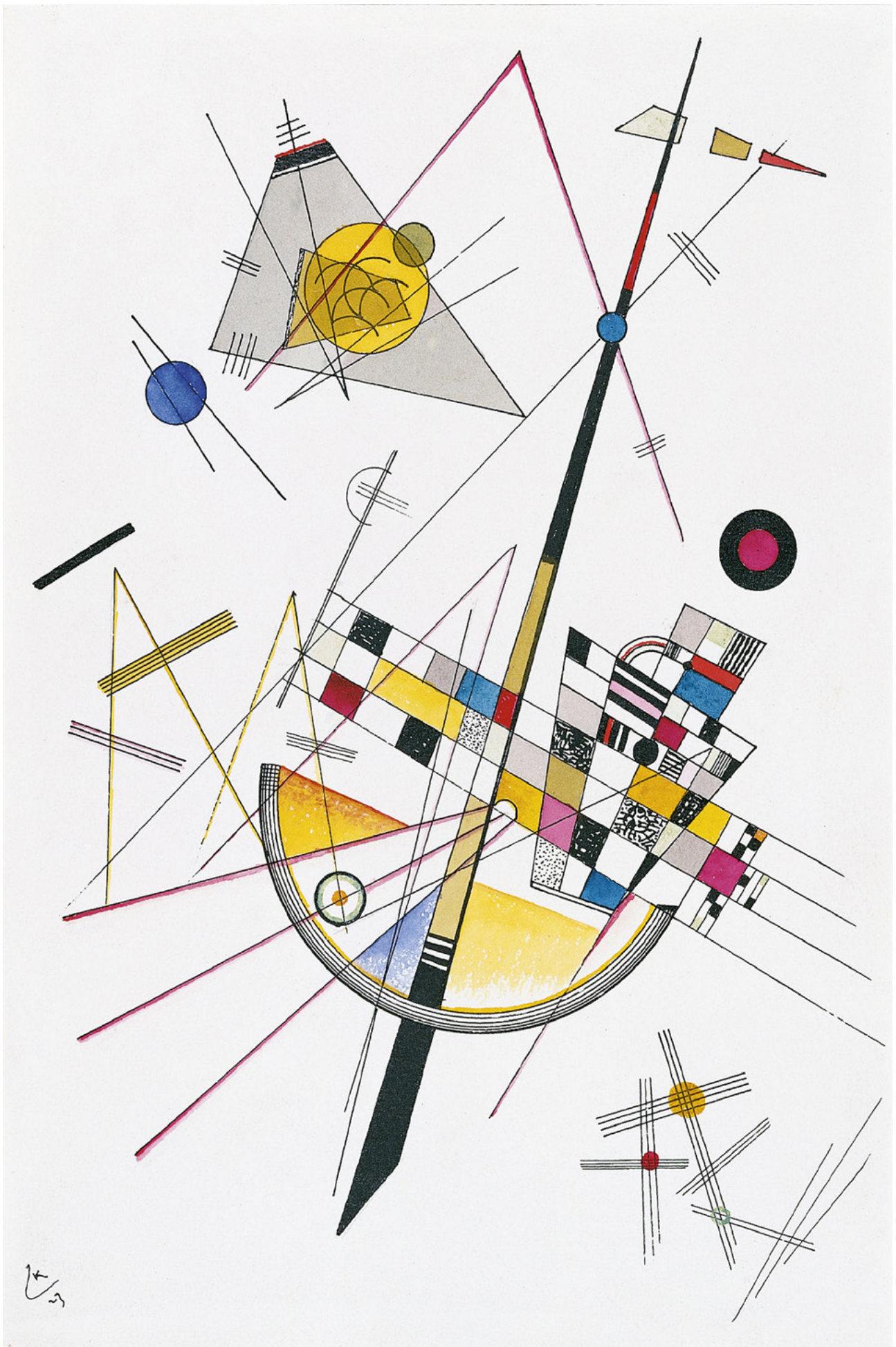
7. Lo difícil es implicar a las familias más desestructuradas, al menos desde un punto de vista académico, para lo cual es importante contar con un profesional adecuado. En nuestro caso el profesional que realiza la intervención psicoeducativa procede de la asociación Diagrama, que trabaja casos de alumnos y familias procedentes de la marginalidad, por lo que sabe enfrentarse con situaciones familiares complejas y orientarlas debidamente.
8. Aunque es conveniente que este modelo esté en funcionamiento durante todo el curso, si se pretende conseguir un cierto ahorro económico, creemos que con que se lleve a cabo, de forma continua, desde el mes de octubre –cuando ya se ha normalizado el inicio de curso– hasta la mitad de la tercera evaluación, es suficiente para asegurar unos buenos resultados con el alumnado. El costo total de la misma se estima en 2.600 euros.
9. No es conveniente repartir entre personas diferentes la responsabilidad de la intervención educativa sobre los alumnos o el apoyo y formación de los padres. Mejor una sola persona que se responsabilice de ello, un solo profesor. Ahora bien, como la estructura de los horarios de los profesores y la dotación de los mismos está muy condicionada por criterios rígidos, resulta más práctico buscar un profesional de la psicología avezado en

la intervención educativa en ambientes desfavorecidos. Para sufragar económicamente la contratación de este profesional se puede contar con la ayuda de las asociaciones de padres del centro o solicitar ayuda económica a través de los diferentes programas que realiza la Administración educativa para desarrollar proyectos de innovación o de mejora de la calidad en los centros.

10. En los centros donde exista el profesor técnico de servicios a la comunidad (PTS) éste sería el más idóneo para llevar a cabo toda esta intervención que le supondría, a lo sumo, seis horas a la semana.

Referencias bibliográficas

- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, M. C. (2008). *Intervención educativa y orientadora para menores en riesgo de exclusión social*. Uned, Madrid.
- MARTOS, J. (1984). *Los padres también educan*. Apna, Madrid.
- CURVIN, R. L. (2014). *Motivar a estudiantes difíciles en contextos desfavorecidos y de exclusión*. Narcea, Madrid.
- PIATELLI PARMARINI, M. (2004). *Las ganas de estudiar. Cómo conseguir las y disfrutar con ellas*. Booket, Barcelona.



Wassily Kandinsky (1923). *Tensión suave*. © Wassily Kandinsky, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DIALÓGICA DE LA NEUROEDUCACIÓN¹

TOWARDS A DIALOGICAL CONCEPTUALIZATION OF NEUROEDUCATION

Daniel Pallarés Domínguez

Departamento de Filosofía y Sociología. Universidad Jaume I de Castellón

Resumen

Este texto se plantea como un análisis del estado de la cuestión sobre la neuroeducación. Pretende ser una revisión crítica sobre los supuestos básicos sobre los que se asienta la neuroeducación como ciencia interdisciplinar. Para ello, a través de una metodología argumentativa y crítica, se propondrá una dirección en su quehacer que sea dialógica con otras ciencias afines para evitar reduccionismos neurocientíficos. La hipótesis principal es que el cerebro es el principal órgano involucrado en la educación, y por tanto habrá que contar con él a la hora de planificar una metodología de calidad. Asimismo, habrá que estudiar mente y cerebro conjuntamente pero no identificándolos como un solo elemento.

El texto se estructura en varias partes. En primer lugar, se dará cuenta de los principales hitos que dieron lugar al nacimiento de la neuroeducación. En segundo lugar, se abordarán los diferentes niveles de relación entre neurociencia y educación, haciendo hincapié en el nivel transdisciplinar para poder solucionar problemas nuevos que plantee el proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda del estudio del cerebro. En tercer lugar, se estudiará el nivel de relación entre mente, cerebro y aprendizaje evitando un monismo de carácter reduccionista. Por último, se señalarán las principales ventajas e inconvenientes que actualmente plantea la neuroeducación.

Palabras clave: neuroeducación, interdisciplinariedad, bidireccionalidad, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This text pretends to be an analysis of the state of affairs on neuroeducation, as well as a critical review of the basic assumptions on which neuroeducation as interdisciplinary science is based. To do this, through an argumentative and critical methodology, it will suggest a dialogical direction in its work with other related sciences to avoid neuroscientific reductionism. The main hypothesis is that the brain is the primary organ involved in education, and therefore we have to count on him when planning a quality methodology. It will also be studied mind and brain together but not identifying them as a single element.

The text is divided into several parts. First, it will point out the milestones that led to the birth of neuroeducation. Second, different levels of relationship between neuroscience and education will be addressed, emphasizing the transdisciplinary level to address new problems raised by the teaching-learning process with the help of the study of the brain. Third, it will be studied the level of relationship between mind, brain and learning avoiding reductionism or monism. Finally, the main advantages and disadvantages that currently neuroeducation possesses will be indicated.

Keywords: neuroeducation, interdisciplinary, bidirectional, teaching-learning process.

1. Contextualización y conceptualización de la neuroeducación

1.1 Nacimiento y desarrollo de la neuroeducación

El auge que ha experimentado la Neurociencia, tanto por sí misma como por la unión con otras ciencias, ha dejado patente una gran pertinencia normativa y metodológica, que deriva en gran medida de la ciencia experimental propia del cientificismo positivista que la acompaña desde hace varios siglos. Una pertinencia normativa que basa gran parte de su credibilidad en la observación supuestamente explícita de las bases cerebrales y su correspondiente actividad neuronal cuando los seres humanos llevan a cabo una acción determinada, ya sea la toma de decisiones ante una situación económica, la valoración de una acción moral o un proceso de aprendizaje.

Este auge culminó en lo que se conoce como la «década del cerebro» (1990) y fue el clímax de un cambio de actitud frente al estudio del cerebro humano. Dicho cambio fue la concepción que desde hacía varias décadas se venía arrastrando sobre el cerebro humano, ahora pensado y estudiado como algo variable y dinámico más que como una caja negra. Cada vez cobraba más importancia el valor biológico y social de la actividad consciente e inconsciente del ser humano. Fue este cambio de actitud el que definió los dos grandes modos de proceder que ha tenido la neurociencia desde las últimas décadas del siglo xx: por un lado, la detección de enfermedades mentales y su correspondiente tratamiento en pacientes afectados, y por otro lado, la búsqueda relacional de patrones de activación de las distintas regiones cerebrales.

El primero de los modos de proceder fue de radical importancia para el establecimiento de la neurociencia social como una ciencia empírica, observable y contrastable, ya que, a partir de la observación y estudio de los pacientes afectados por enfermedades mentales, podían establecerse patrones comparativos entre esas alteraciones o lesiones y sus correspondientes disfuncionalidades en el comportamiento humano. Mientras que, el segundo de los procedimientos, también conocido en su conjunto como estudios hodológicos –del griego *hodos* (*οδός*), camino o vía–, condujeron a un concepto de neuroanatomía más rico y variado demostrando, en primer lugar, una mayor red de conexiones neurales amplias y complejas, y, en segundo lugar, mejorando el análisis y determinación de los subsistemas que rigen la morfología funcional del sistema nervioso (SN), (GIMÉNEZ-AMAYA Y SÁNCHEZ-MIGALLÓN, 2010, pp. 43-44).

Pero, sin duda alguna, lo que más contribuyó al desarrollo de la neurociencia a partir de las últimas dos décadas del siglo xx fueron las técnicas de neuroimagen. La ciencia que estudiaba el SN humano sustituyó las explicaciones del *¿cómo?* por las del *¿dónde?* cerebral, debido al gran y atractivo potencial que supone la observación de una imagen cerebral. Así, las técnicas de neuroimagen se convirtieron en la principal herramienta para medir la actividad neural asociada con un estado de la mente o comportamiento y por tanto en herramientas de control y manipulación de los resultados de ellas mismas. Dos fueron los elementos que permitieron el desarrollo de estas técnicas. Por un lado, las sofisticadas herramientas de análisis de datos, mejorando las imágenes en su conjunto. Por otro lado, el nuevo enfoque que proporcionó el MRI –*Magnetic Resonance Image*– para el mapeado cerebral, basado en el nivel dependiente de agua oxigenada (DOLAN, 2008, p. 496). Estos dos hitos supusieron un masivo desarrollo de las técnicas de neuroimagen, propiciado también por su carácter no invasivo del cerebro.

1. Este texto ha recibido el apoyo del Proyecto de Investigación del I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad. «Política, empresa y educación desde la neuroética aplicada», Referencia: FI2013-47136-C2-2-P.

Lo que se conoce como fMRI –*Functional Magnetic Resonance Image*– permitió múltiples mediciones de la actividad neural en el desarrollo de una tarea o de un comportamiento del ser humano, ya fuera sensorial, motora, de memoria, de aprendizaje, etc. (HAYNES, 2011). Sin embargo, el mayor impacto de estas técnicas se reflejó en su capacidad para la medición de dos elementos que, hasta ahora, permanecían ajenos a la medición científica: la consciencia y la emoción (DOLAN, 2008, p. 498).

Muchas de las neurociencias sociales nacen en poco más de dos décadas en este contexto, como la neuroética, la neuroeconomía, el neuromarketing o la neuropolítica, permitiendo a algunos autores hablar de una «neurocultura» (MORA, 2007). La neuroeducación no es una excepción, estableciéndose como término en 1999 y definida por H. Koizumi como una transdisciplina de los procesos de desarrollo. Sin embargo, la neuroeducación que apareció en la década de los 90 fue concebida de una forma distinta a como lo hacemos hoy en día, pues existía un gran desequilibrio de relaciones dialógicas entre las ciencias que la formaban. Debido al auge neurocientífico, no se prestó demasiada atención a lo que la educación tenía que decir, sino más bien a los procesos de aprendizaje que interesaban a la neurociencia cognitiva. No fue hasta el final de esa década, cuando la educación tomó protagonismo en esa relación. Este protagonismo se fue plasmando en una serie de acontecimientos que hoy entendemos como los principales hitos del nacimiento de la neuroeducación desde una perspectiva que empezaba a ser dialógica e interdisciplinar (MAYA y RIVERO, 2012).

Tabla cronológica sobre los principales hitos de formación de la neuroeducación

1999	Primera investigación de la OCDE sobre neurociencia y educación.
2000	Primer curso universitario sobre mente, cerebro y educación (<i>Mind, Brain and Education</i>) en la Harvard School of Education (Kurt W. Fischer y Howard Gardner). Se fundan el <i>Australian National Neuroscience Facility</i> y el <i>Neuroscience India Group</i> . Primera celebración del <i>Mind Brain and Behavior Forum</i> de la <i>University of Melbourne</i> . Se crea la unidad de neuroimagen cognitiva del INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale). Se crea el <i>Oxford Neuroscience Education Forum</i> en el Reino Unido.
2002	Primera publicación de la OCDE. « <i>Understanding the Brain: Towards a New Learning Science</i> ». Creación del <i>Japan Research Institute of Science and Technology</i> y el <i>RIDEN Institute of Japan</i> . Creación del <i>Brain and Learning Committee</i> por el <i>Dutch Science Council</i> junto con el <i>Dutch Ministry of Education, Culture and Science</i> .
2004	Se crea el <i>IMBES (International Mind, Brain and Education Society)</i> .
2005	Comienza el programa de doctorado internacional <i>The Joint Neuroscience PhD Program</i> , en el que colaboran distintas universidades de cinco países.
2007	Segunda publicación de la OCDE. « <i>Understanding the Brain: The birth of a Learning Science</i> ». Primera <i>IMBES Conference</i> (Texas).
2010	Celebración del <i>I World Congress of Neuroeducation</i> (Lima).
2012	Celebración del <i>II World Congress of Neuroeducation</i> (Lima).

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina, 2012, p. 7; OECD, 2007.

1.2 Neuroeducación: multidisciplinaria, interdisciplina y transdisciplina

A la hora de proporcionar una definición de cualquier neurociencia social, como la neuroética, la neuroeconomía, la neuropolítica o la neuroeducación, es preciso hablar de su incipiente interdisciplinaria. Debido a que la epistemología de estas nuevas ciencias se

basa en la unión de las ciencias naturales y sociales, cualquier definición que se preste a ser rigurosa debería contemplar las dos caras de la moneda. En este sentido, D. Ansari define la neuroeducación dentro de la neurociencia cognitiva:

«*Within this new field, studies examining the processes of learning and development are beginning to reveal their complex relationship between neural processes and environmental input as children develop into their socio-cultural environments*» (ANSARI, 2008, p. 6).

En la misma línea lo hacen también A. M. Battro y P. Cardinali, quienes la definen como. «una nueva interdisciplina y transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana» (BATTRO y CARDINALI, 1996, p. 1). En esta definición, cuando se habla del término «disciplina», se utiliza el prefijo inter-, haciendo referencia a su carácter afín con otras ciencias, y el prefijo trans-, porque es una nueva integración, original y que implica hablar de nuevas categorías conceptuales y prácticas (KOIZUMI, 2001; 2008). En otras definiciones, como la que proporciona R. Campbell, se considera a la neuroeducación como una neurociencia cognitiva aplicada:

«*I see educational neuroscience as an area of educational research that draws on, as in being informed by, theories, methods, and results from the neurosciences, but unlike an applied cognitive neuroscience, is not restricted to them*» (CAMPBELL, 2011, p. 8).

La parte más interesante de esta definición radica al final, donde el autor deja claro que, a pesar de que la neuroeducación bebe en gran parte de la neurociencia cognitiva, no se limita a ella. Esto será de vital importancia para evitar todas aquellas lecturas reduccionistas de esta ciencia interdisciplinaria. También hay que destacar que, este autor, al igual que M. Battro y D. P. Cardinali (1996), subraya la diferencia entre los prefijos multi-, inter- y trans-, cuando se habla de la neurociencia como disciplina. En primer lugar, R. Campbell destaca la neurociencia educativa como una multidisciplinaria, en la que educadores y neurocientíficos contribuyen a un proyecto común, con un interés mínimo por las disciplinas de los otros. En segundo lugar, la neurociencia educativa también es una interdisciplina, en la que neurocientíficos y educadores acuden a un encuentro mutuo para intercambiar puntos de vista y optimizar sus respectivas contribuciones a un proyecto común. En tercer lugar, la neurociencia educativa sería también una transdisciplina, en la que se fraguarían nuevos parámetros filosóficos y metodologías de investigación conjunta entre la neurociencia y la educación, la mente y el cerebro, en los niveles fisiológico, fenomenológico, teleológico y causal, tanto en primera como en tercera persona (CAMPBELL, 2011, p. 8). Este tercer nivel sería el más interesante, pues la verdadera diferencia de una transdisciplina con una interdisciplina y una multidisciplinaria es que, mientras que las dos últimas se orientan al tratamiento de los problemas tradicionales de cada una de las disciplinas por separado, la primera se orienta hacia problemas nuevos y potencialmente revolucionarios.

A pesar de las definiciones proporcionadas, hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, intentar proporcionar una definición es una cosa, y otra muy distinta es que se acepte en la comunidad científica. Más aún cuando la comunidad científica de esta nueva disciplina está formada por investigadores de ciencias sociales y ciencias naturales. Como mínimo la neuroeducación sugiere una interacción entre neurociencia y educación, pero esto puede hacer surgir muchas dudas. Ya en 1997, J. Bruer señaló en su artículo titulado *A bridge too far*, el largo camino que quedaba hasta que estas dos ciencias pudieran establecer un camino fundamentado y sólido en el que trabajar (BRUER, 1997). El hecho de postular una disciplina como unión entre diferentes ciencias, asegura que sea multidisciplinaria, pero no interdisciplinaria, es decir, no asegura un diálogo constructivo entre ellas. Debido a eso, el término «transdisciplina» que proponen tanto H. Koizumi como R. Campbell es bastante más difícil de alcanzar, al menos a priori.

Además, ¿es realmente útil proporcionar una definición de un campo de estudio que apenas cuenta con menos de veinte años de vida? En su continuo proceso práctico, la neuroeducación producirá y ampliará nuevas categorías, uniones y puntos de inflexión,

lo que consecuentemente haría caer a las comunidades científica y educativa en una disyuntiva. O bien se proporciona una definición general y vaga en la que apenas se contemplan las posibilidades de esta disciplina, pero que perdure en el tiempo, o bien se proporciona una definición específica la cual va a ir cambiando a medida que avanza la disciplina.

En cualquier caso, lo primero que se debería definir serían los criterios desde los cuales se pretende abordar un marco conceptual. Estos criterios tendrían que contemplar las direcciones que siguen las nuevas categorías que se creen en la educación, es decir, si vienen de la práctica clínica o de la teoría educativa. A su vez, también deberían ser susceptibles de verificación y contrastación para que estimulen tanto la investigación neurocientífica como la innovación en el campo educativo. Por último, estos criterios contemplarían la definición de un marco ético de las aplicaciones de la neuroeducación en el aula, pues no todo lo que se 'pueda' hacer con el cerebro significa que se 'deba' hacer.

Sin embargo, como mínimo se entiende que la neuroeducación pretende destacar el papel crucial del cerebro en el proceso de enseñanza-aprendizaje (CAMPOS, 2010, p. 10). Esto supone a primera vista una obviedad, puesto que el cerebro siempre se encuentra activo en cualquier tarea, al igual que en la educación. Pero no sólo es una obviedad. Quizá hasta ahora, ese papel del cerebro se entendía de forma implícita, es decir, no se tenía en cuenta como un componente principal desde el cual construir las metodologías docentes, centradas mayoritariamente en el contexto –sociológico– y en la psique –psicológico–. Pero con el desarrollo de las neurotecnologías, se ha posibilitado la explicación de las funciones y estructuras cognitivas en el proceso educativo. Entonces ¿son las técnicas neurocientíficas la única novedad para hablar de esta nueva disciplina? Realmente no, pues ocurre lo mismo que con la incorporación de las TIC en el aula. No basta con que aparezca una nueva tecnología y se incorpore al aula de una forma unidireccional, sino que también es necesaria la construcción de metodologías docentes a raíz de estas investigaciones, es decir, es necesaria una bidireccionalidad (ANSARI y COCH, 2006, p. 149; ANSARI, *et al.*, 2011, pp. 3-4).

1.3 La bidireccionalidad en los estudios de neuroeducación

La bidireccionalidad parece ser la característica fundamental de las disciplinas neuro- que pretendan tener un carácter verdaderamente transdisciplinar. Teniendo esto en cuenta, se puede decir que existen dos niveles básicos de relación entre la neurociencia y la educación: un nivel descriptivo y un nivel prescriptivo.

Dicho de otra forma, la neuroeducación tendría como mínimo dos grandes niveles de actuación. El primero (a) sería saber cómo funciona el cerebro en el aprendizaje mediante el uso de las técnicas neurocientíficas. El segundo (b) sería el diseño de metodologías docentes teniendo en cuenta cómo aprende el cerebro humano.

No obstante, teniendo como base esta doble vía de construcción de la neuroeducación, es preciso señalar otros dos ámbitos de actuación. Por un lado, existiría un tercer nivel (c), que consistiría en la revisión de los presupuestos educativos tradicionales sobre el sujeto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, sobre los «neuromitos». Por otro lado, en su dimensión terapéu-

tica (d), la neuroeducación trata de intervenir directamente sobre el comportamiento infantil y adolescente a través de psicofármacos que modifiquen su desarrollo neurobiológico (WOLPE, 2002). Productos como ritalin o modafinil son hoy en día ya más que una moda psicofarmacológica en muchos centros escolares, sobre todo en Estados Unidos (STEIN *et al.*, 2011: 804).

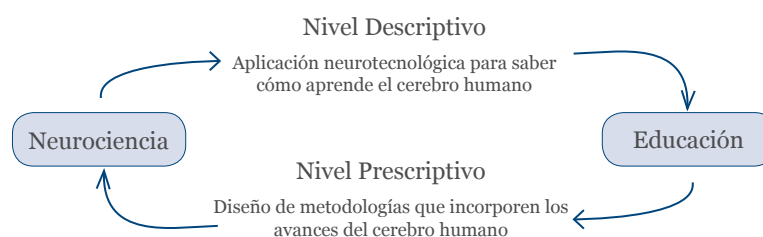
Teniendo en cuenta los ámbitos de actuación señalados (a, b, c, d), en su construcción epistemológica como ciencia transdisciplinar, algunos estudios abogan por la necesidad de un saber mediador del diálogo. Este mediador es para muchos la psicología cognitiva. «Interdisciplinary dialogue needs a mediator to prevent one or other discipline dominating, (...) cognitive psychology is tailor-made for this role» (BALCKMORE y FRITH, 2007: 4). También T. Tokuhama-Espinosa comparte esta posición (2011: 20). Para esta investigadora de la Universidad de San Francisco de Quito, la unión entre pedagogía y neurociencia nos llevaría solamente a una «neurociencia educativa». Mientras que, para poder estar ante una verdadera neuroeducación, se necesitaría la intervención de la psicología, dando lugar así a un trinomio que definiría su papel como ciencia emergente.

Sin embargo, en mi opinión, no debería ser la psicología cognitiva la única mediadora de la relación entre pedagogía y neurociencia, sino también la filosofía moral. Con esto, no se pretende decir que la psicología cognitiva tenga que quedar fuera del trinomio que define la neuroeducación, sino que el papel mediador debe compartirse con la filosofía moral. La neuroeducación, al igual que otras disciplinas neuro- supone en muchos aspectos intervenir sobre el ser humano. Tanto en sus aspectos teóricos y más aún en sus prácticos, la neuroeducación implica toda una serie de acciones morales–neuromejoramiento cerebral, estudios con seres humanos y animales, invasión de la privacidad mental humana, etc–.

Es importante retomar aquí la clasificación fundamental que tanto A. Cortina (2010, pp. 131-133; 2011, p. 44) como A. Roskies (2002, pp. 21-22) realizan con respecto a la neurociencia y la ética. Sería necesario distinguir, en primer lugar, una «neurociencia de la ética» –en este caso de la educación– y que supondría la investigación neurocientífica en las cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje del ser humano. En segundo lugar, también habría que señalar una «ética de la neurociencia», con un carácter eminentemente práctico referente a las prácticas éticas que implica el tratamiento clínico del cerebro humano, y en referencia con la neuroeducación, a la psicofarmacología orientada a la mejora cerebral.

Con todo, la neuroeducación no está carente de otros desafíos. Además del desafío terminológico que trata de proporcionar una descripción y además del desafío del marco conceptual descrito anteriormente, existe el reto que plantea el objeto de estudio. Uno de los objetivos inmediatos de la neuroeducación consiste en definir su objeto de estudio, siempre contemplando que el ser humano es susceptible de aprender y de enseñar. Si otras ciencias, como por ejemplo, la neuroeconomía, han puesto en entredicho los supuestos del *homo oeconomicus* como maximizador de utilidades que postulaba la economía clásica (CONILL, 2012, pp. 59-64), la neuroeducación analizará los supuestos del *homo educabilis*. Algunos autores señalan que la capacidad de aprender es universal en todas las especies, pero la capacidad de enseñar parece más exclusiva del ser humano (PREMACK y PREMACK, 1996; BATTRO y CARDINALI, 1996;

Niveles básicos de interrelación entre neurociencia y educación



Fuente: Elaboración propia.



Wassily Kandinsky (1914). *Pintura con tres manchas, n.º 196*. © Wassily Kandinsky, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

STRAUSS *et al.*, 2002; BATTRO, 2010). Como señala A. Marina (2012, p.7). «la educación es la gran exclusiva humana». Tanto si seguimos la línea de interdisciplinariedad que traza H. Tokuhama-Espinosa descrita anteriormente, como si también añadimos la ética como mediadora fundamental de la neuroeducación, al definir el objeto de estudio es imprescindible que se aborden conjuntamente tres supuestos fundamentales: cerebro, mente y comportamiento.

Un estudio conjunto no significa una identificación de estos elementos como uno sólo, incluso una identificación de la mente con el cerebro, pues si se hace, existe el riesgo de caer en un determinismo cerebral o neurodeterminismo. Cualquier disciplina neuro- no está exenta de este peligro, pues adoptar esta perspectiva anularía cualquier relación interdisciplinar y diálogo con las ciencias sociales. Pero, si cabe, es incluso más preocupante en el terreno educativo.

2. Implicaciones de los estudios en neuroeducación

2.1 La concepción de la mente y el aprendizaje para la neuroeducación

¿Qué visión tienen las teorías de la educación sobre el aprendizaje? ¿Existe una visión unificada? ¿Qué visión tiene la neurociencia del aprendizaje? Uno de los elementos clave para intentar responder a estas preguntas es la relación mente-cerebro. En esta complicada relación es importante estudiar el cambio de paradigma que ha llevado a gran parte de la neurociencia hacia un reduccionismo cerebral, así como estudiar la ampliación del binomio mente-cerebro al trinomio mente-cerebro-comportamiento que ya se ha apuntado en el apartado 1.3. Tratando de contestar a las primeras dos preguntas formuladas anteriormente, P. Howard-Jones expresa:

«Las ideas educativas acerca del aprendizaje son diversas y sus orígenes eclécticos. Son el producto de diversos procesos y fuer-

zas diferentes, incluidas las que se derivan de tradiciones teóricas educativas y psicológicas, y otras culturalmente transmitidas tanto desde el interior como del exterior de la profesión docente. La falta de consenso en el pensamiento educativo hace que las creencias de cada maestro o profesor tenga acerca del aprendizaje desempeñen un papel crítico en su práctica» (HOWARD-JONES, 2011, p. 144).

Como se desprende de las palabras de este autor, no existe una visión unificada en la noción de aprendizaje. Sin embargo, en lugar de tratar de definir aquí un concepto de aprendizaje, sí que se podrían señalar unas mínimas implicaciones que puedan ser compartidas de una forma relativamente amplia. Se podría decir que todo aprendizaje implica –como mínimo– un cambio de comportamiento observable, como producto de una experiencia y de la adquisición de un conocimiento teórico, práctico y/o poético, que es en gran medida permanente en el sujeto, y que no se puede explicar de otra forma (TARPY, 1999; TREPAT, 2011, p. 191).

También es preciso atender a la relación mente-cerebro que ha heredado la neurociencia actual y que ha dado lugar a diferentes formas de entender este binomio. La progresiva encefalización de la mente y del ser humano que se inició con la frenología en el siglo XIX, se ha traducido hoy en día –en muchos círculos neurocientíficos– en una visión reduccionista del cerebro y la mente. Algunos autores incluso han definido este proceso como «cerebralidad» (*brainhood*) (VIDAL, 2008), llegando así a un *homo cerebralis* (HAGNER, 1997). La

frenología iniciada por F. J. Gall, supuso la primera teoría moderna de localización cerebral, según la cual cada función humana posee su propio órgano en el cerebro (LEDOUX, 1999, p. 74). Pese a que la frenología ya fue superada, todavía quedan hoy en día algunas reminiscencias, incluso en el ámbito médico². No solo la neurociencia se hizo eco de la tradición frenológica, sino también la psicología y la filosofía de la mente, estudiando por separado la mente (*mens*), el alma (*psique*) y el espíritu (*neuma*). Pero no solo eso, sino que también hubo un cambio de paradigma en el estudio de la mente y el cuerpo. Ese cambio supuso el abandono de la concepción aristotélica que establecía el alma como sistema organizativo del organismo y principio vital, y el progresivo desplazamiento de su sede desde el corazón al cerebro, volviendo así a la concepción cerebrocéntrica hipocrática (BATTRO y CARDINALI, 1996).

Sin duda, este cambio de paradigma empezó a dar más importancia al *¿DÓNDE?* cerebral que al *¿CÓMO?* neural. Frente a este cambio, se establecieron dos caminos posibles. O bien se acepta el dualismo de corte cartesiano, o bien se identifica plenamente la mente con el cerebro, llegando así a un monismo de carácter reduccionista. La primera de las opciones ya fue ampliamente refutada por gran parte de la neurociencia actual, en especial por la conocida obra de A. Damasio, *El error de Descartes* (2010). Mientras que la segunda parece haber calado muy hondo, permitiendo a algunos autores incluso negar la libertad humana, ya que nuestro cerebro toma cualquier decisión antes que nosotros seamos conscientes de que la ha tomado (RUBLA, 2009; WEGNER, 2002; GAZZANIGA, 2012).

Es preciso que la neuroeducación estudie conjuntamente la mente y el cerebro, pero no identificándolos como un solo elemen-

2. No fue hasta hace poco que se cambió la relación que se creía entre la muerte cerebral y la muerte de la persona. En parte esto fue posible gracias a los estudios liderados por J. J. Fins. Los estados de «mínima consciencia», estudiados principalmente por este neurocientífico, han supuesto un gran cambio en la consideración de la vida y la muerte cerebral en personas con trastornos graves de consciencia (FINS, 2005; 2006).

to. Caer en un neurodeterminismo ontológico sería claramente un despropósito para cualquier diálogo transdisciplinar entre neurociencia y educación, porque la neurociencia asumiría el papel protagonista y evitaría cualquier contacto con la educación, llevándonos así a una clara deformación de la investigación.

Por ello, en lugar de optar por un monismo o un dualismo, en mi opinión, la concepción de mente que mejor puede ayudar a una relación fructífera entre educación y neurociencia –así como en todas las neurociencias sociales– es el emergentismo. Cuando en la introducción se ha apuntado que hay que tener en cuenta el cerebro en la educación, se refería principalmente a esta forma de «tenerlo en cuenta». Aunque no se explicará aquí esta amplia perspectiva de la mente, simplemente cabe destacar que el emergentismo afirma la aparición de propiedades sistemáticas nuevas que surgen de niveles de organización diferentes –normalmente inferiores– pero que no se reducen a las leyes de configuración de los niveles de las cuales emergen (POPPER y ECCLES, 1993, p. 15; GAZZANIGA, 2012, pp. 162-165). Aplicado al tema de la neuroeducación, las propiedades que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje emergen de las propiedades del funcionamiento de las estructuras cerebrales –desde la transmisión de información a través de neuronas hasta el desarrollo de grandes estructuras neurales–, pero sus leyes de organización son muy diferentes y no pueden reducirse los primeros a los segundos.

Tal y como expresa P. Howard-Jones (2011, p. 137), desde el punto de vista de gran parte de la neurociencia, el aprendizaje se utiliza como sinónimo de «memoria». Esta correlación de términos sin duda es sesgada y no refleja todas las dimensiones neurales que comporta el aprendizaje, sino solo una de ellas. Sin embargo, desde la posición que se pretende defender en este texto –desde el emergentismo como proceso característico del cerebro humano– el concepto de aprendizaje podría tener otras connotaciones, sin eliminar por supuesto la memoria. Atendiendo a varias de las principales obras que hasta ahora se han escrito sobre neuroeducación y que apuestan por una línea de trabajo transdisciplinar y no por un reduccionismo (HOWARD-JONES, 2011; SOUSA, 2014; BATTRO *et al.*, 2008; BLACKMORE y FRITH, 2007), se podría definir el aprendizaje desde la neurociencia como: el cambio en las estructuras y los correlatos funcionales del cerebro como consecuencia de una experiencia con el medio que modifica los parámetros cognitivos y emocionales, aportando una nueva conectividad de vías neurales que quedan impregnadas en la memoria.

2.2 Ventajas de los estudios de neuroeducación

Quienes abogan por una investigación conjunta de las neurociencias y la educación, creen que el aprendizaje sobre el propio cerebro influirá en el aprendizaje en otras áreas (HOWARD-JONES, 2011, p. 37). Así, a medida que este conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro vaya siendo más accesible a los educadores. «el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo y significativo tanto para el educador como para el alumno» (CAMPOS, 2010, p. 5). Aunque las ventajas que ha aportado la incorporación de las neurociencias a la educación son muchas, aquí solo se van a señalar aquellas que se refieren al carácter informativo sobre el funcionamiento del cerebro.

Los estudios neurocientíficos han provocado un salto cualitativo sobre el aprendizaje del ser humano en términos neurales. Un ejemplo concreto sería la forma en

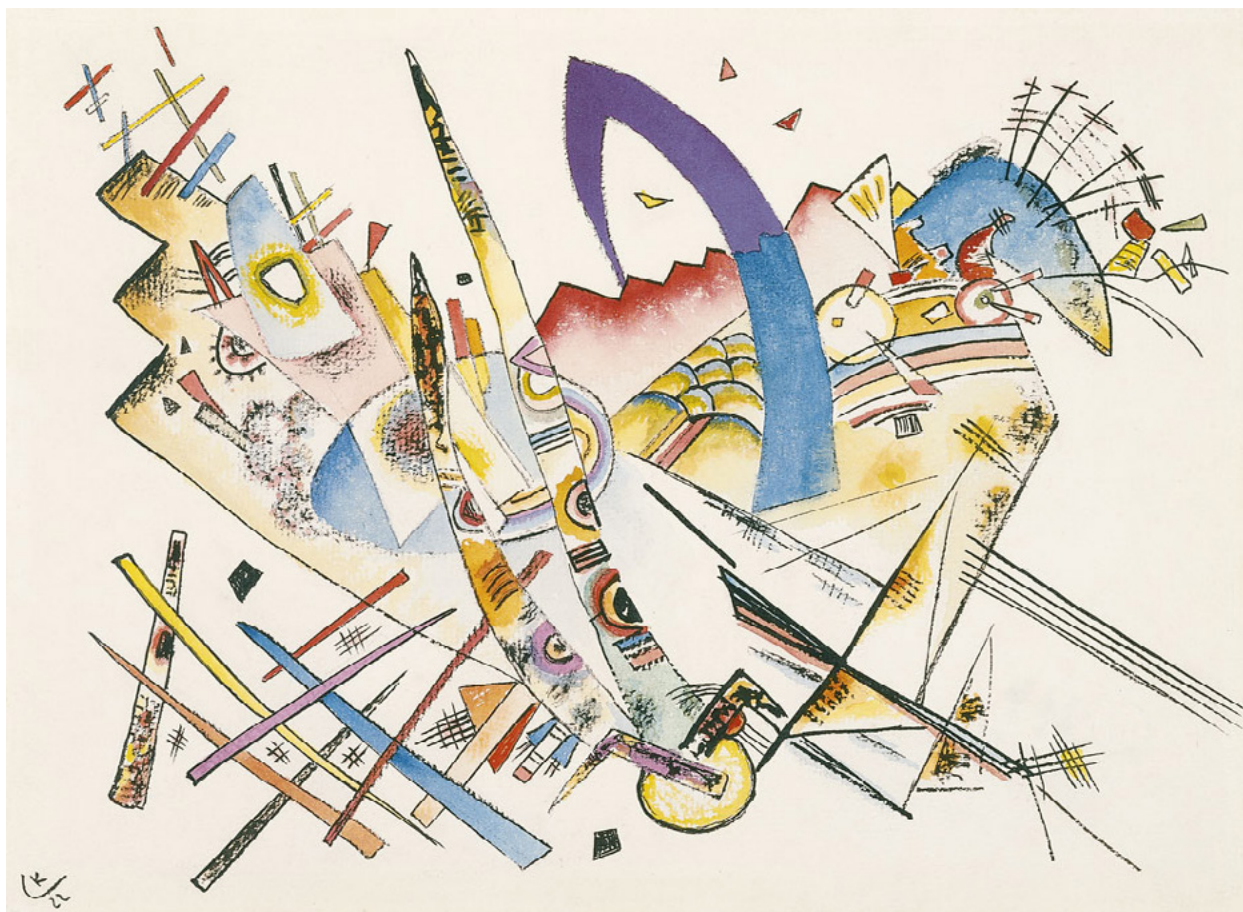
que diferentes áreas neurales intervienen en el proceso de lectura, cómo reaccionan estas áreas de manera diferente en personas con problemas de lectura, y de qué forma se les podría ayudar con intervenciones no invasivas del cerebro (ANSARI, 2008, p. 6; ANSARI, 2005). Otro ejemplo sería la información sobre los beneficios de ciertas actividades en la arquitectura neural, como la de los malabaristas en las zonas de percepción visual o la de los taxistas en las regiones de orientación espacial (ANSARI, 2008, p. 6; HALL, 2005, p. 14).

La información que proporciona la neurociencia cognitiva no solo se refiere a aspectos estructurales del cerebro, sino también a procesos neurales, como la sinaptogénesis, la poda sináptica, la memoria, la percepción sensorial, la experiencia con el medio, etc. En este sentido, un ejemplo concreto sería la creciente importancia que han ido teniendo los estudios sobre el estrés y su rol en los procesos cognitivos y de aprendizaje (BIGDELLI, 2012). Las herramientas y técnicas de la neurociencia han tenido un papel esencial en las aplicaciones educativas, pues nos ofrecen posibilidades como la detección temprana de necesidades especiales en el aprendizaje, la monitorización y comparación de los efectos de distintas metodologías y las diferencias individuales en el aprendizaje (GOSWAMI, 2004, p. 6).

Sin embargo, si hay dos áreas en las que más se ha centrado la neuroeducación han sido las referentes a los procesos de adquisición y enseñanza de lenguaje y matemáticas –más en la adquisición que en la enseñanza–. De hecho, la mayoría de monografías sobre neuroeducación siempre nombran estos dos campos como los más novedosos y sobre los que más se ha investigado, tanto en lo referente a las áreas curriculares como a los trastornos relacionados con ellas (BYRNES, 2001; BLACKMORE y FRITH, 2007, pp. 87-144;



Wassily Kandinsky (1925). *En el óvalo claro*. © Wassily Kandinsky, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.



Wassily Kandinsky (1922). *Sin título*. © Wassily Kandinsky, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

HOWARD-JONES, 2011, pp. 38-43; SOUSA, 2014, pp. 93-114). Aunque también hay excepciones de autores que no les dedican un apartado concreto (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2011).

Las ventajas sobre estas dos áreas curriculares han sido variadas. En el caso del lenguaje, por ejemplo, se ha señalado que en estudios con adolescentes, el procesamiento gramatical recae más en las regiones frontales del hemisferio izquierdo, mientras que el procesamiento semántico y el aprendizaje del vocabulario activan las regiones de los dos hemisferios (GOSWAMI, 2004, p. 7). En el caso de las matemáticas, diferentes estudios han señalado la existencia de un sistema de un sentido numérico, que se encuentra tanto en los animales como en los niños pequeños, y que parece ser uno de los fundamentos del conocimiento numérico y sus relaciones. Este sistema se localiza en las áreas intraparietales, y se activan también con el procesamiento numérico arábico y las palabras que se refieren a números (DEHAENE *et al.* 1998; ANSARI, *et al.*, 2012, pp. 109-110).

La neuroeducación ha posibilitado también un mayor estudio de otras esferas relativas al aprendizaje, como la relación entre el sueño y la cognición (FALLONE *et al.*, 2012), la experiencia directa con el medio, la importancia del ejercicio físico, y los tiempos de aprendizaje –cronoeducación– y sobre todo la relación entre emoción y cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje (GOSWAMI, 2004, pp. 9-11; ANSARI *et al.* 2012, pp. 111-112).

A pesar de estas ventajas, muchos investigadores coinciden en que la neuroeducación se está aplicando de una forma asimétrica (BATTRO y CARDINALI, 1996; MARINA, 2012, p. 8; HOWARD-JONES, 2011, pp. 79-80). En la práctica, los experimentos se realizan en lo que comúnmente se denomina «ambientes controlados», es decir, en experimentos de laboratorio, bajo unas condiciones definidas que atienden a una sola persona y en las que se utiliza un equipamiento muy complejo. La pregunta aquí salta a la vista: ¿Es coherente que la neuroeducación estudie a un solo sujeto cuando las teorías de innovación educativa actuales recalcan la importancia de la educación como proceso dialógico? Es decir, si la clase magistral como metodología docente se ha visto que no es la única

herramienta y quizá tampoco la más adecuada para el contexto socioeducativo actual (FINKEL, 2008; BAIN, 2007), y teniendo en cuenta que el proceso dialógico bidireccional garantiza una mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la innovación-acción (LATORRE, 2003, pp. 6-20; SUÁREZ PAZOS, 2002), ¿por qué la neuroeducación se centra en el aprendizaje del discente únicamente?

Pocos son los estudios realizados con el cerebro en diálogo entre varios sujetos. Si desde la pedagogía se apuesta cada vez más por una bidireccionalidad –entre estudiante y docente– de las metodologías educativas, la neurociencia debería ir en la misma línea, apostando por el diálogo como la base de la transmisión de conocimientos. Uno de los pocos estudios en este sentido es el desarrollado por H. Koiuzumi y su equipo en Japón, donde se estudia la actividad cerebral simultánea de tres interlocutores que se sientan alrededor de una mesa con equipos portátiles (*wearable*) de topografía óptica (AOKI *et al.*, 2010). Por tanto, una de las principales limitaciones de los estudios en neuroeducación es la que supone la propia tecnología, y su aplicación a un solo sujeto y no a varios. Se podría decir que existe una asimetría entre lo que gran parte de las pedagogías actuales quieren estudiar, y lo que la neurociencia puede estudiar.

2.3 Limitaciones en los estudios de neuroeducación

Las primeras limitaciones de la neuroeducación fueron señaladas en 1997 por el famoso artículo de J. Bruer: *Education and the Brain: A Bridge Too Far*. La importancia de este artículo, además de su novedad a finales de la década del cerebro, fue que señalaba tres puentes demasiado lejanos en el terreno neuroeducativo. El primero, y más lejano, se refería a que no se sabe lo suficiente acerca del cerebro para unirlo directamente con la práctica educativa (BRUER, 1997, p. 4). El segundo, no tan difícil de salvar, se refería a que cada vez la brecha entre educación y psicología cognitiva es menor. El tercero, a que la brecha entre psicología cognitiva y neurociencia también es menor. Por tanto, si la educación quiere estar en sintonía con la neurociencia, debe pasar antes por la psicología cognitiva forzosamente (BRUER, 1997, p. 15). Sin embargo, años más tarde,

este autor cambió su perspectiva hacia una visión más optimista (BRUER, 2005), quizá en parte debido a las respuestas recibidas por parte de algunos investigadores (ATHERTON, 2005).

La principal limitación que encuentra la neurociencia en el terreno educativo es que ésta no puede proporcionar un conocimiento específico para la planificación pedagógica (SCHUMACHER, 2007, p. 38). Esta crítica es muy genérica, y sin duda es la conclusión a la que muchos oponentes de la neuroeducación pretenden llegar. Las argumentaciones para llegar a ello son muy variadas, aunque podrían agruparse en tres: (1) aquellas pertenecientes a la fundamentación neuroeducativa; (2) las que se refieren a los niveles de discurso y la categorización conceptual entre neurociencia y educación; y (3) las que se refieren a los niveles de análisis estructural entre la neurociencia y la educación.

En cuanto a las que se refieren a los fundamentos de la neuroeducación (1), es muy probable que algunos docentes, al oír hablar de neuroeducación se pregunten: ¿Qué significa que un sustrato neural sea responsable de tal o cual mecanismo? ¿Cómo podría un proceso neurofisiológico construir la base de la cognición numérica o del lenguaje por ejemplo? Estas preguntas se refieren a la relación entre las bases neurales y los fundamentos de una ciencia, en este caso la neuroeducación. Esto plantea un problema aún no resuelto en todas las neurociencias sociales, aunque es la filósofa A. Cortina quien, en referencia a la neuroética, más claramente ha planteado este problema (CORTINA, 2011, pp. 46-47). En el terreno educativo, algunos autores explican que existen problemas de corte filosófico para justificar la efectividad de uno u otro método de aprendizaje apelando a criterios cerebrales (DAVIS, 2004, pp. 21-22). No se puede concluir, a partir de las observaciones empíricas del cerebro, que los niños y adolescentes deban ser enseñados de una u otra forma. Es decir, no se puede pasar del «ser» cerebral al «deber» educativo. La neurociencia, por tanto, hace un salto insalvable al intentar proporcionar un conocimiento específico para la planificación educativa (SCHUMACHER, 2007, p. 38).

En cuanto a las críticas que se refieren a la categorización conceptual (2), la mayoría de ellas coinciden en que neurociencia y educación utilizan terminologías y conceptos iguales pero que tienen un significado muy diferente –aprendizaje, memoria, medio ambiente, atención, toma de decisiones, motivación, etc.–. Algunos autores llaman a este problema el de los «errores de categoría» (DAVIS, 2004, pp. 23-27), o el problema horizontal (WILLINGHAM, 2009, p. 545). Pero en definitiva, se refieren a que el significado de los conceptos que ha heredado la pedagogía a partir de la psicología no es el mismo que el significado de los mismos conceptos en el campo de la neurociencia. El problema viene cuando los primeros se reducen a los segundos. Por tanto, los conceptos psicológicos del aprendizaje no pueden reducirse a conceptos neurocientíficos, pues estos conceptos pertenecen a diferentes niveles autónomos de explicación, y se caracterizan por diferentes entidades. «*Whereas at the neuroscientific level we look for causal explanations for the occurrence of brain states, at the psychological level we look for intentions and beliefs to explain behaviour in cognitive terms*» (SCHUMACHER, 2007, p. 39). Estas palabras dan a entender que el nivel causal de la neurociencia –como primera razón explicativa– y el nivel intencional del aprendizaje pueden ser compatibles, pero no se puede reducir el segundo al primero, pues neurociencia y educación parten de perspectivas muy diferentes. El nivel intencional se refiere a la propia noción de aprendizaje, como capacidad de transformar o realizar actos intencionales para incrementar el conocimiento en otros (GOSWAMI, 2004, p. 2), o la puesta en práctica de medios adecuados e intencionales que nos permiten transformarnos (NOT, 1983).

Por último, en cuanto a las críticas que se refieren a los niveles estructurales entre neurociencia y educación (3), es preciso destacar como mínimo dos aspectos. Por un lado, la neurociencia no estudia la acción del cerebro en su conjunto. La mayoría de experimentos e hipótesis de laboratorio se diseñan para el estudio de una o varias estructuras, o incluso a niveles estructurales más pequeños, como el neuronal. Aunque es cierto que hoy en día se han dado

ciertas excepciones en proyectos internacionales³. Sin embargo aún están lejos de estudiar el cerebro en su conjunto. Por ello, la capacidad de la neurociencia para estudiar el aprendizaje a través del cerebro es limitada, pues solo estudia ciertas estructuras y procesos aislados que intervienen en algún tipo de aprendizaje, pero sin una perspectiva totalmente clara de cómo funciona todo el cerebro en su conjunto (DAVIS, 2004, pp. 27-31). Algunos autores han llamado a esto el «problema estructural» e incluso «vertical» (WILLINGHAM, 2009, p. 545).

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica aspectos que la neurociencia aún no puede explicar, y por tanto no puede prescribir ninguna planificación educativa. La mayor parte de los actos intencionales a los que hacíamos referencia en el párrafo anterior, incorporan muchos más procesos externos que internos o intraindividuales. Los procesos externos se refieren a la relación con los demás y con la propia cultura. En definitiva, la cognición en el aprendizaje, no puede reducirse a los procesos neurales, pues eso dejaría fuera todas aquellas relaciones del sujeto con la cultura, que no se contemplan en los estudios neurocientíficos (SCHUMACHER, 2007, p. 43; WILLINGHAM, 2009, p. 45).

3. Conclusiones

Durante este recorrido por el panorama neuroeducativo actual se han destacado tanto los fundamentos en los que se asienta la neuroeducación como neurociencia social y disciplina aplicada a la práctica educativa, además de algunas de sus ventajas y limitaciones. Se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- La neuroeducación nace como una neurociencia social –junto con otras como la neuroética, neuroeconomía, neuromarketing, etc.– en el auge experimentado por la neurociencia en la década de 1990 y su relación con las ciencias sociales. Las relaciones entre los dos grandes bloques que rigen su proceder pueden dar lugar a una multidisciplina, interdisciplina o transdisciplina, siendo la más interesante la acepción que implica esta última. Así, se hace necesaria una búsqueda no solo de las bases neurales sino también de los fundamentos epistemológicos conjuntos en los que convergen ambas disciplinas, en favor de una verdadera mejora de la calidad educativa más allá de relacionar capacidades neurales con estructuras cerebrales y que propicie una transferencia de conocimientos basada en una estructura de aprendizaje-desarrollo.
- El nivel transdisciplinar de relación entre educación y neurociencia –con un papel mediador de la psicología y la filosofía moral– exige por un lado, una bidireccionalidad del diálogo entre ambas disciplinas, a nivel descriptivo y prescriptivo en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por otro lado, un nivel de revisión crítica de las anteriores concepciones del aprendizaje y de la mente, así como un nivel de adecuación terapéutica para el tratamiento de trastornos del aprendizaje y la psicofarmacología.
- Esta bidireccionalidad de diálogo solo será posible si se considera al ser humano como un ser capaz de aprender y de enseñar al mismo tiempo, y además si se tiene una visión no reduccionista de la relación entre cerebro y mente que redunde en falacias de tipo mereológico. Mente y cerebro deben estudiarse conjuntamente, pero no identificarse como un mismo elemento.
- Las ventajas que aporta la neuroeducación teniendo en cuenta una visión no reduccionista del cerebro son muchas, tanto en (I) el estudio de trastornos del aprendizaje, como (II) la relación cognitivo-emocional en los procesos de aprendizaje, así como también en (III) la temporalidad del desarrollo neural y su relación con procesos sinápticos en la adquisición de conocimientos y competencias. A pesar de estas ventajas, la neuroeducación posee limitaciones metodológicas –debido a las tecnologías con las que se estudia el cerebro hoy en día y que tienen tendencia a un materialismo o reduccionismo

3. El actual megaproyecto europeo *Human Brain Project* tiene como objetivo la reconstrucción en base silíceo de un cerebro humano a través de una supercomputadora, para estar finalizado en el año 2023. También el proyecto americano *BRAIN Initiative* tiene como objetivo mapear todas las conexiones neuronales del cerebro humano (KANDEL, et al., 2013).

cerebral–y conceptuales –debido a que el nivel discursivo-conceptual de intersección entre educación y neurociencia es muy diferente.

Referencias bibliográficas

- ANSARI, D. (2008). «The brain goes to school: Strengthening the education-neuroscience connection». *Education Canada*, n.º 48 (4), pp. 6-10.
- ANSARI, D.; COCH, D. (2006). «Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience». *Trends in Cognitive Sciences*, n.º 10, pp. 146-151.
- ANSARI, D.; COCH, D.; DE SMEDT, B. (2011). «Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us?». *Educational Philosophy and Theory*, n.º 43 (1), pp. 37-42.
- ANSARI, D.; DE SMEDT, B.; GRABNER, R. (2012). «Neuroeducation: a critical overview of an emerging field». *Neuroethics*, n.º 5 (2), pp. 105-117.
- AOKI, R.; FUNAME, T.; KOIZUMI, H. (2010). «Brain science of ethics: present status and the future». *Mind, Brain and Education*, n.º 4 (4), pp. 188-195.
- ATHERTON, M. (2005). «Applying the neurosciences to educational research: Can cognitive neuroscience bridge the gap? Part I». *Brain/Neurosciences y Education SIG Newsletter/ Annual Meeting*, pp. 1-7.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia: Valencia.
- BATTRO, A. M. (2010). «The teaching brain». *Mind, Brain and Education*, n.º 4 (1), pp. 28-33.
- BATTRO, A. M.; CARDINALI, D. P. (1996). *Más cerebro en la educación*. Buenos Aires: La Nación.
- BATTRO, A. M.; FISCHER, K. W.; LÉNA, P. (eds.) (2008): *The Educational Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- BIGDELL, S. (2012). «New educational research era: Educational neuroscience technology». *International Journal of Learning and Teaching*, n.º 4 (1), pp. 14-25.
- BLACKMORE, S. J.; FRITH, U. (2007): *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel: Barcelona.
- BRUER, J. T. (1997). «Education and the Brain: A Bridge Too Far?». *Educational Researcher*, n.º 26 (8), pp. 4-16.
- BYRNES, J. P. (2001). *Minds, Brains, and Learning*. New York: The Guilford Press.
- CAMPBELL, S. (2011). «Educational Neuroscience: Motivations, methodology and implications». *Educational Philosophy and Theory*, n.º 43(1), pp. 7-16.
- CAMPOS, A. (2010). «Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano». *La Educación Revista Digital*, n.º 143, pp. 1-14.
- CONILL, J. (2012). «Neuroeconomía y Neuromarketing. ¿Más allá de la racionalidad maximizadora?». En CORTINA, A. (ed.): *Guía Comares de Neurofilosofía Práctica* (pp. 39-64). Granada: Comares.
- CORTINA, A. (2010). «Neuroética: ¿Las bases de una ética universal con relevancia política?». *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, n.º 42, pp. 129-148.
- CORTINA, A. (2011). *Neuroética y Neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- DAMASIO, A. (2010). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- DAVIS, A. J. (2004). «The credentials of brain-based learning». *Journal of Philosophy of Education*, n.º 38, pp. 21-36.
- DEHAENE, S.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; COHEN, L. (1998). «Abstract representations of numbers in the animal and human brain». *Trends in Neuroscience*, n.º 21(8), pp. 355-611.
- DOLAN, R. J. (2008). «Neuroimaging of Cognition: Past, Present, and Future». *Neuron*, n.º 60, pp. 496-502.
- FALLONE, G.; OWENS, J. A.; DEANE, J. (2002). «Sleepiness in children and adolescents: clinical implications». *Sleep Med Rev*, n.º 6 (4), pp. 287-306.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- FINS, J. J. (2005). «Rethinking disorders of consciousness: new research and its implications». *Hastings Center Report*, 22.
- FINS, J. J. (2006). «Affirming the Right to Care, Preserving the Right to Die: Disorders of Consciousness and Neuroethics after Schiavo». *Supportive y Palliative Care*, n.º 4, pp. 169-178.
- GAZZANIGA, M. (2012). *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Barcelona: Paidós.
- GIMÉNEZ-AMAYA, J. M.; SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S. (2010). *De la neurociencia a la neuroética: narrativa científica y reflexión filosófica*. Navarra: Euna.
- GOSWAMI, U. (2004). «Neuroscience and education». *British Journal of Educational Psychology*, n.º 74, pp. 1-14.
- HAGNER, M. (1997). *Homo cerebrialis: Der Wandel vom Sleenorgan zum Gehirn*. Berlin: Berlin Verlag.
- HALL, J. (2005). *Neuroscience and Education. A Review of the contribution of brain science to teaching and learning*. The Scottish Council for Research in Education: University of Glasgow.
- HAYNES, J.-D. (2011). «Brain Reading: Decoding mental states from brain activity in humans». En ILLES, J. & SAHAKIAN, B. (eds.): *The Oxford Handbook of Neuroethics* (pp. 3-13). Oxford: Oxford University Press.
- HOWARD-JONES, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- KANDEL, E. R.; MARKRAM, H.; MATTEHWIS, P.; YUSTE, R.; KOCH, C. (2013). «Neuroscience thinks big (and collaborative)». *Nature Reviews Neuroscience*, n.º 14, pp. 659-664.
- KOIZUMI, H. (2001). «Transdisciplinarity». *Neuroendocrinology Letters*, n.º 22, pp. 219-221.
- KOIZUMI, H. (2008). «Developing the Brain: A functional-imaging based approach to learning and educational sciences». En BATTRO, A. M. et al. (eds.): *The educated brain* (pp. 166-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEDoux, J. (1999). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. London: Phoenix.
- MARINA, J. A. (2012). «El diálogo entre Neurociencia y Educación». *Participación Educativa*. Número extraordinario: La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación, n.º 1, pp. 7-13.
- MAYA, N.; RIVERO, S. (2012). «Neurociencia y educación: una aproximación interdisciplinaria». *Encuentros multidisciplinares*, n.º 42 (xiv), pp. 2-10.
- MORA, F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza.
- NOT, L. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OECD (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. París: OECD.
- OECD (2007). *Understanding the Brain. The birth of a learning science*. París: OECD.
- Recuperado de <http://www.oecd.org/site/educer21st/40554190.pdf> (Consultado el 3 de marzo de 2015).
- POPPER, K.; ECCLES, J. (1993). *El Yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- PREMACK, D.; PREMACK, A. (1996). «Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others». En OLSON, D. & TORRANCE, N. (eds.): *The handbook of human development and education* (pp. 302-344). Oxford: Blackwell.
- ROSKIES, A. (2002). «Neuroethics for the New Millennium». *Neuron*, n.º 35, pp. 21-23.
- RUBIA, F. J. (2009). *El fantasma de la libertad. Datos de la revolución neurocientífica*. Barcelona: Crítica.
- SCHUMACHER, R. (2007). «The Brain is not enough: Potential and limits in integrating neuroscience and pedagogy». *Analyse und Kritik*, n.º 29.
- SOUSA, D. A. (ed.) (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- STEIN, Z.; DELLA CHIESA, B.; HINTON, C.; FISCHER, K. W. (2011). «Ethical issues in educational Neuroscience: Raising children in a brave new world». En ILLES, J. & SAHAKIAN, B. J. (eds.): *The Oxford Handbook of Neuroethics* (pp. 803-822). Oxford: Oxford University Press.
- STRAUSS, S.; ZIV, M.; STEIN, A. (2002). «Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind». *Cognitive Development*, n.º 17, pp. 1473-1487.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002). «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, n.º 1(1), pp. 40-56.
- TARPY, R. M. (1999). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: McGrawHill.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. (2011). *Mind, Brain and Education Science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: Norton & Company.

TREPAT, C. (2011). «Concepto y técnicas de evaluación de las Ciencias Sociales». En PRATS, J. (coord.): *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 191-215). Barcelona: Graó.

VIDAL, F. (2008). «Historical considerations of the brain and self». En BATTRO, A. M.; FISCHER K. W.; LÉNA, P. (eds.) (2008): *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation* (pp. 20-42). Cambridge: Cambridge University Press.

WEGNER, D. M. (2002): *The Illusion of Conscious Will*. Cambridge MA: MIT Press.

WILLINGHAM, D. T. (2009). «Three problems in the marriage of neuroscience and education discussion». *Cortex*, n.º 45 (5), pp. 544-545.

WOLPE, P. R. (2002). «Treatment, enhancement, and the ethics of neurotherapeutics». *Brain and Cognition*, n.º 50, pp. 387-395.

El autor

Daniel Pallarés Domínguez

Becario de investigación predoctoral (FPI) de la UJI de Castellón. Licenciado en Humanidades y pedagogía del piano. Máster en Ética y Democracia y Máster en profesorado de ESO. Las principales líneas de investigación son neuroética y neuroeducación. Como publicaciones más destacadas:

- Pallarés Domínguez, D. y González Esteban, E. (2015). «The Ethical Implications of Considering Neurolaw as a New Power». *Ethics & Behavior*, doi 10.1080/10508422.2015.1012763.
- Pallarés Domínguez, Daniel (2013): «Críticas y orientaciones para el estudio en neuroética», *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 13, pp. 85-102.
- Cabedo, Salvador y Pallarés Domínguez, Daniel (2013). «Orientaciones neuroeducativas para el aprendizaje permanente». En García-Marzá, D. y Feenstra, R. (eds.): *Ética y neurociencias: la aportación a la política, la economía y la educación* (pp. 199-223). Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I.

Ha ampliado estudios en el Centre for Research Ethics and Bioethics (CRB) de la Universidad de Uppsala (Suecia). Forma parte del equipo de investigadores que está desarrollando el Proyecto de Investigación I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad: «Política, empresa y educación desde la neuroética aplicada» (FI2013-47136-C2-2-P).



Joan Miró. *Mujer sentada*. Fundació Joan Miró, Barcelona. © Successió Miró 2015.

LOCALIZACIÓN DE FUENTES CEREBRALES EN NIÑOS INVIDENTES DURANTE LA DISCRIMINACIÓN TÁCTIL PASIVA DE LETRAS

LOCATION OF BRAIN SOURCES IN BLIND CHILDREN DURING THE PASSIVE TACTILE DISCRIMINATION OF LETTERS

Angélica M. Soria Claros¹

Departamento de Psiquiatría. Facultad de Medicina. Universidad Complutense de Madrid

Tomás Ortiz¹

Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica. Facultad de Medicina. Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Introducción: hay pocos estudios sobre la discriminación táctil de letras mediante tacto pasivo. **Método:** se describe en este texto una investigación en la que se estudiaron 27 niños, 13 invidentes (5 niñas y 8 niños) y 14 de videntes (6 niñas y 8 niños). Su edad oscilaba entre los 7 y los 10 años de edad y todos ellos tenían como características similares los cocientes intelectuales, el nivel de escolaridad y los rasgos culturales. En estos 27 niños, se analizaron las latencias de las ondas N200 y N400 durante el procesamiento de letras, así como las principales fuentes de actividad eléctrica cortical. **Resultados:** se comprobó que el grupo de niños invidentes mostraba un menor tiempo de reacción y mayor latencia de los potenciales evocados N200 y N400. Asimismo, se observó en los 13 niños ciegos una mayor activación de la actividad cerebral de N200 en la circunvolución temporal medial derecha y frontal inferior derecha; e igualmente mayor activación de la actividad cerebral de N400 en la circunvolución temporal media e inferior derechas, la occipital media y el angular izquierdas. También se observó una mayor activación de N200 en el grupo control de los 14 niños videntes en la circunvolución temporal medial derecha y frontal inferior derecha, mientras que la mayor activación observada en la N400 lo fue en el área supramarginal derecha. **Conclusiones:** los resultados descritos sugieren un mayor número de áreas cerebrales implicadas en el reconocimiento de letras en los niños ciegos.

Palabras clave: asimetría cerebral, actividad cortical, LORETA, letras, N200, N400.

Abstract

Introduction: There are few studies on the tactile discrimination of letters by passive touch. **Method:** 27 children, 13 blind (5 girls and 8 boys) and 14 seers (6 girls and 8 boys) were studied. All the children were 7 and 10 years old, and had ratios similar intellectual, educational level and cultural characteristics. Latencies of the N200 and N400 waves during processing of letters, as well as the main sources of cortical electrical activity were analyze. **Results:** The blind group shows lower response time and higher latency evoked potential N200 and N400. Increased activation of cortical activity in blind children: N200 (right medial temporal gyrus and right inferior frontal gyrus) and N400 (right temporal middle and lower, left middle occipital and angular). Increased cortical activation of cortical activity in controlling sighted children: N200 in right medial temporal gyrus and right inferior frontal group while N400 was in the right supramarginal area. **Conclusions:** The results suggest a greater number of brain areas involved in letter recognition in blind children.

Keywords: cerebral asymmetric, Cortical activity, tactile, blind, letters, LORETA, N200, N400.c

1. Introducción

Los cambios neurofuncionales como consecuencia de la ceguera son un modelo muy útil para el estudio de la neuroplasticidad crossmodal; de hecho diferentes estudios han demostrado cómo áreas corticales visuales se activan en respuesta a una amplia gama de tareas no visuales, como puede ser la lectura-Braille² (MERABET y PASCUAL-LEONE, 2010; KUPERS y PTITO, 2013; SADATO y col., 1996; TENG y col, 2015). Sin embargo, la reorganización cerebral que se produce durante el reconocimiento de letras mediante tacto pasivo queda todavía por demostrar.

Los símbolos escritos, como las letras o los números, para ser percibidos necesitan de procesos mentales cognitivos que van más allá de la simple percepción sensorial, por lo que el cerebro debe movilizar muchos recursos, tanto de áreas propias del reconocimiento de letras como de áreas adyacentes a las mismas, para su identificación y sobre todo para la consiguiente comprensión lingüística; más recursos en este caso que para reconocer sólo la forma de la escritura (DEHAENE y col, 2010; PINEL y DEHAENE, 2010; CAI y col, 2010; BEN-SHACHAR y col, 2011; HANNAGAN y col, 2015).

Diferentes estudios con sujetos ciegos comprobaron la existencia de una gran actividad en la parte lateral del surco occipito-temporal izquierdo durante la identificación de letras (COHEN y col,

2000; STRIEM-AMIT y col, 2012). Los estudios llevados a cabo con niños mayores de 5 años que reconocían ya letras y números demostró que en ellos se producía una gran actividad y conectividad del surco occipito-temporal izquierdo, coincidiendo con el concepto de traspaso de los procesos de lo grafémico a lo fonémico y con la mejora de las habilidades lectoras; y diferenciándose claramente de los procesos cerebrales que se producen en el reconocimiento de caras (BREN y col, 2010; CANTLON y col. (2011); Yearman y col, 2012; SIMON y col, 2013). Otros autores han encontrado una conectividad intratemporal entre el área temporal superior izquierda y el surco occipitotemporal izquierdo durante la lectura de letras sueltas y palabras (PINEL y col 2015).

Los Potenciales Evocados (PE) se utilizan para investigar la temporalidad y las diferencias cualitativas del procesamiento lingüístico (GANUSHCHAK y col., 2011; FRIEDERICI, 2005) y también para estudiar la relación entre lenguaje y actividad cerebral (BROWN y HAGOORT, 1999). Las ondas N200 y N400 son los componentes de los PE que se vienen asociando al lenguaje. La N200 es el componente preléxico que también es generada desde el córtex cingulado anterior (LADOEUR y col., 2007), y detecta el conflicto producido por respuestas contrapuestas de la información relevante/irrelevante de la tarea (DANIELMEIER y col., 2009; YEUNG y COHEN, 2006), así como la cantidad de recursos reclutados para el procesamiento de dicho conflicto (KANSKE y KOTZ, 2011). La N400 se relaciona con procesos semánticos (McCARTHY y col., 1995; HATA y col., 2011) de integración post-léxica y de propagación automática de información (DEACON y col., 2000). Igualmente la N400 es selectivamente sensible al procesamiento léxico-semántico (MORENO y KUTAS, 2005) y se correlaciona con la actividad neuronal generada por la representación léxico-semántica de las palabras (HOLCOMB y MCPHERSON, 1994).

1. Contacto: Dr. Tomás Ortiz. Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica. Facultad de Medicina. Avda. Complutense, s/n. 28040-Madrid, España. Tfno: (+34) 913941497, Fax: (+34) 91 3941495, tortiz@med.ucm.es.

2. "El braille" es un sistema de lectura y escritura táctil para ser utilizado por personas ciegas. Fue ideado y desarrollado por el francés Louis Braille a mediados del siglo XIX.



Joan Miró. *Pintura III*. Fundació Joan Miró, Barcelona. © Successió Miró 2015.

Hasta el momento, los estudios no consiguen diferenciar la actividad de dichas áreas entre videntes y no videntes, dando a entender esta circunstancia que existe un proceso supramodal independiente de la vía de entrada de la información sensorial. A la luz de estos datos, el fin que persigue esta investigación es objetivar diferencias en el procesamiento cerebral durante el reconocimiento de letras en niños videntes e invidentes, mediante el análisis de las ondas N200 y N400 de los PE, con el fin de valorar la reorganización cortical que se produce durante dicho reconocimiento como consecuencia de la ceguera.

2. Material y métodos

2.1. Muestra

Se estudiaron 27 sujetos, 13 con ceguera (5 niñas y 8 niños) y 14 niños videntes (6 niñas y 8 niños). Su edad oscilaba entre los 7 y los 10 años, con un cociente intelectual (ci), un nivel de escolaridad y unas características culturales similares; todos ellos dentro de la normalidad escolar. Los participantes voluntarios fueron elegidos entre los estudiantes de 12 escuelas seleccionadas al azar, que atienden a niños con ceguera en el área de Madrid. Se proporcionó a cada escuela información escrita sobre el estudio. A los padres se les proporcionó también información detallada (oral y escrita) sobre la naturaleza y el propósito de la investigación, antes de que dieran su consentimiento por escrito para que sus hijos participaran en ella. Los padres que dieron su consentimiento, lo hicieron tras participar en sesiones informativas individuales. Los criterios de inclusión para los niños participantes fueron: (a) tener una edad comprendida entre los 8 y los 10 años, (b) estar recibiendo una enseñanza activa y, (c) poseer un cociente intelectual normal. El cociente intelectual se verificó a partir de los informes de la escuela y de los correspondientes tests psicológicos. Los criterios de exclusión fueron: (a) que padeciesen otro déficit sensorial diferente a la ceguera, (b) que padeciesen una enfermedad neuropsiquiátrica presente o que la hubieran padecido y, (c) que tuvieran un historial de trauma obstétrico con hipoxia cerebral. El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité Ético del Hospital Clínico Universitario San Carlos (Madrid) y estaba en plena conformidad con la Declaración de Helsinki.

2.2 Protocolo de estimulación táctil

El estimulador táctil utilizado en este estudio incorpora una microcámara y un microprocesador en su interior. El microprocesador, cuenta con un software que, con algoritmos específicos, transforma las imágenes capturadas por la microcámara en impulsos vibro-táctiles. La matriz de estimulación tiene 28x28 puntos de estimulación, correspondientes a los píxeles de la imagen capturada por la microcámara. Las imágenes, proyectadas en una pantalla plana y captadas por la cámara que ocupa todo el campo de visión, se presentan a un ritmo de

una por segundo. El experimento se llevó a cabo en una sala muy poco iluminada, aislada del ruido externo. Los 27 niños se sentaron en un sillón, a 75 cm de una pantalla LCD 19 (frecuencia de actualización de 100 Hz) que muestra los estímulos. Se realizó una tarea de reconocimiento de letras en la que se presentaron 300 letras en secuencia pseudoaleatoria. El 80 % de las letras presentadas aleatoriamente correspondía a la letra «L» y el 20 % la «N». La duración de cada imagen-letra en el centro de la pantalla fue de 300 ms, y esta presentación fue seguida por un intervalo de pantalla en negro de 700 ms. Se sincronizó la aparición del estímulo en la pantalla con la activación consiguiente del estimulador táctil con el que contaban los niños ciegos. La duración total de la tarea fue de 5 minutos. Se le pedía al niño –invidente y vidente– que presionara la barra espaciadora con la mano derecha cada vez que apareciera la letra «N» en el estimulador táctil que estaba situado en mano izquierda. Previamente a la realización de la tarea se les entrenó durante unos minutos hasta que discriminaron correctamente las letras.

2.3. Registro de potenciales evocados mediante EEG³

El estudio se llevó a cabo, como se ha indicado, en una habitación semioscura y sin ruidos ambientales, mediante un sistema ATI EEG (*Advantek SRL*) de alta densidad (128 canales) usando un casco Neuroscan. Las impedancias⁴ se mantuvieron por debajo de 5 k Ω , y se registraron mediante canales adicionales localizados en el cantus supraciliar y palpebrales inferiores de ambos ojos. Los electrodos de referencia media se localizaron en los mastoides bilaterales. La adquisición se obtuvo con un filtro de paso de banda de 0,05 a 30 Hz y una frecuencia de muestreo de 512 Hz. La eliminación de movimientos oculares se consiguió mediante inspección visual directa de las ondas del electroencefalograma (EEG) de forma manual. Los canales ruidosos fueron reemplazados mediante interpolaciones lineales de canales limpios adyacentes. Las épocas fueron de 1000 ms de duración (100 ms de pre-estímulo, la duración de estímulo fue de 300 ms y 600 ms después del estímulo). La línea de base se definió como voltaje medio en el período de 100 ms antes de inicio del estímulo. Los ERP⁵ obtenidos se promediaron por separado para cada condición analizada y cada sujeto. Se analizaron los componentes de las últimas etapas de procesamiento léxico-semántico mediante las deflexiones más negativas de N200 y N400, entre 180-320 ms y 350-580 ms, respectivamente (LEONARD y col., 2011), analizando una ventana de tiempo de 40 ms (-20 y +20 ms) a partir del pico de mayor amplitud, medido desde el electrodo Pz para localizar las fuentes en todos los electrodos mediante LORETA⁶ (ORTIZ y col., 2011, 2015).

3. Electroencefalograma (EEG)

4. La «impedancia» (Z) es una medida de la oposición que presenta un circuito a una corriente eléctrica cuando se aplica a éste una tensión eléctrica determinada. La «impedancia» recoge el concepto de «resistencia» extendiéndolo a los circuitos que reciben corriente alterna, y posee tanto «magnitud» como «fase», mientras que la «resistencia» solo tiene «magnitud». Cuando un circuito es alimentado con corriente continua, su «impedancia» es igual a la «resistencia».

5. ERP: Event-Related Potential o «potencial evocado» indica la modificación del potencial eléctrico producida en el sistema nervioso como respuesta a una estimulación externa, especialmente sensorial (una estimulación en la piel, un sonido, etc.) y también producida por un evento interno al individuo, como un recuerdo o una actividad cognitiva (lectura comprensiva, atención concentrada hacia algo, una deducción simple, etc). Esta modificación del potencial eléctrico del sistema nervioso se registra y se guarda por medio de las técnicas propias de la electroencefalografía (EEG) o la electromiografía (EMG).

6. LORETA: *Low Resolution Electromagnetic Tomography* o Tomografía Electromagnética de Baja Resolución.

Tabla 1
Medias y desviaciones estándar

VARIABLES DEPENDIENTES	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
N200	Ciego	13	297,00	37,103	10,291
	Control	14	257,64	31,561	8,435
N400	Ciego	13	394,54	31,785	8,815
	Control	14	372,57	23,735	6,343
Tiempo de reacción	Ciego	13	563,54	108,851	30,190
	Control	14	641,93	44,408	11,869
Aciertos	Ciego	13	19,77	9,103	2,525
	Control	14	19,07	14,489	3,872
Errores	Ciego	13	35,15	16,975	4,708
	Control	14	30,21	12,001	3,207

Tabla 2
Estadística de muestras independientes

VARIABLES DEPENDIENTES	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)
N200	0,163	0,690	2,976	25	0,006
N400	1,357	0,255	2,045	25	0,052
Tiempo de reacción	6,589	0,017	-2,484	25	,020
Aciertos	1,690	0,205	0,148	25	0,883
Errores	1,937	0,176	0,878	25	0,388

2.4. Método de reconstrucción de la localización de fuentes cerebrales

Se utilizó el LORETA (*Low-Resolution Electromagnetic Tomography*) con el software de Neuronix® (PASCUAL-MARQUI y col., 1994; 2002) para el cálculo de la tomografía eléctrica cerebral. Se aplicaron restricciones anatómicas de volumen cerebral y se utilizó una plantilla media del cerebro humano. Estos datos se analizaron en el dominio del tiempo y los valores de la tomografía se calcularon para cada caso por separado. Los diferentes modelos se definieron mediante la limitación de la fuente a un compartimiento anatómico, utilizando el cerebro del atlas probabilístico (PBA⁷) (COLLINS y col., 1994; MAZZIOTTA y col., 1995). Las fuentes de los componentes N200 y N400 se estimaron a partir de 123 grabaciones de electrodos en los 27 sujetos y, mediante el SPM⁸, se calcularon en base a un vóxel⁹ por vóxel independiente de prueba de Hotelling T2 contra cero (CARBONELL y col., 2004) entre los grupos, para estimar las fuentes que eran estadísticamente significativas para las líneas y para las letras. Los mapas de probabilidad, resultantes a partir del umbral de proporción esperada de falsos positivos entre las pruebas que fueron significativas (FDR¹⁰) q 4.1 0.05 (LAGE-CASTELLANOS, 2010) y con un *cluster* superior a 10 vóxeles por encima del umbral,

se representan como imágenes de activación 3D superpuestas en el cerebro promedio de acuerdo con el sistema de coordenadas a MNI (*standard Montreal Neurological Institute*) (TZOURIO-MAZOYER, 2002).

2.5. Análisis estadísticos

Para las variables latencias, tiempo de reacción, aciertos y errores se realizó la prueba T de Student¹¹. Los grupos son homogéneos en cuanto a la edad se refiere ($p=0.09$).

3. Resultados

3.1. Latencias de la N200 y la N400 y respuestas conductuales

Los resultados de las latencias, de los tiempos de reacción, y de los aciertos y errores entre los dos grupos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas en los tiempos de reacción ($p=0.028$) y en las latencias N200 ($p=0.006$); y también diferencias muy próximas a la significación estadística en la N400 ($p=0.052$). Sin embargo, no existen diferencias significativas en aciertos y errores. Merece destacarse también la enorme variabilidad de los tiempos de reacción del grupo de los niños ciegos ($\sigma=108,851$), con relación a los niños del grupo de control ($\sigma=44,408$), (véanse la tabla 1 y la tabla 2).

11. La «prueba T de Student» se aplica cuando, aunque la población estudiada sigue una distribución normal, la muestra elegida de la población para la investigación tiene un tamaño demasiado pequeño como para que el estadístico en el que está basada la inferencia esté normalmente distribuido. Utilizando una estimación de la desviación típica en lugar del valor real obtenido.

7. PBA: *Probabilistic Brain Atlas*.

8. SPM: *Statistical Parametric Mapping*. Software utilizado para el análisis de los datos aportados por imágenes de la actividad del cerebro.

9. Vóxel: contracción de la expresión en inglés «*volumetric pixel*». El «vóxel» es, en un objeto tridimensional (3D), el equivalente del «píxel» en un objeto 2D. Es decir, el «vóxel» es la unidad cúbica que compone un objeto tridimensional. Por lo tanto, es la unidad mínima procesable de una matriz tridimensional (3D).

10. FDR: *False Discovery Rate* o «tasa de falso descubrimiento» es un procedimiento para registrar la tasa de errores de tipo I, que es el error que se comete en una investigación cuando el investigador no acepta la «hipótesis nula» que es la hipótesis que se presume como verdadera hasta que una prueba estadística de la hipótesis –con base empírica– indica lo contrario.

3.2. Localización de fuentes cerebrales

1. Localización de fuentes cerebrales en el grupo de niños ciegos

Las áreas de mayor activación en la N200 fueron la L1, circunvolución temporal medial derecha y la frontal inferior derecha. En la N400 las áreas de mayor activación identificadas fueron la circunvolución temporal media e inferior derechas y la occipital media y angular izquierdas (véase la figura 1).

2. Localización de fuentes en el grupo control de niños videntes

Las áreas de mayor activación en la N200 fueron la circunvolución temporal medial derecha y la frontal inferior derecha, mientras que en la N400 fue el área supramarginal derecha (véase la figura 2).

3. Diferencias entre grupos en la localización de fuentes cerebrales

Las diferencias significativas entre ambos grupos para la N200 se localizan en las áreas temporales superiores, supramarginales y parietales, izquierdas; mientras que para la N400 las diferencias más significativas se dan en las áreas frontal medial, supramarginal, parietal superior y angular, ambas derechas, así como en el temporal superior izquierdo (véase la figura 3).

4. Discusión

Los resultados obtenidos indican, como diferencias más significativas, una mayor velocidad en el procesamiento cerebral de la

información táctil por parte del grupo de niños videntes, mientras que el tiempo de reacción es menor en el grupo de niños ciegos. Por otro lado, la localización de fuentes cerebrales indica un mayor consumo de energía en el reconocimiento de letras, con muchas más áreas implicadas, en el grupo de niños ciegos; concretamente en el potencial tardío N400, implicando bilateralidad, hecho que no sucede con el potencial temprano N200. Las diferencias a este respecto entre los dos grupos son muy notables.

La circunstancia de que los niños videntes mantengan una mayor velocidad en el procesamiento de la información táctil podría estar asociada con el hecho de tener visión, porque esta facultad ocupa una gran extensión cerebral de áreas multimodales, y también con el menor consumo de energía por parte de los videntes durante la tarea de reconocimiento táctil de letras. Sin embargo, en relación con el tiempo de reacción, se observa que los niños ciegos llevan a cabo la tarea mucho más rápidamente que los niños videntes; y estos datos podrían estar en relación con una mayor habilidad táctil en los niños ciegos, como consecuencia del entrenamiento intensivo del sentido del tacto que realizan estos niños a causa de una mayor frecuencia de utilización diaria del tacto para el reconocimiento de los objetos de su entorno. En este sentido Reuter y colaboradores (2014) han demostrado que una mayor experiencia táctil mejora notablemente la rapidez de la respuesta; y así, estos investigadores comprobaron que los sujetos diestros tenían una mayor rapidez en las respuestas con la mano derecha que con la izquierda. Basándose en el hecho de que la estimulación frecuente de los dedos de la mano induce una mayor capacidad de aprendizaje

Figura 1
Proyección de intensidad (LORETA) de mapas corticales medios del grupo de niños invidentes obtenidos en las ventanas N200 y N400 durante la tarea de reconocimiento de letras. Áreas de proyección de intensidad máxima se muestran en rojo.

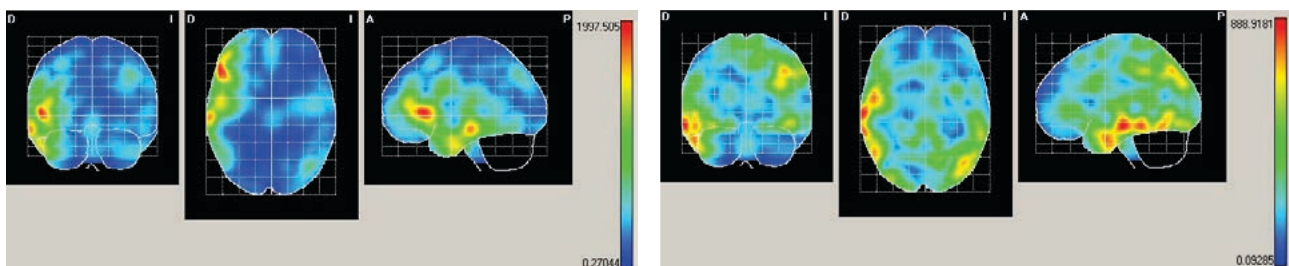


Figura 2
Proyección de intensidad (LORETA) de mapas corticales medios del grupo de niños videntes obtenidos en las ventanas N200 y N400 durante la tarea de reconocimiento de letras. Las áreas de proyección de intensidad máxima se muestran en rojo.

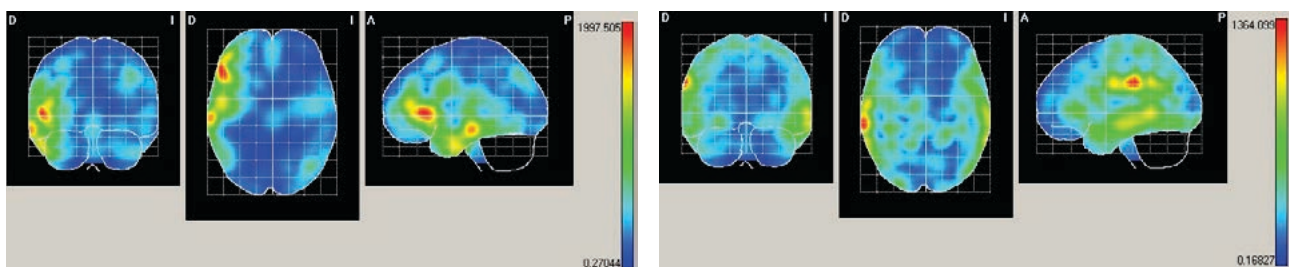
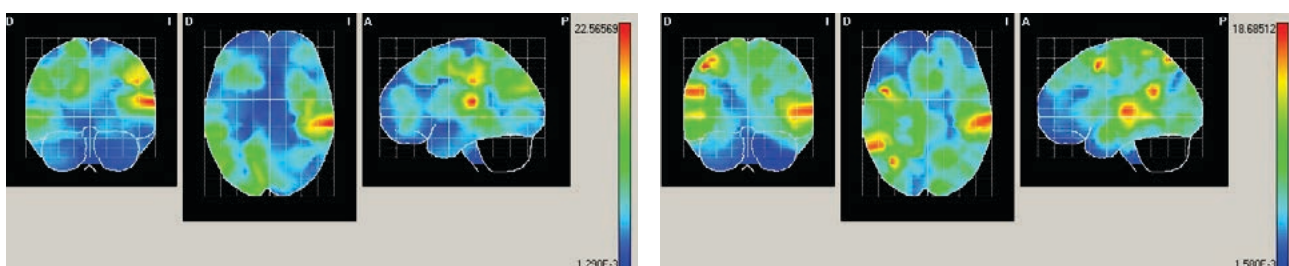


Figura 3
Mapeo de Estadística (SM). Diferencias significativas mediante Hotelling T2 independiente en la intensidad máxima de la N200 y N400 entre los niños con ceguera y sus controles videntes durante el reconocimiento de las letras. El color rojo representa $p < 0,05$.



sensorio-perceptivo (RAGERT y col. 2004; WONG y col. 2011), se puede establecer que las personas expertas en la utilización del sentido del tacto llevarían a cabo mucho mejor cualquier actividad táctil que las personas no expertas, tal y como se ha demostrado con sujetos ciegos (GOLDREICH & KANICS, 2006; LEGGE y col. 2008).

Los resultados en las latencias de la N200 y N400 más largas en el grupo de niños ciegos son contrarios a los resultados encontrados en el componente temprano P100 de los potenciales evocados, que aparecen antes en los sujetos ciegos que en los videntes, como consecuencia de procesos automáticos asociados a la experiencia táctil (FEINSOD y col., 1973; RÖDER y col. 1996, ORTIZ y col, 2015). La aparente contradicción se sustenta en el hecho de que los potenciales tempranos somatosensoriales (P100) están asociados a la identificación sensorial de las características del estímulo, en nuestro caso contornos, y aquí sí que la experiencia de los niños ciegos es mayor que la de los videntes; mientras que los potenciales tardíos como la N200 están asociados a procesos cognitivos más complejos en los que los niños videntes tienen más experiencia, porque conocen las letras, mientras que los niños ciegos reciben por primera vez el estímulo táctil correspondiente a letras que son verdaderos grafismos, esto es, signos estrictamente visuales; porque los niños ciegos se manejan con el sistema Braille, exclusivamente táctil y sin referencias gráficas. En este sentido, diferentes trabajos han demostrado que los símbolos escritos, como letras o números, necesitan, para su reconocimiento significativo, de procesos mentales cognitivos que van más allá de la simple percepción sensorial, por lo que el cerebro debe movilizar muchos recursos, tanto de áreas propias del reconocimiento de letras como de áreas adyacentes relacionadas con la comprensión lingüística significativa, más que con la forma gráfica de la escritura (DEHAENE y col, 2010; PINEL y DEHAENE, 2010; CAI y col, 2010; BEN-SHACHAR y col, 2011; HANNAGAN y col, 2015). La N200 está asociada a la cantidad de recursos cerebrales reclutados para el procesamiento del componente preléxico, (KANSKE y KOTZ, 2011). La N400 se relaciona con procesos semánticos (MCCARTHY y col., 1995; HATA y col., 2011) de integración post-léxica y propagación automática de información (DEACON y col., 2000). Además la N400 es también selectivamente sensible al procesamiento léxico-semántico (MORENO y KUTAS, 2005) y se correlaciona con la actividad neuronal generada por la representación léxico-semántica de las palabras (HOLCOMB y MCPHERSON, 1994).

Por último, los resultados sobre localización de fuentes parecen responder a una estrategia de reorganización cortical de la información de reconocimiento táctil de letras en los niños ciegos, como consecuencia de un proceso de plasticidad cerebral compensatorio, basado en la reorganización cortical de funciones cognitivas (BAVELIER y NEVILLE, 2002; RÖDER y RÖSLER, 2004). Diferentes estudios llevados a cabo con sujetos ciegos, parcialmente coincidentes con los resultados obtenidos en esta investigación, comprobaron la existencia de una gran actividad en la parte lateral del surco occipitotemporal izquierdo durante la identificación de letras (COHEN y col, 2000, STRIEM-AMIT y col, 2012). Los estudios llevados a cabo con niños mayores de 5 años que ya han adquirido la capacidad de reconocer letras y números muestran una gran actividad y conectividad del surco occipitotemporal izquierdo, coincidiendo con el concepto de traspaso de los procesos de lo grafémico a lo fonémico, y de mejora de las habilidades lectoras; diferenciándose, en todo caso, del reconocimiento de caras (BREN y col, 2010; CANTLON, J.F. y col. 2011; YEARMAN y col, 2012; SIMON y col, 2013). Otros autores han encontrado una conectividad intratemporal entre el área temporal superior izquierda y el surco occipitotemporal izquierdo durante la lectura de letras y palabras escritas (PINEL y col 2015).

4.1. Conclusión

Los resultados sugieren la implicación de muchas más áreas corticales en el reconocimiento de letras en niños ciegos que en videntes, aunque dicho reconocimiento puede ser desarrollado en gran medida por procesos corticales distintos a los que se producen en los niños videntes. De hecho, en los ciegos se activan regiones del cerebro reclutadas crossmodalmente que pueden realizar procesos comunes subyacentes para tareas análogas. Los resultados abren un camino esperanzador al aprendizaje escolar de niños ciegos, ya que les permite poder leer en la pizarra los textos escritos, al igual que hacen sus compañeros videntes, además de desarrollar las áreas cerebrales responsables del aprendizaje lectoescritor, áreas

que son similares a las de los videntes, y también promover habilidades cognitivas que desempeñan un papel clave en el desarrollo infantil y en el éxito académico. Estos resultados abren un amplio campo a la neuroeducación mediante el aprendizaje a través del tacto pasivo, lo que permitirá contar con un recurso muy valioso como herramienta de estimulación y apoyo al aprendizaje de los niños ciegos, aumentando sus posibilidades futuras de inserción escolar.

Referencias bibliográficas

- BAVELIER, D. y NEVILLE, H.J. (2002). «Cross-modal plasticity: where and how?». *Nat. Rev. Neurosci.* 3, pp. 443-452.
- BEN-SHACHAR, M. y col. (2011). «The development of cortical sensitivity to visual word forms». *J. Cogn. Neurosci.* 23, pp. 2387-2399.
- BREM, S. y col. (2010). «Brain sensitivity to print emerges when children learn letter speech sound correspondences». *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 107, pp. 7939-7944.
- Brown, C.M. & HAGOORT, P. (1999). «The cognitive neuroscience of language: Challenges and future directions». In C. M. Brown, & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 3-14). Oxford: Oxford University Press, New York.
- CAI, Q. y col. (2010). «The left ventral occipito-temporal response to words depends on language lateralization but not on visual familiarity». *Cereb. Cortex*, 20, pp. 1153-1163.
- CANTLON, J.F. y col. (2011). «Cortical representations of symbols, objects, and faces are pruned back during early childhood». *Cereb. Cortex*, 21, pp. 191-199.
- CARBONELL, F.; GALÁN, L.; VALDÉS, P.; WORSLEY, K.; BISCAY, R.J.; DÍAZ-COMAS, L. (2004). «Random field-union intersection tests for EEG/MEG imaging». *Neuroimage*, May; 22 (1): pp. 268-76.
- COHEN, L. y col. (2000). «The visual word form area: spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients». *Brain*, 123, pp. 291-307.
- COLLINS, D.L.; Neelin, P.; Peters, T.M. & Evans, A.C. (1994). «Automatic 3D inter-subject registration of MR volumetric data in standardized Talairach space». *Journal of Computational Assisted Tomography*, 18, pp. 192-205.
- DANIELMEIER, C.; WESSEL, J.R.; STEINHAUSER, M. & ULLSPERGER, M. (2009). «Modulation of the error-related negativity by response conflict». *Psychophysiology*, 46, pp. 1288-1298.
- DEACON, D.; HEWITT, S.; YANG, C.M. & NAGATA, M. (2000). «ERP indices of semantic priming using masked and unmasked words: evidence that the N400 does not reflect a post-lexical process». *Cognitive Brain Research*, 9, pp. 137-146.
- DEHAENE, S. y col. (2010). «How learning to read changes the cortical networks for vision and language». *Science*, 330, pp. 1359-1364.
- FEINSOD, M.; BACH-Y-RITA, P.; MADEY, J.M. (1973). «Somatosensory evoked responses: latency differences in blind and sighted persons». *Brain Res*, 1973 Sep 28; 60 (1), pp.219-23.
- FRIEDERICI, A.D. (2005). «Neurophysiological markers of early language acquisition: from syllables to sentences». *Trends in Cognitive Science*, 9, pp. 481-488.
- GANUSHCHAK, L.Y.; CHRISTOFFELS, I.K. & SCHILLER, N.O. (2011). «The use of EEG in language production research: a review». *Frontiers in Psychology*, 2, 208.
- GOLDREICH, D.; KANICS, I.M. (2006). «Performance of blind and sighted humans on a tactile grating detection task». *Percept Psychophys*. Nov. 68 (8): pp. 1363-71.
- HANNAGAN, T.; AMEDI, A.; COHEN, L.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; DEHAENE, S. (2015). «Origins of the specialization for letters and numbers in ventral occipitotemporal cortex». *Trends Cogn Sci.*, 2015 Jul; 19 (7): pp. 374-82.
- HATA, M.; HOMAE, F. & HAGIWARA, H. (2011). «Semantic relatedness between words in each individual brain: an ERP study». *Neuroscience Letters*, 501, pp. 72-77.
- HOLCOMB, P.J. & MCPHERSON, W.B. (1994). «ERP reflect semantic priming in an object decision task». *Brain Cognition*, 24, pp. 259-276.
- KANSKE, P. & KOTZ, S.A. (2011). «Conflict processing is modulated by positive emotion: ERP data from a flanker task». *Behavioural Brain Research*, 219, pp. 382-386.
- KUPERS, R; PTITO, M. (2014). «Compensatory plasticity and cross-modal reorganization following early visual deprivation». *Neurosci Biobehav Rev*. Apr; 41: pp. 36-52.



Julian Alden Weir (1895). *The Red Bridge*. The Metropolitan Museum of Art, New York (www.metmuseum.org).

LADOUCEUR, C.D.; DAHL, R.E.; CARTER, C.S. (2007). «Development of action monitoring through adolescence into adulthood: ERP and source localization». *Dev Sci*. 2007 Nov; 10 (6): pp.874-91.

LAGE-CASTELLANOS, A.; MARTÍNEZ-MONTES, E.; HERNÁNDEZ-CABRERA, J.A.; GALÁN, L. (2010). «False discovery rate and permutation test: an evaluation in ERP data analysis». *Stat Med*. 2010 Jan 15; 29 (1): pp. 63-74.

LEGGE, G.E.; MADISON, C.; VAUGHN, B.N.; CHEONG, A.M.; MILLER, J.C. (2008). «Retention of high tactile acuity throughout the life span in blindness». *Percept Psychophys*. Nov; 70 (8): pp. 1471-88.

LEONARD, M.K.; TORRES, C.; TRAVIS, K.E.; BROWN, T.T.; HAGLER, D.J. JR.; DALE, A.M.; ELMAN, J.L. & HALGREN, E. (2011). «Language proficiency modulates the recruitment of non-classical language areas in bilinguals». *PLoS One*, 6, e18240.

MAZZIOTTA, J.C.; Toga, A.W., Evans, A., Fox, P. & Lancaster, J. (1995). A probabilistic atlas of the human brain: theory and rationale for its development. The International Consortium for Brain Mapping (ICBM). *Neuroimage*, 2, 89-101.

McCarthy, G., NOBRE, A.C.; BENTIN, S. & Spencer, D.D. (1995). «Language-related field potentials in the anterior medial temporal lobe: I. Intracranial distribution and neural generators». *The Journal of Neuroscience*, 15, pp. 1080-1089.

MERABET, L.B.; PASCUAL-LEONE, A. (2010). «Neural reorganization following sensory loss: the opportunity of change». *Nat Rev Neurosci*. Jan; 11 (1), pp. 44-52.

MORENO, E.M. & KUTAS, M. (2005). «Processing semantic anomalies in two languages: an electrophysiological exploration in both languages of Spanish-English bilinguals». *Cognitive Brain Research*, 22, pp. 205-220.

ORTIZ, T.; POCH, J.; SANTOS, J.M.; REQUENA, C.; MARTÍNEZ, A.M.; ORTIZ-TERÁN, L.; TURRERO, A.; BARCIA, J.; NOGALES, R.; CALVO, A.; MARTÍNEZ, J.M.; CORDOBA, J.L.; PASCUAL-LEONE, A. «Recruitment of occipital cortex during sensory substitution training linked to subjective experience of seeing in people with blindness». *PLoS One* 2011; 6 (8): e23264.

ORTIZ, T.; SANTOS, J.M.; ORTIZ-TERÁN, L.; BORREGO, M.; POCH-BROTO, J.; DE ERAUSQUIN, G. (2015). «Differences in early stages of tactile ERP temporal sequence (P100) in cortical organization during passive tactile stimulation in children with blindness and controls». *PLoS One* 2015 Jul 30; 10 (7): e0124527.

PASCUAL-MARQUI, R.D.; MICHEL, C.M. & LEHMANN, D. (1994). «Low resolution electromagnetic tomography: a new method for localizing electrical activity in the brain». *International Journal of Psychophysiology*, 18, pp. 49-65.

PASCUAL-MARQUI, R.D.; ESSLEN, M.; KOCHI, K. & LEHMANN, D. (2002). «Functional imaging with low-resolution brain electromagnetic tomography (LORETA): a review». *Methods & Findings in Experimental & Clinical Pharmacology*, 24, Suppl. C, pp. 91-95.

PINEL, P. y DEHAENE, S. (2010). «Beyond hemispheric dominance: brain regions underlying the joint lateralization of language and arithmetic to the left hemisphere». *J. Cogn. Neurosci*. 22, pp. 48-66.

PINEL, P.; LALANNE, C.; BOURGERON, T.; FAUCHEREAU, F.; POUPON, C.; ARTIGES, E.; LE BIHAN, D.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; DEHAENE, S. «Genetic and Environmental Influences on the Visual Word Form and Fusiform Face Areas». *Cereb Cortex*. 2015 Sep; 25 (9): pp. 2478-93.

REUTER, E.A.; VOELCKER-REHAGE, C.; VIELUF, S.; WINNEKE, A.H.; GODDE, B. (2014). «Extensive occupational finger use delays age effects in tactile perception, an ERP study». *Atten Percept Psychophys* (2014) 76, pp. 1160-1175.

RÖDER, B.; RÖSLER, F.; SPENCE, C. (2004). «Early vision impairs tactile perception in the blind». *Curr Biol*. Jan 20; 14 (2), pp. 121-4.

RÖDER, B.; RÖSLER, F.; HENNIGHAUSEN, E.; NÄCKER, F. (1996). «Event-related potentials during auditory and somatosensory discrimination in sighted and blind human subjects». *Brain Res Cogn Brain Res*. Sep; 4 (2), pp. 77-93.

SADATO, N.; PASCUAL-LEONE, A.; GRAFMAN, J.; IBAÑEZ, V.; DEIBER, M.P.; DOLD, G.; HALLETT, M. (1996). «Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects». *Nature*. 1996 Apr 11; 380 (6574): pp. 526-8.

SIMON, G. y col. (2013). «Dynamics of the anatomical changes that occur in the brains of schoolchildren as they learn to read». *PLoS ONE* 8, e81789.

STRIEM-AMIT, E. y col. (2012). «Reading with sounds: sensory substitution selectively activates the visual word form area in the blind.» *Neuron* 76, pp. 640–652.

TZOURIO-MAZOYER, N.; LANDEAU, B.; PAPANASSIOU, D.; CRIVELLO, F.; ETARD, O.; DELCROIX, N. (2002). «Automated anatomical labeling of activations in SPM using a macroscopic anatomical parcellation of the MNI MRI single-subject brain». *Neuroimage*, 2002 Jan; 15 (1): pp. 273–89.

YEUNG, N.; COHEN, J.D. (2006). «The impact of cognitive deficits on conflict monitoring. Predictable dissociations between the error-related negativity and N2». *Psychol Sci.* 2006 Feb; 17 (2): pp. 164-71.

YEATMAN, J.D. y col. (2012). «The development of white matter and reading skills». *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 109, e3045–e3053.

WONG, M.; GNANAKUMARAN, V.; GOLDREICH, D. (2011). «Tactile spatial acuity enhancement in blindness: evidence for experience-dependent mechanisms». *Neurosci.* 2011 May 11; 31 (19): pp. 7028-37.

Los autores

Angélica M. Soria Claros

Doctora en Medicina por la Universidad Complutense, Máster en Psicología Clínica, Salud, y Orientación Educativa; Perito en Neuropsicología de la Educación, Posgrado en Neuropsicología Clínica y Atención Temprana, Especialista en Psicodiagnóstico de Rorschach, Técnico Superior en Mediación Familiar, Experta en Psicología Jurídica. En el ámbito de la investigación ha publicado trabajos sobre niños con TDAH. Es Directora de Centro de Investigación CIT- TDA- GOYA. Experta en el ámbito clínico sanitario en áreas de psicología clínica, neuropsicología y psicología forense. Colegiada en el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Su trayectoria formativa se ha desarrollado en Buenos Aires, Madrid y Salamanca.

Tomás Ortiz Alonso

Doctor en Medicina y en Psicología. Catedrático de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. Durante más de 30 años ha ejercido la docencia en asignaturas relacionadas con la Neurociencia Cognitiva, Neuropsicología, Psicología Médica y Psiquiatría. Ha dirigido 26 tesis doctorales asociadas a dichas áreas de conocimientos. Su área de interés científico y de investigación preferente es el estudio del cerebro, en particular en el campo de la neurociencia cognitiva y concretamente el estudio de las bases neurofisiológicas de las funciones cognitivas y sus alteraciones, con más de 200 publicaciones nacionales e internacionales relativas en estos campos. Actualmente desarrolla una investigación sobre visión táctil, que ha demostrado ya la eficacia de la estimulación táctil repetitiva en personas ciegas. Igualmente desarrolla un proyecto de investigación sobre Neuropedagogía (proyecto neuroeducativo HERAT), que se lleva a cabo en 30 colegios con más de 4.000 niños, y que pretende mejorar la actividad cerebral anterior al proceso de aprendizaje escolar. Sobre este campo ha publicado, además de varios artículos, un libro (Neurociencia y Educación, Alianza Editorial, 2010).



Georgia O'Keeffe (1925). *Calle de Nueva York con luna*. © Georgia O'Keeffe Museum, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

LA ESPECIALIZACIÓN DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN: APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y FUNDAMENTOS

THE SPECIALIZATION OF THE INSPECTORATE OF EDUCATION: HISTORICAL APPROACH AND FOUNDATIONS

Fernando Tébar Cuesta

Inspector de Educación de la Comunidad de Madrid

Resumen

En España, la Inspección de Educación ha venido cumpliendo con las funciones que las distintas leyes de educación le han ido encomendando en sus más de 150 años de existencia. La necesidad de adaptarse al siglo xxi hace previsible que lleve a la misma a una inevitable especialización, tal vez tomando como ejemplo otras instituciones y cuerpos de la Administración del Estado tales como los jueces, los inspectores de Hacienda o los médicos. En este artículo se aborda el tema de las especialidades en el Servicio de Inspección, una cuestión muy debatida y de difícil solución, sin otra finalidad que la de contribuir a la mejora de la educación institucional.

En primer lugar se analiza la evolución histórica de las especialidades de la Inspección de Educación en las distintas épocas y de las leyes que las caracterizaron. A continuación, se analiza la repercusión de las mismas en una comunidad autónoma como la Comunidad de Madrid.

La actual complejidad del sistema educativo requiere una aproximación desde múltiples ángulos. En la segunda parte del artículo, se aborda el tema de la necesidad de la especialización desde aspectos tales como el criterio de entrada al Cuerpo de Inspección o el criterio organizativo del mismo.

Palabras clave: investigación sobre la profesión, inspección de educación, administración pública, enseñanza y formación, calidad de la educación, enseñanza secundaria, sistema educativo.

Abstract

Education Inspection has fulfilled the functions that the different education laws have assigned to it throughout its more than 150 years life. The need of adaptation in this 21st century will oblige the Education Inspection department to an unavoidable specialization, using as an example other State institutions such as judges, tax inspectors or medical doctors. In this article, the specialization of the Inspection service is addressed, a well-debated subject and with a difficult solution, without any other aim than contributing to an improvement on the education service.

The historical evolution of the different specialties throughout History and its associated laws are analyzed first. The impact of each one of these specialties in an Autonomous Region as Madrid is later studied.

We are immersed in a complex educational system and this will force us to approach the subject from different perspectives. Thus, in the second part of the article, the necessity of specialization is addressed from aspects like: Entry to the Inspection department criteria, or the Organizational criteria.

Keywords: professional research, educational inspection, public authority, teaching and training, quality of education, secondary school, education system.

1. Una aproximación histórica

El tema de la especialización de la Inspección no es un asunto novedoso, y cada cierto tiempo, especialmente tras la publicación de una nueva ley de educación, vuelve a salir a los medios fruto con frecuencia de la preocupación latente de una corriente de opinión dentro de la misma Inspección. El tema que nos ocupa admite un tratamiento diferente según las muchas ópticas desde las que se puede abordar.

Cabe iniciar los análisis mirando hacia atrás en nuestra ya dilatada historia de la educación reglada para investigar qué hicieron los inspectores que nos precedieron y el porqué de su actuación. Así, en la historia de la inspección profesional moderna en España, podríamos distinguir claramente tres etapas:

1.1. La creación de tres cuerpos de Inspección

Cuando se cumplen poco más de 150 años desde la creación del Servicio de Inspección de Educación (en adelante, SIE), se pueden contabilizar tres Cuerpos que se han creado de forma independiente de cada uno de los precedentes:

- La Inspección de Enseñanza Primaria, que se crea por Real Decreto, de 30 de marzo de 1849, y opera sobre escuelas normales e inspectores de instrucción primaria. Asimismo, cabe señalar los reglamentos para el desarrollo y la ejecución de dicho real decreto.
- La Inspección de Enseñanza Media (IEM), que se crea casi 100 años después, por la Ley, de 20 de septiembre de 1938, sobre reforma de la Enseñanza Media.
- Mucho después, mediante la Ley 31/1980, de 21 de junio, se creaba el Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional (CEITFP).

Ya la propia creación de los diferentes cuerpos citados supone una especialización, pues ni los inspectores de enseñanza media ni los

de formación profesional se integran en el anterior cuerpo de enseñanza primaria; se conciben como cuerpos diferentes con ámbitos diferentes (el CEITFP tendrá a su cargo las funciones de inspección técnica en los distintos grados de la formación profesional). Y si bien nunca se ha establecido ningún tipo de especialización en el propio de la Educación Primaria, sin embargo, en el Cuerpo de Inspección de Enseñanza Media se fija la especialización por asignaturas, y en el de Formación Profesional (aunque luego no se llevó a efecto) se preveía que tendría las especialidades que reglamentariamente se determinasen.

La Ley de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media¹, regula en su capítulo cuarto (arts. del 58 al 68) la Inspección sobre los distintos centros docentes, publicándose posteriormente el Decreto, de 5 de mayo de 1954, orgánico de la Inspección de Enseñanza Media, que estuvo en vigor hasta su actualización por el Decreto 898/1963, de 25 de abril. En su artículo doce expresaba: «Podrán existir inspectores centrales especializados por asignaturas, que ejercerán preferentemente su función orientadora sobre las materias de su especialidad respectiva, sin perjuicio de la inspección de carácter más general que el ministerio les encomiende». se advierte que el legislador ya se orienta por dos funciones bien diferentes aunque compatibles: por una parte, inspectores especialistas sobre las materias, y por otra, una actividad inspectora de carácter más general. Poco a poco, la recién creada Inspección de Enseñanza Media va tomando cuerpo, funciones y atribuciones dentro de la Dirección General de Enseñanza Media. La primera convocatoria de concurso oposición se realizó el 27 de agosto de 1954, seleccionándose los 21 primeros inspectores de la Inspección de Enseñanza Media.

Asimismo, esta especialización llevará a actuar a la Inspección en diferentes ámbitos, pues si tanto los inspectores de enseñanza primaria como los de formación profesional tenían su actuación en

1. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, siendo ministro de Educación Joaquín Ruiz Jiménez.

los centros educativos de la provincia, en el caso de los inspectores de enseñanza media, la ley de 20 de septiembre de 1938 establecía que estos no tendrían zona territorial expresa, y aunque visitaban centros, sus actuaciones se dirigirán a la supervisión pedagógica y didáctica del profesorado, a la colaboración en funciones técnicas de la enseñanza, a la vigilancia de la observancia de la recta aplicación de las normas del Estado, a la vigilancia de la calidad del material docente y al cumplimiento de lo preceptuado sobre libros de texto. Téngase en cuenta que para cada una de las especialidades se nombraba una comisión específica, siendo la forma inicial de acceso, el concurso de méritos (Ley de 20 de septiembre de 1938, y Decreto 898/1963, de 25 de abril).

1.2. Desde la ley general de educación de 1970 hasta la LOGSE²

La Ley 14/1970, de 4 de agosto³, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE) marca, en el ámbito educativo, un punto de inflexión de modo similar a como lo hizo la Ley Moyano de 1857. Supuso un cambio completo en la forma de ver y de abordar la educación en España, y como asevera el inspector Soler Fiérrez (Soler, 2002) supuso, de alguna manera, un tímido reencuentro con los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza y, consecuentemente, tuvo importantes repercusiones en el Servicio de Inspección.

Con la LGE se reestructura el Cuerpo, quitándole las funciones relativas a los aspectos económicos (que pasaron a la Inspección General de Servicios) y dándole otras nuevas, como velar por la calidad de la educación, o la evaluación de centros y profesores. En lo referente a la organización de la Inspección, en su artículo 142 se establece, primero, un Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE), cuyos funcionarios formarán parte de un único Cuerpo de Inspección y constituirán un Cuerpo especial de la Administración civil del Estado (evidentemente técnico y administrativo); y en su artículo 143 se dispone que la Inspección Técnica de Educación estará constituida por especialistas de los distintos niveles de enseñanzas, seleccionándose entre los profesores de los cuerpos docentes según el nivel de especialidad correspondiente.

La especialización establecida pues, en la LGE de 1970, se corresponde con el nivel educativo de procedencia. La Ley estaba clara aunque el desarrollo fue lento, y, así, en el Decreto 664/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación se establecen las competencias del nuevo Servicio, compatibles, no obstante, con las matizaciones propias de cada nivel o modalidad de enseñanza, en orden al logro de las metas que pretende alcanzar la reforma educativa.

El advenimiento de la democracia y la aprobación de la Constitución en 1978, consolida la Inspección de Educación, a través del artículo 27 de nuestra Carta Magna. Así lo manifiesta el historiador e inspector Elías Ramírez Aisa al comentar: «El poder constituyente aceptó una potestad inspectora en manos de los poderes públicos que fuese compatible con la libertad proclamada en otros artículos» (Ramírez Aisa, E., 1993). Resulta evidente que se constituciona la Inspección y se da un salto de gigante en la consideración de la misma. Al adquirir las comunidades autónomas las competencias en materia de educación no universitaria, todas fueron ejerciendo la potestad que les otorgaba el artículo 27⁴, y de acuerdo con sus estatutos de autonomía, también la Inspección fue pasando a depender de las distintas comunidades autónomas. El proceso concluye en 1999 y supone el fin de la historia común de la Inspección de Educación.

Hasta que las distintas comunidades autónomas fuesen legislando, diferentes leyes y reales decretos seguían regulando la actividad administrativa. En lo referente a las especialidades, conviene destacar las siguientes normas:

- Real Decreto 2543/1979, de 28 de septiembre⁵, por el que se modifica parcialmente el Decreto 898/1963, de 25 de abril, orgánico de la Inspección de Enseñanza Media del Estado.

El aumento del número de centros de bachillerato y el consiguiente de profesores, impulsados por los Acuerdos de la Moncloa y suscritos por todos los partidos políticos y sindicatos, bajo la dirección del profesor Enrique Fuentes Quintana, determinó, a su vez, la ampliación del Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media del Estado, debiéndose adecuar la plantilla a la redistribución territorial consiguiente. Para ello, se acordó su distribución por especialidades, y su provisión por concurso oposición o por concurso de méritos entre catedráticos de bachillerato, nombrando para cada una de las especialidades una comisión calificadora compuesta por tres Inspectores a su vez Catedráticos de la asignatura respectiva.

- El real decreto 1296/1980, de 19 de mayo⁶, modifica la denominación de los Cuerpos de Inspección dependientes del Ministerio de Educación para adaptarlas al sistema implantado por la LGE, basado en niveles educativos, ciclos y modalidades. En su artículo único establece: «Los cuerpos de Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria y de Inspectores Numerarios de Enseñanza Media del Estado pasarán a denominarse, respectivamente, cuerpo de Inspectores de Educación Básica del Estado y cuerpo de Inspectores de Bachillerato del Estado».
- La ley 31/1980⁷, de 21 de junio, crea el comentado Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional. El artículo tercero les otorga las funciones de inspección técnica que se especifican en el artículo 142 de la Ley General de Educación en los distintos grados de formación profesional que en la misma se establecen, y especifica que dicho Cuerpo tendrá las especialidades que reglamentariamente se determinen. Como es sabido, dicha ley no llegó a desarrollarse, y la futura ley 30/1984⁸, de medidas para la reforma de la Función Pública, vendría a terminar con su corta existencia. Pero para el tema que nos interesa, la misma ley especifica que el cuerpo tendrá las especialidades que reglamentariamente se determinen, terminología que se utiliza comúnmente al referirse a un posterior desarrollo normativo con rango inferior al de ley.

Quedaba claro que los cuerpos de Inspección habían seguido desde su creación una andadura independiente de los demás cuerpos de la Administración civil del Estado, a pesar de lo dispuesto en la ley general de educación.

Las últimas oposiciones para el ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación Básica del Estado (CIEBE) se convocaron por Orden de 28 de julio de 1981, y por Orden de 30 de julio de 1982 se nombraron los 18 Inspectores aprobados, los cuales constituyen la última promoción del CIEBE.

En octubre de 1982 el Partido Socialista gana las Elecciones Generales y supone, en materia de educación, una etapa con leyes importantes y una atención especial a la Inspección de Educación.

No sería hasta casi 15 años después de la LGE, con la anteriormente citada Ley 30/1984, de medidas para la reforma de la Función Pública que, en su disposición adicional decimoquinta¹¹ fija que los tres Cuerpos de Inspección queden integrados en el Cuerpo de Inspección al Servicio de la Administración Educativa (CISAE). La imposibilidad de ingresar, con posterioridad, a dicho cuerpo unificado equivalía, de hecho, a la situación administrativa de 'a extinguir'.

Esta ley supone un corte radical con toda una tradición en el tratamiento de la Inspección, pues no se la considera en un desarrollo del articulado como se merecía el Cuerpo de Inspección, sino que le dedica una disposición adicional. Por otro lado, no se aclararon los motivos que llevaron desde la declaración de 'a extinguir'

2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. < BOE-A-1990-24172 >

3. < BOE-A-1970-852 >

4. En el artículo 27.8 de la Constitución Española de 1978 se establece que «Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes», < BOE-A-1978-31229, #a27 >

5. < BOE-A-1979-26560 >

6. < BOE-A-1980-14339 >

7. < BOE-A-1980-13664 >

8. < BOE-A-1984-17387 >

9. < BOE-A-1981-18921 >

10. < BOE-A-1982-21937 >

11. < BOE-A-1984-17387, #adecimoquinta >

de la Ley 30/1984 a la creación del futuro Cuerpo de Inspectores de Educación en 1995¹², motivos, que o bien no existían (o existiendo no se podían hacer públicos, por escondidos o por evidentes), o eran criterios técnicos; el sentido de estos últimos lo explica muy bien la inspectora María Teresa López del Castillo: «Pero la palabra ‘técnico’ no debe engañarnos. El político en el poder, después de suprimir o modificar lo que encuentra hecho por sus antecesores, quiere que los organismos y personas por él establecidas, sean permanentes, y para ello dice, tal vez de buena fe, que son de carácter técnico y no político» (LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T., 1993).

Con la citada ley 30/1984 se introduce un nuevo modelo de inspección, pues la intervención de los partidos políticos utilizando la educación como elemento en la batalla ideológica, hace que el péndulo gire desde la identificación como cuerpo tradicional hasta el concepto de ‘función inspectora’.

El cambio de concepción que se experimenta con la aprobación de la Constitución, lleva al establecimiento de un nuevo marco jurídico que se manifiesta con la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio¹³, reguladora del Derecho a la Educación (LODE); como consecuencia, siendo ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana se publica el Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre¹⁴, por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa, que se hará por concurso, seguido de un curso de especialización teórico-práctico. Los concursantes que lo superen, serán nombrados por un período de 3 años para el ejercicio de la función inspectora, renovable por otros 3 años, si bien se podrá continuar por tiempo indefinido en el ejercicio de la misma.

Aun cuando la LODE no se refiere en ningún momento a la Inspección de Educación (lo cual parece lógico a tenor del título de la ley), sin embargo, desarrolla el derecho a la educación como un derecho básico, y por tanto corresponde al Estado velar por el mismo, función cuya vigilancia se encomendará a los Servicios de Inspección.

1.3. Desde la LOGSE a la actualidad

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre¹⁵, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supone un cambio radical en el sistema educativo español. En lo referente a la Inspección de Educación considera ya en su preámbulo que uno de los factores que favorecen la calidad del sistema educativo es la Inspección, y aunque no aporta novedades importantes para la misma, sí le dedica varios artículos y en concreto el 61 en el que establece el ejercicio de la función inspectora, sus atribuciones y funciones. No se olvida de modificar, aunque sea en una disposición adicional (novena), el sistema de ingreso en la función pública docente que será el de concurso-oposición.

En ningún apartado de la LOGSE se menciona el concepto de especialización. Sin embargo, el propio Ministerio de Educación¹⁶ en 1994 estudia reformas para relanzar la ley, y propone una serie de medidas entre las cuales destacamos la necesidad de completar el modelo de Inspector generalista con la adecuada especialización que exige cada uno de los niveles. Ello supone un cambio de pensamiento total en los dirigentes educativos, que aun reconociendo la necesidad de la especialización, se negarán a su reconocimiento y se anclarán en el modelo generalista.

Los siete años anteriores a la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre¹², de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) fueron de intensa actividad en el acceso a la Inspección, convocándose un buen número de concursos de acceso, y dando entrada al Cuerpo a profesores seleccionados por otros criterios diferentes a los que normalmente se demuestran en una oposición. Así se contabilizaron 324 funcionarios docentes,



Fernand Léger (1918). *El disco*. © Fernand Léger, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

que se integraron directamente (231¹⁷ + 93¹⁸) en el Cuerpo de Inspectores de Educación, cuerpo que se creó, como a continuación se verá, en 1995.

La antes citada Ley Orgánica 9/1995¹², de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes vuelve a prestar atención a la Inspección, crea el Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), y lo lleva a la senda de la que nunca debía de haber salido: los funcionarios que forman parte del Cuerpo de Inspección (al igual que el resto de funcionarios de la Administración) no deben entrar por oleadas según el partido político gobernante, sino que deben ser, como así son, un cuerpo administrativo al servicio de la comunidad, y su acceso se debe realizar por concurso-oposición. La ley supone un paso importante para la Inspección al abandonar criterios políticos para el acceso y asumir los criterios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Se vuelve a la idea de un cuerpo técnico sin otras consideraciones que su objetividad e independencia del poder político de turno. La referencia a la especialización se encuentra expresamente referida en los artículos 39.2 y 43.2.

Para dar cumplimiento a lo previsto por la ley, se publica el Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre¹⁹, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores. Así, en su artículo 8 se establece que el modo de acceso será el de concurso-oposición, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad. Para nuestro análisis, el punto más interesante es el contenido en el artículo 5.3: «Las Administraciones educativas podrán establecer para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación distintas especialidades teniendo en cuenta la estructura, las áreas y los programas en que se organiza el sistema educativo».

12. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, < BOE-A-1995-25202 >

13. < BOE-A-1985-12978 >

14. < BOE-A-1989-29641 >

15. < BOE-A-1990-24172 >

16. Ministerio de Educación (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del debate*.

17. Orden de 9 de mayo de 1996, por la que se integran como funcionarios de carrera en el Cuerpo de Inspectores de Educación a los funcionarios de los Cuerpos Docentes, clasificados en el Grupo A, que accedieron a la función inspectora.

18. Orden de 7 de junio de 1996, por la que se nombra funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación a los seleccionados en el Concurso –Oposición turno especial, convocado por orden de 22 de enero de 1996.

19. < BOE-A-1995-27975 >

La publicación, *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del debate* realizada en 1994 por el Ministerio de Educación, introduce un cambio en la concepción y el modelo de Inspección. Así lo confirma la Orden de 29 de febrero²⁰ de 1996 por la que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación, firmada por Jerónimo Saavedra, que, en lo referente al acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, en su punto séptimo, en el ámbito de gestión del Ministerio, establece las siguientes especialidades:

- Educación Infantil y Primaria
- Educación Especial y Orientación Escolar
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Ciencias
- Filología
- Tecnología

La Orden supone un paso adelante en la concepción de las especialidades, distinguiendo entre la asignación a cada centro de un inspector especialista del nivel académico del centro, y la asignación en la provisión de puestos de trabajo que se hará según el Cuerpo docente de procedencia y la especialidad en el mismo. Si bien la distinción por nivel o por especialidad del cuerpo de procedencia está clara, sin embargo se echa de menos que no amplíe más el concepto de especialista de nivel educativo para dilucidar la inclusión de otras enseñanzas como las deportivas, artísticas, de idiomas, adultos, que no se adaptan a la distinción efectuada.

En este cambio continuo en las leyes educativas que caracteriza a nuestro país desde la llegada de la democracia, el acceso al poder del Partido Popular al ganar las elecciones de 1996, le llevará posteriormente a aprobar la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre²¹, de Calidad de la Educación (LOCE), que en su artículo 106 aborda el tema de la organización de la inspección educativa en los términos siguientes: «El Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá las especialidades básicas de inspección educativa, teniendo en cuenta, en todo caso, los diferentes niveles educativos y especialidades docentes».

La LOCE regula la 'organización' de la Inspección educativa, dejando para las Administraciones educativas la regulación de su estructura y funcionamiento. Supone un cambio respecto a la LOPEGCE, que en su artículo 43.1 establecía: «Las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, organizarán su inspección educativa y desarrollarán su organización y funcionamiento». La intervención de la ley en lo relativo a la organización de la Inspección no deja lugar a dudas; así según el artículo 106.2 «Las Administraciones educativas, de acuerdo con sus competencias, podrán desarrollar las especialidades a que se refiere el apartado anterior y regularán la estructura y funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos territorios».

Casi un año después de publicarse la ley, el Gobierno, a través de su Ministra de Educación Pilar del Castillo, aprueba el Real Decreto 1538/2003, de 5 de diciembre²², por el que se establecen las especialidades básicas de inspección educativa. En el artículo 4 y en el anexo I, se establecen dos niveles y las especialidades que se muestran en la tabla 1.

Como vemos, se da un paso adelante en la concreción de lo que se entiende por niveles y por especialidades, modificando y ampliando las que en el 1996 realizó el Ministerio.

Una vez fijadas la organización, estructura y funciones de la Inspección de Educación, el siguiente paso en la ordenación del sistema educativo sería la regulación del ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Inspectores de Educación, que se haría, junto con la de otros cuerpos docentes, por el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero²³.

Tabla 1.- Especialidades básicas de inspección educativa. Real Decreto 1538/2003

Nivel	Especialidad
Educación Infantil, Educación Primaria	— Educación Preescolar, Infantil y Primaria
Educación Secundaria, Formación Profesional de grado superior	— Lengua — Humanidades — Lenguas Extranjeras y Enseñanzas de Idiomas — Matemáticas — Ciencias — Tecnología y Formación Profesional — Educación Física y Deportes — Educación Artística — Pedagogía o Psicología

Sin embargo, el resultado de las Elecciones Generales de 2004 con un Gobierno del PSOE, vino a paralizar el desarrollo de la LOCE.

La primera ley que salió de las Cortes después de ganar las elecciones legislativas fue la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo²⁴, de Educación (LOE). Cambiada la ley, se modifica toda la legislación anterior y se va sustituyendo sucesivamente. En lo referente a la Inspección se concreta la organización de la Inspección en el artículo 154, dejando en manos de las Administraciones educativas su estructura y funcionamiento, que se podrá organizar en «base a los perfiles profesionales de los inspectores», y en los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes. Sin embargo, la disposición adicional séptima vuelve sobre el tema y especifica que corresponde al Gobierno la creación o supresión de las especialidades docentes a excepción del cuerpo de Inspectores de Educación.

Una vez aprobada la ley, se publica el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, y en lo que nos ocupa, se deroga el Real Decreto 1538/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecían las especialidades básicas de inspección educativa. Posteriormente, se publica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero²⁵, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, y se deroga el Real Decreto 334/2004, por el que se aprobaba el Reglamento de ingreso que estaba basado en la LOCE.

Estamos pues frente a dos leyes educativas LOCE y LOE, con dos concepciones diferentes referidas a la cuestión de las especialidades en el Cuerpo de Inspección, naturalmente de sentido contrario, una las concreta y determina, y la otra las deroga.

La última ley educativa aprobada en el Parlamento, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre²⁶, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), llega tras ganar las elecciones el Partido Popular. Se trata de una ley con un formato y una definición diferente en cuyo preámbulo ya se advierte que «la técnica normativa elegida, de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación (LOE), responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o surgen nuevas necesidades».

En cuanto a las disposiciones que regulan la entrada al Cuerpo de Inspección, la LOMCE sigue manteniendo el esquema de la LOE, con requisitos mínimos de experiencia en alguno de los cuerpos de la función pública docente y la de estar en posesión de título

20. < BOE-A-1996-4947 >

21. < BOE-A-2002-25037 >

22. < BOE-A-2003-22600 >

23. < BOE-A-2004-3715 >

24. < BOE-A-2006-7899 >

25. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. < BOE-A-2007-4372 >

26. < BOE-A-2013-12886 >

de Doctor, Licenciado, etc. Reunidos dichos requisitos, el acceso al cuerpo se realizará por concurso-oposición, valorándose en la fase de oposición los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa adecuados a la función inspectora que van a realizar.

A semejanza de lo expresado para la LOGSE, no modifica prácticamente nada en lo referente a la Inspección, no es una ley que le preste especial atención, por lo tanto, el tema de la especialización de los Inspectores de Educación permanece estable normativamente, y sin dar salida a las preocupaciones del colectivo. La ley sí que introduce con respecto a la ley anterior (LOE) una importante referencia a la Alta Inspección, pues añade una nueva disposición adicional trigésima octava al referirse al nuevo tratamiento dado a las lenguas que son cooficiales junto con la castellana.

En este breve recorrido por un aspecto concreto de la vida de la Inspección, se observa que ésta no ha sido ajena a los cambios que se han ido dando en el sistema escolar; así, prácticamente, cada vez que ha habido una nueva ley educativa, se han planteado modificaciones en la Inspección tales como creación, disolución, cambio de funciones, utilización política, etc. Sin embargo, a pesar de todos los avatares, y de la incertidumbre en la que se ha vivido, parece ser que se va llegando a un consenso en torno a sus principios, funciones, atribuciones, formación inicial y configuración como Cuerpo. Quedan, evidentemente, discrepancias según la visión de cada asociación profesional²⁷, pero no cabe duda de que la Inspección se ha ido consolidando, antes y ahora, como uno de los garantes de los derechos y libertades de los españoles en materia educativa.

1.4. El caso de una comunidad autónoma: la Comunidad de Madrid

En el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid, una vez transferidas las competencias en educación no universitaria y aprobado su estatuto de autonomía, se convocan oposiciones al Cuerpo de Inspección; la primera se realiza por Resolución de 27 de febrero de 2003, de la Dirección General de Recursos Humanos por la que se convoca concurso-oposición para acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid (BOCM n.º 56, de 7 de marzo de 2003). Evidentemente, al estar vigente la LOCE, la convocatoria se realiza de acuerdo a su reglamentación. Se convocan las plazas por especialidades según se muestra en la tabla 2.

Terminado el proceso, por Orden ECI/1399/2004, se nombran funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación a los aprobados en el procedimiento selectivo, dejando 4 plazas sin cubrir.

Cabe observar que se ha convocado y resuelto por las cuatro especialidades: Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas. El número de plazas por especialidad responde a las necesidades de profesionales en los Servicios de Inspección de la Comunidad convocante, con el fin de equilibrar las plantillas.

Tres años después se realiza una segunda convocatoria a través de la Resolución de 2 de enero de 2006, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso oposición para acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid (BOCM n.º 7, de 9 de enero de 2006). Al no haberse publicado la LOE (3 de mayo), la normativa a seguir en el proceso sigue siendo la LOCE, y por tanto se realiza por especialidades. Efectuados los ejercicios y finalizada la fase de prácticas, por Resolución de 9 de marzo de 2007, de la Dirección General de Recursos Humanos, se aprueba el expediente del concurso-oposición con 12 plazas adjudicadas, dejando en esta convocatoria una plaza sin cubrir (Educación Física y Deportes). La distribución de plazas se muestra en la tabla 3.

27. USITE, formada a partir de los Inspectores provenientes de la Inspección Básica del Estado. ANIES, constituida en 1968 y formada a partir de los Inspectores provenientes de la Inspección de Enseñanza Media del Estado. ADIDE, constituida en 1990, formada mayoritariamente por Inspectores que ingresaron a partir de 1986.

Tabla 2.- Convocatoria concurso-oposición para acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. Especialidades y plazas ofertadas y cubiertas. Año 2003

Especialidad	Plazas ofertadas	Plazas cubiertas
Primaria	8	5
Secundaria	6	6
Formación Profesional	1	1
Enseñanzas Artísticas	1	--
Total	16	12

Fuente: Convocatoria y elaboración propia

Tabla 3.- Convocatoria concurso-oposición para acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. Especialidades y plazas ofertadas y cubiertas. Año 2006

Especialidad	Plazas ofertadas	Plazas cubiertas
Educación Preescolar, Infantil y Primaria	4	4
Lengua	1	1
Humanidades	1	1
Lenguas extranjeras y Enseñanzas de Idiomas	1	1
Matemáticas	1	1
Ciencias	1	1
Tecnología y Formación Profesional	1	1
Educación Física y Deportes	1	-
Educación Artística	1	1
Pedagogía o Psicología	1	1
Total	13	12

Fuente: Convocatoria y elaboración propia.

Tabla 4.- Convocatoria concurso-oposición para acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. Plazas ofertadas y cubiertas. Año 2010

Sin especialidad	Plazas ofertadas	Plazas cubiertas
Total	30	30

Fuente: Convocatoria y elaboración propia.

Tabla 5.- Convocatoria concurso-oposición para acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. Plazas ofertadas. Año 2014

Sin especialidad	Plazas ofertadas
Total	45

Fuente: Convocatoria y elaboración propia.



Henri Matisse (1898). *Canal du Midi*. © Succession H. Matisse, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

Es de destacar la diferencia en el concepto de especialidad, que manteniendo la de Primaria (ampliada a Preescolar e Infantil) y también la de Formación Profesional (ampliada a Tecnología), desglosa las plazas de Secundaria en distintas materias.

Hasta 2010 no se volvieron a convocar en esta comunidad autónoma oposiciones al Cuerpo; para entonces ya estaba en vigor la LOE y el Real Decreto 276/2007²⁸; así pues, por Resolución de 30 de julio de 2010, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Comunidad de Madrid, se convoca concurso-oposición para cubrir 30 plazas del Cuerpo de Inspectores de Educación (BOCM n.º 209, de 1 de septiembre de 2010). Evidentemente sin especialidades ni tampoco separando plazas por ninguno de los niveles de Primaria o Secundaria como elementales y básicos. Concluidas todas las fases del procedimiento selectivo, y declarados aptos a los aprobados, la Orden EDU/3423/2011, nombra funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación, a los 30 seleccionados en el procedimiento selectivo (tabla 4). Esta última convocatoria de oposición fue recurrida ante los tribunales por un sindicato con implantación en el sector de la enseñanza pública basándose en la designación del tribunal, ya que la Comunidad de Madrid designó tres de los cinco miembros del tribunal.

Para evitar posteriores impugnaciones, la Comunidad de Madrid, haciendo uso de su potestad legislativa, delimita el proceso publicando el Decreto 133/2014²⁹, por el que se establece el procedimiento de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en el ámbito de la Comunidad de Madrid (BOCM n.º 283, de 28 de noviembre de 2014). Dicho decreto ha levantado la consiguiente preocupación entre los miembros del colectivo, pues en su artículo 4 dispone que «Los tribunales estarán constituidos por un presidente y por cuatro vocales, que serán nombrados por el titular de la Dirección General responsable de la gestión de personal docente»; y el hecho de que en una oposición sean designados todos los miembros del tribunal por la Administración, no deja de ser nove-

doso, por suponer un cambio e las reglas que se venían aplicando desde la Constitución, y cuando menos preocupante.

La designación directa de los cinco miembros de un tribunal y el que se exija un mínimo de tres Inspectores de Educación para formar parte de un tribunal que ha de valorar los méritos de los futuros Inspectores de Educación merece una reflexión.

Con el apoyo normativo expresado, mediante Resolución de 1 de diciembre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, se convoca concurso-oposición de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación para cubrir 45 plazas vacantes en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid (BOCM n.º 285, de 1 de diciembre de 2014). Al igual que en la convocatoria anterior, y al amparo de la legislación básica, no se hace referencia alguna a las especialidades (tabla 5).

Tanto en las leyes generales de educación como en el caso de la comunidad autónoma analizada, observamos el paulatino abandono de la idea de las especialidades. Una cuestión que debería dilucidarse es si esta visión es debida a una voluntad política expresa, a una omisión administrativa, o a la convergencia de ambas en el tiempo.

2. Necesidad de la especialización de la Inspección de Educación

2.1. Criterio de entrada al Cuerpo de Inspección

Existe actualmente un amplio consenso en que los futuros inspectores han de poseer, al menos, cuatro características: una formación inicial genérica, una amplia experiencia docente, un conocimiento detallado del sistema educativo y, por último, el compromiso con una formación permanente.

Desde la LOPEGCE se exige como *conditio sine qua non* para el acceso al cuerpo de Inspección una experiencia mínima (normalmente de 6 años) en alguno de los cuerpos de la función pública docente. Se reconoce de forma implícita que la actuación de los

28. < BOE-A-2010-13637 >

29. < http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/11/28/BOCM-20141128-4.PDF >

inspectores se realizará en el ámbito educativo del que provienen, pues sin especialización, sin experiencia previa; se sobreentiende que solo necesitarían memoria para aprender las normas y luego aplicarlas en los centros educativos y en el despacho, en un espacio y niveles desconocidos para ellos.

Este aspecto es básico si se pretende que los inspectores actúen *in situ* en los centros de enseñanza pues parece lógico que siendo los centros básicamente de Primaria, Secundaria y Formación Profesional, los inspectores que tengan responsabilidades en ellos, tengan también experiencia en los mismos, pero no sólo experiencia, sino que sean competentes profesionalmente para desempeñar las funciones que tienen asignadas. Dicha competencia, como toda competencia profesional, se consigue mediante el conocimiento y la experiencia. El conocimiento se demostrará más tarde a través de los distintos sistemas de acceso, la experiencia se ha de exigir de entrada.

El concurso-oposición se ha consolidado desde la LOPEGCE como sistema de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, y continúa actualmente con la LOMCE. La condición necesaria previa a la demostración de conocimientos es que se ha de estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Grado correspondiente, o título equivalente. Se establece así un criterio de selección acuñado por los especialistas en Derecho Administrativo como 'negativamente seguro': quien no lo posea en el grado exigible, no debe ser admitido al ejercicio de la función inspectora educativa. De este modo, se cubre una de las deficiencias que siempre se han achacado a este cuerpo, la falta de uniformidad en la entrada que lo pueda identificar. Como bien expresa Viñao (1999) el problema que se plantea es el de cómo conjugar dicha diversificación con la exigencia de un cierto cuerpo de conocimientos comunes, una formación y una titulación que sean un signo de identidad profesional y que den unidad al conjunto. El citado profesor marca muy bien la cuestión, pues actualmente en los Servicios de Inspección confluyen inspectores procedentes del Cuerpo de Inspección al Servicio de la Administración Educativa (CISAE), junto con los inspectores seleccionados mediante concurso de méritos tras el 84, y los que entraron por concurso-oposición a partir de 2003; todo ello da idea de la distinta formación inicial y, la diversidad de titulaciones y de conocimientos de los miembros del Cuerpo.

Distinta de la condición necesaria para el ingreso en el Cuerpo, son los méritos que la Administración valora para la profesión; así el Real Decreto 276/2007 establece que en la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, considerando de forma expresa y específica su pertenencia a un cuerpo y su perfeccionamiento profesional. Lo cual estrecha más el margen para entender esa posición negativa a reconocer estas especialidades de los profesionales docentes.

Y si, por ejemplo, la condición de catedrático es uno de los méritos que se tiene especialmente en cuenta, cabe pensar que se valorará positivamente la incorporación a la Inspección de un especialista en esa materia; un profesor que ha llegado al rango máximo dentro de la profesión docente, razón por la cual la propia Administración le sitúa como Jefe de Departamento didáctico. Como afirma Iniesta: «nadie es catedrático sin más, sino catedrático de alguna disciplina concreta, en la que es especialista por su formación universitaria o por haber acreditado ante un tribunal, mediante la superación del correspondiente concurso-oposición, los conocimientos exigibles para tener tal consideración» (INIESTA, 1999, pág. 51).

2.2. Criterio organizativo

Los inspectores agrupados en las distintas asociaciones profesionales (ADIDE, ANIE, USIE), coinciden en la necesidad de proceder de un cuerpo docente para ejercer esta profesión. Y asentada esta premisa, admitamos también que no se procede de un único cuerpo docente. Si existen diferentes cuerpos docentes es porque están especializados, y se ocupan de sectores de la enseñanza vedados para otros profesionales de la enseñanza. Cuerpos que incluso dentro de cada uno, se subdividen; así dentro de los maestros, existen diversas especialidades además de los generalistas; y en el caso de los profesores de secundaria ocurre todavía con mayor claridad vinculados a los distintos departamentos didácticos.

Pero si hay algo que resulta evidente es que conforme se incrementa el nivel de enseñanza y se recorre la escala educativa, la especialización es cada vez mayor; por eso no se comprende que al llegar a la Inspección se interrumpa bruscamente dicha especialización y se haga tabla rasa de esa dimensión profesional. Incluso, algunos sectores de la Inspección quieren caminar hacia una contradicción como ya apuntaba González Vila «mantener y reivindicar como propias de la Inspección unas actuaciones y funciones para cuyo desarrollo se requiere un alto grado de especialización y, al mismo tiempo oponerse a las especialidades» (GONZÁLEZ VILA, T., 1999).

Desde el punto de vista de la actuación de la Inspección en los centros, éstos pueden intervenir en una doble vertiente, con tareas técnico-pedagógicas sobre los aspectos generales (horarios, absentismo, disciplina, actividades extraescolares, y un largo etcétera), o con tareas más especializadas, como ocurre por ejemplo con la Inspección en Alemania, que aparte de la inspección de centros, dispone de la inspección de las distintas asignaturas (currículos, metodología, criterios de evaluación o calificación, manteniendo un nivel determinado de la enseñanza de la misma). Por lo tanto, se necesitarían profesionales con experiencia previa en los niveles clásicos de Primaria, Secundaria y Formación Profesional y, del mismo modo, que conozcan, por su formación inicial, las distintas materias con que se pueden encontrar en sus actuaciones.

En referencia al apoyo, ayuda, asesoramiento y colaboración que el inspector debe prestar al profesor en su visita al aula, una autoridad en temas de visitas de la inspección a los centros, como el inspector Soler expresa: «no podría dar lo que no posee, (ni información, ni orientación), ni difundir ni defender lo que no cree, ni exigir ni respetar lo que no sabe realizar, ...; finalmente realizar o corregir lo que él mismo no percibe como equivocado» (SOLER, 2002, pág. 113).

Si se analiza la demanda de la Administración, es evidente que para ella la tarea predominante es la administrativa, de control y fiscalización (y para ésta no hacen falta especialistas); pero, por otra parte, solicita especialistas para hacer determinadas tareas que requieren una formación específica (bien por sus estudios, bien por la experiencia en el manejo de situaciones complejas), o para cubrir numerosos puestos directivos en Direcciones Generales donde no se solicita un Inspector cualquiera, sino un Inspector



Henri Matisse (1902). *Flores amarillas*. © Succession H. Matisse, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

de Educación conocedor del trabajo y las características concretas del nivel a que va a dedicar su tarea y conocimientos. Lo cual implica la necesaria convivencia de las dos facetas, la de generalista y la de especialista.

En cuanto a la opinión a nivel de la Subdirección General de la Inspección, cabe considerar a la inspectora M^a Cruz Gómez que en 2007 con ocasión de la adscripción de los inspectores a las especialidades, expresaba lo siguiente: «La variable que determina la adscripción a uno u otro es la de 'cuerpo docente de procedencia más experiencia docente en el nivel académico del centro'. Es imposible, además de inútil, elaborar una reglamentación precisa para todas las situaciones posibles, cuerpos, experiencia docente, formación inicial, formación continua, etc., pues el conjunto de idoneidades de los inspectores del Servicio de Inspección no es un continuo con saltos infinitesimales de un inspector a otro, sino un conjunto discreto claramente clasificado en dos tipos: Infantil-Primaria, y Secundaria y Formación Profesional».

En ningún caso sería necesario disponer de Inspectores especialistas en todas las áreas, materias y módulos del sistema educativo, como una sencilla y elemental idea podría sugerir, (lo cual además de ser imposible es antieconómico e inoperativo), pues para llevar a cabo las actuaciones inspectoras específicas que lo requieran, la inspección podrá contar con asesoramiento especializado. El encaje de ambos tipos de tareas es factible, sin por ello romper el Cuerpo único de Inspectores de Educación, como muy bien señalaba la inspectora M^a Dolores de Prada (2004) al hablar sobre este tema: «es ignorancia pensar que la preparación y actuación por niveles de los inspectores, como aconsejan la LOPEGCE y la LOCE, rompe el cuerpo único de inspección».

La especialización es algo que está en la razón de las cosas, pero se precisaría otro momento y lugar para realizar la comparación horizontal, no solo con la empresa privada (donde no se contrata a un ingeniero, sino a un ingeniero especialista en...), sino también

en el ámbito ministerial, con Cuerpos de funcionarios similares, bien sea en Hacienda, en Sanidad o en Justicia; en todos ellos no se conciben los generalistas si no se complementan con los especialistas.

Muchos temas pendientes se derivarían de una concepción de la Inspección con especialidades, mientras tanto, el antiguamente prestigioso Cuerpo de Inspectores de Educación languidece esperando tiempos mejores.

3. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se han puesto de relieve algunos hechos y criterios que, en este capítulo de conclusiones, merece la pena destacar :

- En todo momento histórico, desde los fines, las funciones, atribuciones y competencias que la ley otorga a la Inspección para la mejora de la calidad educativa, la Inspección de Educación ha necesitado de la especialización de sus integrantes para poder responder a las demandas de la sociedad y de los centros.
- Actualmente se ha llegado a un consenso amplio sobre cuestiones generales relativas a las funciones de la Inspección de Educación. La discrepancia sobre la necesidad de especialización de los inspectores de la Inspección de Educación, se ha visto reflejada en el paso de una fase larga y fructífera en la que la Inspección tenía prestigio en los centros educativos y en la Administración, a otra en la cual se van alternando las leyes a favor y en contra de la especialización de la Inspección.
- Se plantea seleccionar docentes de nivel A por su formación, con vocación por la enseñanza demostrada en su larga pertenencia al cuerpo de Primaria o Secundaria. Profesores con méritos en su carrera profesional, que aporten valor añadido a la educación a través de su pertenencia a la Inspección.



Fernand Léger (1922). *El remolcador*. © Fernand Léger, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

- Se postula la necesidad de la especialización para optimizar el trabajo del servicio de Inspección, y para poner a disposición del Ministerio de Educación y de las comunidades autónomas profesionales preparados para las distintas funciones que las leyes asignan a la Inspección de Educación. La tendencia actual de concesión de mayor autonomía a los centros hace más necesaria la especialización de la Inspección. Inspección que sea capaz de comprobar el respeto a las normas legales, la idoneidad de los currículos y, que sepa intervenir en la utilización efectiva de los fondos públicos empleados y cedidos a los centros.
- La creciente complejidad de los centros, de programas y actuaciones, supone un cambio en la organización de la Inspección, y el establecimiento de equipos de inspectores, con diferente especialización, para poder seguir desarrollando en los centros dos de sus funciones más ampliamente demandadas: la de evaluación y las de asesoramiento.
- La aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han acercado las Administraciones públicas a los centros docentes, de tal modo que la comunicación y la transmisión de datos se convierte en bidireccional. Ello merma y disminuye las actuaciones ordinarias de la Inspección, y por lo tanto deja a ésta actuaciones que conllevan una formación y especialización diferentes de las tradicionales y necesarias en el sistema educativo. Se propone un futuro para la Inspección de Educación en el que esté integrada en un Cuerpo Único, pero con las dos facetas, la generalista y la especialista, de su función.
- La última finalidad de la inspección educativa es la mejora de la educación en su conjunto, y la calidad de la enseñanza. Y poco se puede ayudar en la mejora de ambas si no se dispone de especialistas en las distintas áreas.

Referencias bibliográficas

- CORTINA, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios*. Ética pública y sociedad. Madrid: Taurus
- ESTEBAN FRADES, S. (2010). «Los últimos cuarenta años de historia de la Inspección educativa en España. Avances». *Supervisión Educativa*, Revista n.º 12.
- GARCÍA Y GARCÍA, M. (1958). «La Inspección de Enseñanza Media en medio siglo de legislación española. 1900-1950». *Bordón*. Sociedad Española de Pedagogía. Enero, tomo X, n.º 73, pp. 21-27.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2000). «La Inspección educativa en el ámbito de la Unión Europea». Simposio Internacional de Inspección Educativa. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del colegio de sordo-mudos.
- GONZÁLEZ VILA, T. (1999). «Sobre el futuro de la Inspección Educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI». *Revista de Educación*, n.º 320. Madrid.
- INIESTA, A.; ALHAMBRA, C.; CIRAC, V. (1999). «La Inspección en la Educación Secundaria». *Revista de Educación*, n.º 320, pp. 39-59.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. (1993). «La Inspección que he vivido». En *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 249-311.
- (1995). «El acceso a la Inspección profesional en el sistema educativo español: 1849-1936». En *Estudios históricos sobre la Inspección de Educación*, p. 171. Madrid: Editorial Escuela Española.
- (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza
- MAYORGA MANRIQUE, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la Inspección de Educación en España, 1849-1999*. Madrid: Editorial Santillana.
- MOLERO PINTADO, A. (1995). «La trayectoria histórica del Servicio de Inspección». En *Estudios históricos sobre la Inspección de Educación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PRADA VICENTE, M. D. de (2004). «Profesionalizar la Inspección». *Escuela*, n.º 3.606.
- RAMÍREZ AÍSA, E. (1993). «Introducción a la historia de la Inspección Educativa en España». En *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla.
- (1999). «La Inspección de Educación en España, 1970-1995». *Bordón* (1999), vol. 51, n.º 3, pp. 285-299.
- (2000). «La Inspección en su siglo y medio de historia». *Congreso Nacional de Inspección Educativa*. Valladolid: Editorial Anaya.
- SARASÚA ORTEGA, A. (2000). «Especialización e Inspección: Evolución histórica». *Congreso Nacional de Inspección educativa*. Madrid: Editorial Anaya.
- SOLER FIERREZ, E. (2001). *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Editorial Santillana.
- (2002). *La visita de Inspección*. Madrid: Editorial La Muralla.
- VIÑAO, A. (1999). «La Inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión». *Bordón*, 51, pp. 251-263.

El autor

Fernando Tébar Cuesta

Licenciado en Ciencias Exactas por la Universidad Complutense de Madrid en las especialidades de Estadística e Investigación Operativa, y Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Cate-drático de Enseñanza Media de Matemáticas. En 2003 obtiene por oposición la plaza de Inspector de Educación. Fue Inspector Jefe del Servicio de Inspección Educativa en la Dirección de Área Territorial de Madrid-Este en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas sobre matemáticas, sobre educación y sobre la función inspectora en educación. Ha impartido cursos sobre gestión de centros educativos y para la formación de directores, entre otros centros, en el Instituto Nacional de Administraciones Públicas y sobre la inspección de educación en la Universidad de la Rioja.



Fernand Léger (1923). *El puente*. © Fernand Léger, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

MEJORA DEL ESPACIO EXTERIOR ESCOLAR DESDE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA¹

IMPROVING THE OUTDOOR SCHOOL ENVIRONMENT THROUGH COMMUNITY PARTICIPATION

Nekane Miranda

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón

Iñaki Larrea

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón

Alexander Muela

Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco UPV-EHU

Aitziber Martínez de Lagos

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón

Alexander Barandiaran

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón

Resumen

En el presente artículo se describe el proceso de participación comunitaria llevado a cabo para realizar acciones de mejora del espacio exterior escolar. En la intervención participaron 1001 niños y niñas, 54 padres y madres y 94 profesores de 7 centros de educación infantil. Se partió de un contexto educativo en el que a los patios tradicionales se les concedía una importancia pedagógica limitada, tanto en el tiempo como en el espacio. Además, el diseño de los espacios exteriores presentaba un escaso contacto con la naturaleza y baja disponibilidad de un entorno rico en propuestas y recursos que respondiesen a los intereses personales del alumnado. Los resultados obtenidos después de la intervención, pusieron de manifiesto mejoras en la calidad del espacio exterior escolar, más concretamente en la calidad de los espacios de juego y aprendizaje, y en la integración curricular del espacio exterior. Se incide en la importancia de valorar el espacio exterior escolar como un recurso pedagógico muy útil que puede influir positivamente en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Por último, se destaca la importancia de contar con procesos de intervención para la mejora del contexto escolar caracterizados por la participación comunitaria.

Palabras clave: espacio exterior, escuela, educación infantil, participación, familia, juego.

Abstract

The present article describes the process of community participation that was carried out in order to make improvements on outdoor school environments. A total of 1001 children, 54 parents, and 94 teachers from 7 early childhood education centers participated in the endeavor. All schools entered the project with traditional playgrounds and an educational context that granted them limited pedagogical importance with respect to either time or space. Additionally, the design of the outdoor environments allowed little contact with nature and low availability of any setting rich in offerings or resources that might meet the personal interests of the students. After the intervention, there were clear improvements in the quality of the outdoor school environments, specifically in the quality of the play and learning areas, as well as in the integration into the curriculum of the outdoor environment. It is important to recognize the value of the outdoor school environment as a highly useful pedagogical resource that can have a positive influence on child psychosocial development. Furthermore, we emphasize the importance of community participation in intervention processes for the improvement of the school context.

Keywords: outdoor space, school, Early Childhood Education, participation, family, play.

1. Introducción

1.1. Un monográfico como punto de partida

Hace unos años, consultamos con especial interés el monográfico dedicado al juego y al aprendizaje en el espacio exterior del decimotercero número de la revista *European Early Childhood Education Research Journal* (WALLER, SANDSETER, WYVER, ÄRLEMALM-HAGSÉR y MAYNARD, 2010). En el mismo, se describe el impacto positivo que puede ejercer el espacio exterior en las distintas dimensiones del desarrollo infantil. Por ejemplo, se considera que un entorno natural posibilita que los niños lleven a cabo un mayor número de interacciones por iniciativa propia, lo que a su vez, ofrece un mayor elenco de oportunidades para tomar sus intereses como punto de partida de potenciales situaciones de aprendizaje (WATERS y MAYNARD, 2010). A este respecto, CANNING (2010) afirma que un espacio exterior de alta calidad favorece que los niños y las niñas se involucren en juegos creativos e imaginativos, desarrollen y enriquezcan sus habilidades comunicativas y construyan satisfactoriamente relaciones con sus pares y con los adultos.

En definitiva, dicha documentación especializada dota de un notable cuerpo de investigación que reafirmaba nuestra idea preconcebida acerca de que los espacios exteriores poseen un gran potencial para incidir positivamente sobre el desarrollo infantil. No

obstante, para que su repercusión sea positiva, es necesario que el diseño de los espacios exteriores posibilite que los niños y las niñas tengan contacto con la naturaleza (WATERS y MAYNARD, 2010) y dispongan de un entorno rico en propuestas y recursos que respondan a sus intereses personales (LITTLE y EAGER, 2010; NIKLASSON y SANDBERG, 2010).

Partiendo de dichas consideraciones, en nuestro equipo de investigación nació un interés por examinar el diseño y la calidad de los espacios exteriores de los centros de educación infantil de nuestro entorno cercano. Tal y como apuntan MOSER y MARTINSEN (2010), el espacio exterior es un recurso pedagógico de notable repercusión para el juego y el aprendizaje del niño. Por consiguiente, se requiere que las instituciones educativas realicen una profunda reflexión sobre la calidad de este recurso.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Contexto. Conociendo la realidad de nuestros espacios exteriores

Con el propósito de conocer la realidad de los espacios exteriores se contactó con 20 centros educativos de la provincia de Guipúzcoa que posteriormente participaron en el estudio, 10 centros pertenecientes a la red de escuelas públicas, entre los que se incluía una escuela unitaria sita en un ámbito rural; 3 centros de la red de escuelas religiosas; y 7 ikastolas. En lo que se refiere a las cifras de población, seis de los centros correspondían a municipios con menos de 5.000 habitantes; tres se ubicaban en entidades locales

1. La presente investigación ha recibido financiación de la Excmo Diputación Foral de Gipuzkoa en el marco del Programa «Ikasekin-Gipuzkoa, territorio de innovación y conocimiento»

Figura 1
Espacio exterior tipo



Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

que contaban con una población de entre 5.000 y 10.000 habitantes; siete entre 10.000 y 15.000 habitantes; y, finalmente, cuatro centros estaban situados en municipios de más de 15.000 personas empadronadas. También se contó con la participación de 51 docentes (50 maestras y 1 maestro).

Tras obtener la aceptación de las escuelas y de las familias para colaborar con el estudio, procedimos a realizar la recogida de información que se basó en una metodología cualitativa observacional y de entrevista. En concreto, se realizaron grabaciones sistemáticas de los espacios exteriores escolares y diversas entrevistas con el personal docente acerca de la concepción y utilización de dicho espacio. A continuación se aplicó el instrumento *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* (POEMS; DEBORD, HESTENES, MOORE, COSCO y MCGINNIS, 2005) y se categorizó la calidad de los mismos. Las conclusiones principales de dicho estudio, que quedan representadas en la figura 1, fueron las siguientes (MIRANDA, LARREA y MUELA, 2014).

- Un espacio exterior centrado en los deportes mayoritarios. El espacio de gran parte de los patios analizados lo ocupaban las canchas de fútbol y de baloncesto. Además, en muchos de ellos las actividades deportivas eran las únicas propuestas disponibles, sin ninguna otra práctica alternativa. En muchos casos, pudimos observar a un gran grupo de niños, en su mayoría de sexo masculino, jugando al fútbol, ocupando la mayor parte del patio y relegando al resto de niños y niñas a espacios menos acogedores y con escasos recursos disponibles para participar en juegos alternativos.
- Un espacio exterior pobre en propuestas y recursos. En relación con el punto anterior, eran escasas las propuestas de juego y recursos complementarios. Pocos eran los patios que ofrecían otros materiales de juego (cuerdas, sacos, columpios, motos...). Además, apenas existía una oferta complementaria que pudiera responder a los diversos intereses de los niños y las niñas para, por ejemplo, trepar, esconderse o pintar. En la gran mayoría de aquellos casos en los que existía alguna otra oferta complementaria, el material no era de fácil acceso, haciendo imposible el uso autónomo de los niños y las niñas, dependiendo en todo momento del profesorado para poder hacer uso del mismo.
- Un espacio exterior para 'cansarse', desfogarse y correr. En general, el profesorado entrevistado tenía la percepción de que el patio ha de usarse para que el alumnado se 'cansase', se desfogue y corra. Para muchos profesionales, es un momento de descanso de lo 'verdaderamente importante' que corresponde a lo que se incluye en el apartado curricular y que principalmente discurre en el interior del aula. Por lo tanto, era escasa la valoración del contenido pedagógico o educativo del espacio exterior.
- Un espacio exterior sin contacto con la naturaleza. Tal y como se puede observar en la figura 1, eran muchos los patios asfal-

tados en los que no se ofrecía la posibilidad de pisar la hierba, contemplar la vegetación o cobijarse bajo un árbol. Los patios analizados, en general, distaban mucho de ser considerados como espacios naturales de aprendizaje.

- Un espacio exterior de uso limitado en tiempo y espacio. Como se ha indicado con anterioridad, existía una percepción de que el espacio exterior era un espacio para desfogarse. De ahí que, en general, el uso que se hacía del mismo era limitado en el tiempo y en el espacio. La duración, en muchos de los casos, se limitaba a los tradicionales 30 minutos de 'recreo'. En caso de darse una circunstancia de meteorología adversa (por ejemplo, lluvia), en la mayoría de los centros ni tan siquiera se concedían esos 30 minutos, por lo que los niños y las niñas podían permanecer sin salir al exterior en el horario lectivo. Además, en la mayoría de los centros analizados, el uso que se hacía del espacio exterior se limitaba al patio. No era frecuente utilizar algún otro recurso adicional del espacio público, tales como la calle, el parque, la playa o el mercado.

1.3. Objetivos

Así pues, se deduce que la representación del espacio exterior escolar no se correspondía con las directrices básicas de calidad óptima detalladas en el monográfico anteriormente citado. Nos encontramos, por tanto, con un marco que circunscribía la actividad diaria al uso del espacio interior escolar. Además, en la mayoría de los casos, apenas se había reflexionado sobre los espacios exteriores o los patios. Así, llegamos a la conclusión de que, en estas condiciones, difícilmente podían aprovecharse los beneficios otorgados al exterior para el desarrollo de los niños y las niñas.

En este contexto, consideramos pertinente iniciar una segunda fase de intervención con el objetivo de introducir mejoras en los espacios exteriores de los centros que colaboraron en el diagnóstico previo. No obstante, consideramos de vital importancia la implicación de todos los agentes educativos en el proceso de transformación, a saber, los niños y las niñas, sus familias y el personal docente.

2. Estrategias y actuaciones

2.1. Estrategias para el proceso de mejora del espacio exterior

El diagnóstico realizado nos indicó la necesidad de llevar a cabo cambios en lo que a la concepción y el uso del espacio exterior se refiere. Por este motivo, se procedió a diseñar procesos participativos para tratar de dar comienzo a la transformación de los patios, con la intención de conseguir cambios significativos en la escuela, que a su vez sirvieran para un fortalecimiento institucional (MARTÍNEZ, 2013) acerca del uso pedagógico del espacio exterior. Partimos de las siguientes premisas:

- Interés. La primera premisa para iniciar el proceso es algo tan elemental como que los 'dueños' y los 'usuarios' de los espacios exteriores verdaderamente muestren interés en mejorarlos. Es decir, descartamos aquellos centros que presentaban una baja motivación y los centros en los que, por ejemplo, la dirección fomentaba la participación obligatoria de los maestros y las maestras. Esta decisión se apoya en la convicción de que las reformas impuestas generan una actitud negativa hacia ellas en los maestros y las maestras, cuestión que dificulta un cambio significativo, convirtiéndose en un trámite burocrático, sin valor de cambio y de mejora (MIRANDA, 2002).
- Implicación de la dirección. En la misma línea, consideramos también importante que la dirección del centro se implicara en el proceso, no tanto para transmitir decisiones, sino para ofrecer la posibilidad de participar en el mismo a la comunidad educativa (TSCHANNEN-MORAN, PARISH y DIPOLA, 2006) y poder fomentar así la calidad educativa (GEXNTO, 2013). Esta ayuda es clave para que tanto la dirección como los maestros y las maestras tomen conciencia de la necesidad de realizar acciones colectivas en pos del funcionamiento democrático de la escuela, fomentando así el compromiso democrático y participativo de

los profesionales del centro (CONEJO, MARTÍNEZ y SÁNCHEZ, 2013) y su propio desarrollo profesional (IMBERNON, 2007).

- Participación de los niños y las niñas. Al hilo de la corriente de pensamiento iniciada por TONUCCI (2007), este tipo de iniciativas han de tener en cuenta la voz de los protagonistas principales de los espacios exteriores. Es decir, los niños y las niñas. Los procesos colaborativos, por tanto, han de respetar el derecho de los menores a expresarse y ser escuchados (PORLÁN y DE ALBA, 2012). Somos conscientes de que esa premisa puede tener un carácter más limitado en el ciclo de Educación Infantil, por las características evolutivas de los niños y las niñas. A pesar de ello, partimos de la idea de que los menores son suficientemente competentes para participar activamente y tienen el derecho de ser escuchados desde el principio, tal y como afirma TONUCCI (2007).
- Implicación de las familias. Otra premisa clave es la implicación de las familias porque, además de disponer de un conocimiento privilegiado de los niños y niñas, son también usuarios de los espacios exteriores. Además, creemos que es importante que las propuestas de cambio que surgen de estos procesos no sean cambios puntuales, sino que sean cambios “de escuela”. Es decir, proyectos centrales que ayuden a crear identidad colectiva (SÁNCHEZ y LÓPEZ, 2010), a fortalecer su identidad como comunidad educativa y, en definitiva, a crear una cultura de reflexión (MIRANDA, 2002), gracias a la cual todos sus miembros puedan reflexionar, aprender y desarrollarse. El liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor en los entornos escolares cuando está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y alumnos (BOLIVAR, 2014; CASTRO, EXPÓSITO, LIZASOAIN, LÓPEZ y NAVARRO, 2014).

En definitiva, se trató de empoderar a la comunidad educativa mediante la incorporación de un proceso participativo, que a su vez sirviera, con un liderazgo comprometido, para conseguir cambios significativos en la escuela (MARTÍNEZ, 2013).

2.2. Actuaciones para la mejora de los espacios exteriores

De los 20 centros analizados en la fase de diagnóstico, 7 de ellos mostraron interés en continuar colaborando en los procesos participativos para la mejora de sus espacios exteriores. Los 7 centros, localizados en la provincia de Gipúzcoa, eran escuelas de Educación Infantil y Primaria con espacios exteriores de características análogas a las descritas con anterioridad, en la fase de diagnóstico. Con las escuelas se acordó que la intervención se centrara en el ciclo de Educación Infantil, por lo que los procesos fueron encaminados a la mejora del espacio exterior escolar asociado a dicha etapa.

En las 7 escuelas que participaron en el proyecto, se diseñó y consensuó un proceso participativo para la mejora de sus espacios exteriores, tomando en consideración las premisas citadas en el apartado descrito anteriormente. A pesar de que, siguiendo la recomendación de APALATEGI (2000), en cada centro se dispusieron distintas vías ajustadas a sus necesidades, en general, se siguió un proceso homogéneo del que damos cuenta en los siguientes apartados.

Figura 2
Presentación de pósters sobre espacios exteriores



Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

2.2.1. Evaluación preliminar y propuestas de mejora

En primer lugar, se realizó una sesión de aproximadamente dos horas de duración con los maestros, las maestras, los miembros de la dirección del centro y con las familias. En esta primera sesión se realizaron las siguientes actividades:

- Presentación. Se realizó una breve presentación del proyecto con el objetivo de contextualizar la razón de ser del proceso participativo.
- Evaluación. Se pidió a las familias y a los profesionales, la evaluación personal, y posteriormente grupal, del estado actual del espacio exterior, teniendo en cuenta los gustos, los intereses o las habilidades de los niños y las niñas y también sus propias necesidades.
- Posibles mejoras. Se presentó un gran número de imágenes de otros espacios exteriores, ordenadas en 22 posters con contenido de distinta temática. El juego simbólico, la experimentación, los neumáticos o la construcción fueron algunas de las temáticas exploradas. Los participantes en la sesión observaron los posters y eligieron las imágenes que les resultaban más atractivas para aplicar modificaciones en el espacio exterior de su escuela. Finalmente se realizó un listado de las imágenes elegidas en función de su temática.

2.2.2. Representación del espacio exterior ideal de los niños y las niñas

Entre las sesiones presenciales para las familias y los profesionales, se incluyó la participación de los niños y las niñas en el proyecto. En la mayoría de las escuelas, tanto las familias como el profesorado, se encargaron de recoger las opiniones de los niños y las niñas sobre su espacio exterior. Este acopio de opiniones se realizó principalmente por dos canales: a través de los dibujos de los niños y niñas, sobre su representación del espacio exterior ideal, y a través de la exposición de los posters y posterior asamblea en las aulas, en las que se exploraron sus preferencias.

Figura 3
Dibujo del patio ideal por Maialen de 4 años



Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

2.2.3. Definición de las propuestas de mejora

Tras la participación de los niños y las niñas, el grupo de agentes educativos compuesto por los maestros, las maestras, los miembros de la dirección del centro y las familias, se volvieron a reunir para dar continuidad al proyecto. En esta sesión, se llevaron a cabo las siguientes tareas:

- Puesta en común. En un primer momento, se realizó una puesta en común sobre el contenido de la aportación de los niños y las niñas. Los participantes observaron los dibujos y conocieron las preferencias de los niños y las niñas, a través de los familiares, los maestros y las maestras.
- Resumen de la sesión anterior. A continuación se sintetizó lo acontecido en las sesiones anteriores, haciendo especial hincapié en las imágenes y en las temáticas elegidas en los posters.
- Listado y jerarquía de las mejoras. Posteriormente, se solicitó a los participantes que, basándose en la información disponible y en grupos pequeños, ponderaran las posibles mejoras a introducir en los espacios exteriores.

- Debate y consenso. Después de que cada grupo hubiese hecho un listado ordenado por prioridades de las posibles mejoras a introducir en su espacio exterior, se procedió a su exposición y posterior debate de los listados. A continuación, se consensuaron las propuestas concretas que se pensaban llevar a cabo.
- Definición de las propuestas. Tras consensuar las propuestas, se procedió a la definición de las mismas. Para ello, se reflexionó sobre aspectos como la dimensión pedagógica de la mejora, la definición de los objetivos, los plazos, los responsables, la situación y los materiales o el modo de conseguir los recursos necesarios.

2.2.4. Preparación de las propuestas

Después de la definición de las propuestas, en algunas escuelas se crearon grupos de trabajo para continuar con su impulso y desarrollo. De hecho, las familias y los profesionales del centro trabajaron conjuntamente para preparar las propuestas, recopilando diversos materiales y adecuando los espacios de juego y aprendizaje del espacio exterior. Cabe señalar que, en algunos casos, se realizaron trabajos de adecuación en los que intervinieron conjuntamente y cooperativamente los padres y las madres, el personal docente y los niños y niñas.

2.2.5. Realización de las propuestas de mejora

Las mejoras llevadas a cabo en los centros que participaron en el proyecto fueron de diversa índole. Todas ellas buscaban el enriquecimiento del juego y de las relaciones positivas entre los niños y las niñas, así como la mejora de su bienestar. Para ello, se trató de responder a las necesidades, los intereses y los gustos de todos y todas, intentando mejorar los espacios de juego y aprendizaje y profundizar en la integración curricular del espacio exterior. A continuación se presenta un resumen de las intervenciones realizadas con tal fin.

- Experimentación con elementos naturales. Con el objetivo de que los niños y las niñas tuviesen la posibilidad de experimentar con materiales naturales, se introdujeron arena, piedras y agua en unas mesas especialmente diseñadas para ello. Estas mesas presentaban orificios y rampas de varios tamaños y un pequeño cesto con polea. Además, se añadieron palas, brochas, cubos y conectores de tuberías para que los niños y las niñas pudiesen combinarlos con elementos naturales diversos.
- Huerto escolar. Al hilo del contacto con la naturaleza, se pusieron en marcha huertos escolares. Se aprovecharon macetas de gran tamaño para plantar tomates, lechugas y flores aromáticas. Los niños y las niñas participaron en la plantación y el riego del huerto escolar.
- Cajas de fruta. Las cajas de fruta se pusieron a disposición de los niños y las niñas para fomentar la construcción de distintas estructuras y las interpretaciones dramáticas, a través del juego simbólico. Además, las cajas, por medio de unas cuerdas

Figura 4
Trabajo comunitario



Fuente: Kurtzebarri BHI. Aretxabaleta, Gipúzcoa.

que se adhirieron, también fueron utilizadas para labores de arrastre de objetos, de otros niños y niñas y como plataforma de salto.

- Pared como pizarra. En algunas escuelas se aprovecharon las paredes del centro para pintarlas con pintura de pizarra y crear así una superficie en la que los niños y las niñas pudiesen dibujar, pintar o escribir. Estas paredes, a las que anteriormente no se les daba un uso pedagógico, se convirtieron así en parte de la oferta pedagógica del espacio exterior.
- Música. Algunas mejoras se centraron en ampliar la oferta educativa para que los niños y las niñas pudiesen emitir distintos sonidos y jugar con la sonoridad. Se introdujeron materiales reutilizados que servían como aparatos de música, como por ejemplo, sartenes, objetos metálicos u objetos de madera.
- Neumáticos. En algunas escuelas se introdujeron neumáticos gastados reutilizándolos para que los niños y las niñas jugaran con ellos. Los neumáticos ofrecieron distintas posibilidades, como la creación de túneles o estructuras por las que reptar, trepar o saltar y la representación de volantes improvisados.
- Punto de encuentro. En algunas escuelas, una parte del espacio exterior fue rediseñado como punto de encuentro para los niños, las niñas y los profesionales. En aras a un mayor uso del espacio exterior, este punto fue utilizado para llevar a cabo algunas actividades que tradicionalmente se reservaban al aula, como, por ejemplo, contar cuentos o realizar asambleas.

3. Resultados

3.1. Valoración del proceso participativo

Junto a la aplicación de las mejoras, se puso también en marcha un proceso de evaluación del proceso participativo. Al igual que en las fases anteriores, los niños, las niñas, las familias y los profesionales fueron escuchados y tenidos en cuenta.

Por un lado, se aprovecharon los momentos grupales de clase para preguntar a los niños y a las niñas acerca de la intervención realizada. Éstos valoraron positivamente los cambios introducidos, haciendo especial hincapié en la diversidad de opciones de juego que se había generado.

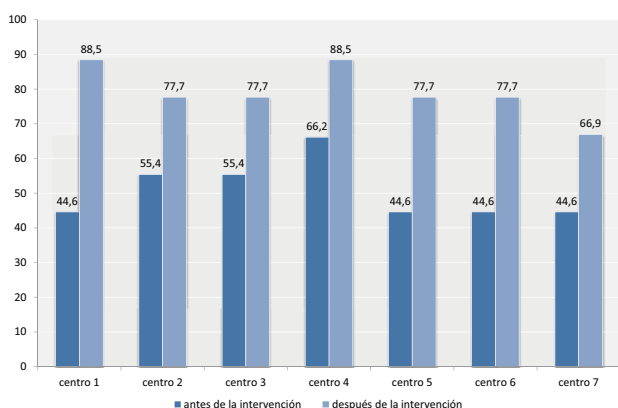
Por otro lado, se llevó a cabo una sesión grupal entre todos los adultos participantes, en la que se reflexionó conjuntamente sobre las mejoras introducidas, se evaluó el proceso en general, se extrajeron varias conclusiones y se sugirieron trabajos futuros. Más concretamente, las familias y los profesionales enfatizaron el impacto positivo que los cambios realizados habían tenido sobre los niños y las niñas. Entre otras cosas, subrayaron que los niños y las niñas se mostraban satisfechos con las nuevas mejoras; que habían mostrado un gran interés en las mismas; que apenas ocurrieron conflictos entre ellos sino más bien al contrario, presentando un gran número de conductas afiliativas; y que no observaron diferencias de género en las propuestas.

Asimismo, tanto los familiares como los docentes participantes en la sesión de valoración indicaron que el proceso llevado a cabo había servido para reflexionar conjuntamente sobre el espacio exterior, poner en valor este recurso educativo e implicarse más en su integración curricular. Además de fomentar un cambio de mentalidad acerca del espacio exterior, los adultos participantes también destacaron el impacto del proceso en las relaciones entre familia y escuela. En su opinión, el proceso de mejora sirvió para estrechar los lazos entre familia y escuela. Prueba de ello es que en la mayoría de centros, se reveló la necesidad de continuar con el proceso de mejora del espacio exterior escolar iniciado y se sugirieron nuevas líneas de actuación a realizar entre todos los miembros de la comunidad educativa.

3.2. Calidad del espacio exterior

Para medir la calidad del espacio exterior escolar se utilizó la Escala para la Evaluación del Espacio Exterior Preescolar POEMS (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale; Debord, Hestenes, Moore, Cosco y McGinnis, 2005).

Figura 5
Porcentajes medios sobre la calidad del espacio exterior en relación con los «espacios de juego y aprendizaje» en los centros, antes y después de la intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante la escala *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* (POEMS, 2005).

La escala POEMS mide la calidad del espacio escolar externo de los centros de Educación Infantil y consta de 56 ítems que se agrupan en 5 factores, a saber, entorno físico, interacciones, espacios de juego y aprendizaje, programa y rol del maestro/cuidador.

El factor «entorno físico» (13 ítems) hace referencia a la calidad de las características físicas del espacio exterior de la escuela infantil. Un entorno físico de alta calidad corresponde a un diseño que facilita que los niños puedan poner a prueba sus habilidades en un ambiente que les ofrece diversos tipos y niveles de desafío evolutivo y de estimulación, estrechamente conectado con la naturaleza y de fácil acceso. El entorno físico ha de atraer la curiosidad por la investigación para favorecer la comprensión de la realidad, estimular la imaginación, invitar a la exploración, comunicar un sentido de pertenencia y de identidad cultural, y fomentar el desarrollo de competencias. Especial consideración merece el lugar donde está ubicado. Es decir, alejado de elementos que pongan en riesgo la seguridad (proximidad de carreteras, por ejemplo) y salud (polvo, humo) de los niños.

El factor «interacciones» (13 ítems) alude a la calidad de las interacciones que los niños tienen con los objetos y materiales naturales del espacio exterior, las interacciones con los iguales y con los maestros. También se valoran las interacciones entre los maestros y las familias. Un espacio de alta calidad facilita que los niños aprendan mediante la interacción con sus iguales, con los adultos, y con los objetos y los materiales naturales (juguetes, pequeños animales, plantas, piedras, arena, etc.).

El factor «espacios de juego y aprendizaje» (13 ítems) se centra en la calidad de los espacios de juego y aprendizaje y en la calidad de los materiales que los niños disponen en el espacio escolar exterior. Se considera un contexto de alta calidad aquel que dispone de espacios diferenciados que fomentan experiencias o actividades específicas que poseen una temática en común (zona de juego activo, zona de narración de cuentos, zona de juego con arena y agua, huerto, etc.) y utilizan materiales de calidad manufacturados o naturales, así como materiales móviles, transitorios y sueltos (piñas, piedras lisas, bañeras, pancartas, juguetes para la arena) en función de su contribución significativa a las áreas de actividad.

El factor «programa» (9 ítems) hace referencia a la integración curricular del espacio exterior. Un programa de alta calidad es aquel que contempla la actividad en el espacio externo como una extensión del aula, plenamente integrado en el currículo. Es decir, un programa curricular que integra el desarrollo y el aprendizaje que ocurre en un espacio al aire libre preparado para maximizar las oportunidades de aprendizaje (investigación, exploración, actividad física y movimiento espontáneo, interacciones sociales, promoción del desarrollo del lenguaje, negociación y cooperación, experiencias con materiales diversos, etc.).

Por último, el factor «rol del maestro/cuidador» (8 ítems) se refiere al nivel de implicación de la comunidad educativa (maes-

tros, familia y recursos comunitarios) para favorecer espacios escolares externos de alta calidad. También alude al estilo pedagógico del maestro/cuidador. Una alta calidad hace referencia a la consideración del espacio exterior como un recurso educativo que necesita del apoyo y la participación de los maestros, las familias y otras personas de la comunidad. Además, se enfatiza un rol del maestro/cuidador pedagógicamente implicado e interactivo que propone nuevos diseños de espacios externos de aprendizaje, garantizando la seguridad, pero lejos de mostrar una conducta intrusiva, crítica, centrada en lo normativo, coartando o limitando las oportunidades de aprendizaje creativo de los niños.

La escala POEMS presenta una adecuada consistencia interna. Excepto en los factores programa y rol del profesor/cuidador, los valores del alpha de Cronbach oscilaron entre 0,58 y 0,78. A su vez, POEMS posee una adecuada validez de contenido y concurrente (DeBORD, HESTENES, MOORE, COSCO y McGINNIS, 2005).

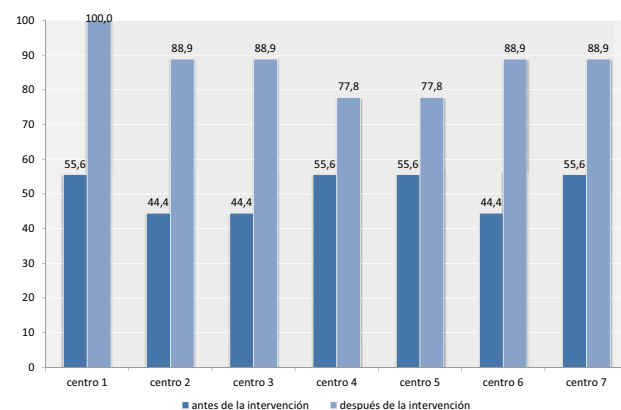
Cabe señalar que se obtuvieron medidas de las dimensiones de «espacios de juego y aprendizaje», y del «programa», puesto que la intervención realizada se centró en obtener mejoras en dichos factores.

Con el objetivo de obtener una mayor comprensión de los cambios llevados a cabo en las dimensiones de calidad del espacio exterior de los «espacios de juego y aprendizaje», así como del «programa», se midió la calidad de dichos factores antes y después de la intervención. En la figura 5 se presentan las medias de los porcentajes previos y posteriores a la intervención en la dimensión de Espacios de Juego y Aprendizaje de cada uno de los centros escolares.

Como se puede observar en la figura 6, antes de la intervención, en general, el porcentaje medio de la calidad para la dimensión de los «espacios de juego y aprendizaje» en los centros analizados no fue muy alta (50 %). No obstante, una vez realizadas las propuestas de mejora, se produce un incremento de la calidad de los «espacios de juego y aprendizaje», con una media de porcentaje del 78 %. Por lo tanto, se concluye que las propuestas de mejora realizadas en los centros aumentaron en de manera significativa la calidad media de esta dimensión del espacio exterior.

En la figura 6 se presentan las medias de los porcentajes previos y posteriores a las propuestas de mejora del factor «programa» en cada uno de los centros escolares.

Figura 6
Porcentajes medios sobre las propuestas de mejora del programa en los centros escolares, antes y después de la intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante la escala *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* (POEMS, 2005).

Tal y como muestra la figura 6, las propuestas de mejora realizadas en los centros aumentaron 36,5 puntos porcentuales la media de la calidad del factor «programa». Así pues, mientras que antes de la intervención, el porcentaje medio de la calidad de la dimensión «programa» era de un 50,8 %, una vez realizadas las propuestas de mejora, la media de dicha dimensión alcanzó un porcentaje medio del 87,3 %.

Finalmente, se celebró una jornada pública para dar a conocer las experiencias, reflexionar conjuntamente acerca del proceso y definir posibles vías de trabajo en el futuro. En la figura 7 se recoge un momento del acto.

Figura 7
Jornada de presentación del proyecto



Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

4. Conclusiones

El principal objetivo de la intervención que se describe en este artículo, fue llevar a cabo un proceso de mejora del espacio exterior de diversas escuelas infantiles, partiendo de la prioridad de establecer un proyecto común y sinérgico, en el que tuviesen cabida tanto los niños y las niñas, como sus familias y el personal docente. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que tras la intervención, se mejoró la calidad del espacio exterior, concretamente las dimensiones de los Espacios de Juego y Aprendizaje y del Programa.

Por otra parte, cabe señalar que los participantes valoraron positivamente el proceso realizado y se mostraron satisfechos con las mejoras introducidas en los espacios exteriores. Los resultados de las observaciones realizadas, pusieron de manifiesto que los niños y las niñas presentaron un gran número de conductas afiliativas y se mostraron entusiasmados con las nuevas propuestas. Además, cabe señalar que se salvaguardó la equidad de género en las propuestas introducidas.

En relación con estos resultados, queremos señalar que después de la intervención, las dimensiones de Espacios de Juego y Aprendizaje y el Programa de los centros analizados cumplen con varios de los criterios de calidad óptima esgrimidos por diferentes autores de prestigio internacional, como por ejemplo, la preparación de espacios confeccionados con elementos naturales, tal y como indican WATERS y MAYNARD (2010). Precisamente, estos mismos autores sugieren que la calidad del dichos espacios puede ser el detonante de interacciones más enriquecedoras y del aumento de las conductas afiliativas.

Referencias bibliográficas

APALATEGI, M.J. (2000). «Modelos organizativos y problemática del liderazgo para la dirección del centro educativo». *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao, ICE-universidad de Deusto (Ed.), pp. 415-428.

BOLÍVAR, A. (2014). «Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal». *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, n.º 2, pp. 147-175.

CANNING, N. (2010). «The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, n.º 4, pp. 555-566.

CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E.; NAVARRO, E. (2014). «Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria». *La participación de las familias en la educación escolar*, cap. 9, pp. 181-195. Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CONEJO, F.; MARTÍNEZ, R.; SÁNCHEZ, M. (2013). «Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso». *Investigación en la escuela* n.º 80, pp. 89-102.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015) *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XIII Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://ntic.educacion.es/cee/jpa/23encuentro/>

DEBORD, K.; HESTENES, L.L.; MOORE, R.C.; COSCO, N.G.; MCGINNIS, J.R. (2005). *POEMS. Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville: Kaplan press.

GENTO, S. (2013). «Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa». *Participación Educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, segunda época, vol. 2, n.º 2, pp. 37-49. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEno2_Junio2013_web.pdf

GORDILLO, I. (2012). «La escuela que queremos: el germen de la transformación de nuestro patio». *Investigación en la escuela*, n.º 77, pp. 43-49.

IMBERNON, F. (2007). «Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5, 1, pp 145-152. Recuperado el 2 de octubre de 2015 de: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>.

LITTLE, H.; EAGER, D. (2010). «Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, n.º 4, pp. 497-513.

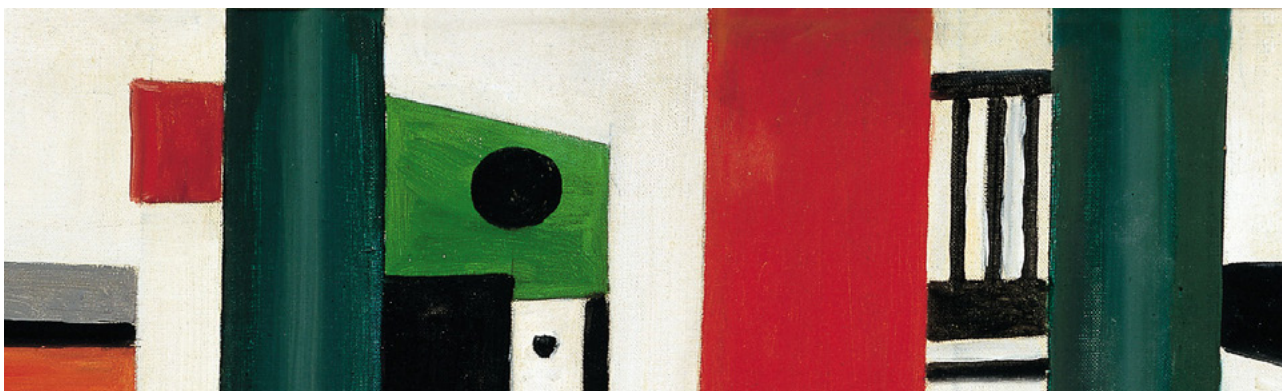
MARTÍNEZ, J.A. (2013). «La cultura organizativa en los centros públicos». *Participación Educativa*. *Participación Educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, segunda época, vol. 2, n.º 2, pp. 9-12. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEno2_Junio2013_web.pdf

MCCLENTIC, S.; PETTY, K. (2015). «Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study». *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 36, n.º 1, pp. 24-43.

MIRANDA, E. (2002). «La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 6, n.º 1-2, pp. 1-15.

MIRANDA, N.; LARREA, I.; MUELA, A. (2014). «Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan». *Tantak*, vol. 26, n.º 2, pp. 59-76.

MOSER, T.; MARTINSEN, M.T. (2010). «The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, n.º 4, pp. 457-471.



Fernand Léger (1923). *El puente* (detalle). © Fernand Léger, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

NIKLISSON, L.; SANDBERG, A. (2010). «Children and the outdoor environment». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 485-496.

PORLÁN, R.; DE ALBA, N. (2012). «La escuela que queremos». *Investigación en la escuela*, vol. 77, pp. 5-12.

SÁNCHEZ-MORENO, M.; LÓPEZ-YÁÑEZ, J. (2010). «Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora en la escuela». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, nº 1, pp. 94-109.

TONUCCI, F. (2007). *40 años con ojos de niño*. Barcelona: Grao.

TSCHANNEN-MORAN; M., PARISH, J.; DI PAOLA, M. F. (2006). «School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement». *Journal of School Leadership*, vol. 16, pp. 386-415.

WALLER, T.; SANDSETER, E.B.H.; WYVER, S., ÅRLEMALM-HAGSÉR, E.; MAYNARD, T. (2010). *Special Issue: Outdoor play and learning*. London: Taylor & Francis Online.

WATERS, J.; MAYNARD, T. (2010). «What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 473-483.

Los autores

Nekane Miranda

Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio con la especialidad de Educación Infantil por la universidad de Mondragón. Tras realizar el máster universitario «Desarrollo y gestión de proyectos de innovación didáctica metodológica en instituciones educativas», se encuentra realizando el programa de doctorado «Innovación e Intervención Educativas». Ha ejercido su labor profesional como profesora de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón, como miembro del grupo de investigación Hazitegi, que tiene como objetivo principal el desarrollo saludable del niño, sobre todo de edades tempranas. Entre sus intereses de investigación destaca la calidad de la configuración y el uso del espacio exterior de educación infantil.

Iñaki Larrea

Doctor en Psicopedagogía, Profesor de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón miembro del grupo de investigación Hazitegi. Dicho grupo se centra en la investigación sobre contextos de desarrollo del menor, más concretamente la familia, la escuela y la comunidad, analizando las variables que inciden en un desarrollo saludable del menor, para posteriormente poder realizar propuestas de mejora en los contextos mencionados.

Alexander Muela

Doctor en Psicología, Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco UPV-EHU y colaborador del grupo de investigación Hazitegi de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón. La línea de investigación que en la actualidad desarrolla se centra, principalmente, en el desarrollo social y afectivo del niño en los primeros años. Partiendo de una perspectiva del desarrollo organizacional y transaccional, en lo que se refiere al ontosistema, estudia la relación entre la resiliencia y el afianzamiento de un apego seguro. En lo que respecta al sistema familiar, examina la relación entre los padres y los hijos, desde la etapa intrauterina hasta los 6 años. Por último, en lo tocante al sistema escolar, estudia los factores que en los primeros años posibilitan una adaptación positiva del niño a dicho contexto.

Aitziber Martínez de Lagos

Postgrado en Innovación Educativa, maestra en varias Escuelas de Educación Infantil y Primaria del País Vasco y colaboradora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón. Sus inquietudes se centran en el análisis y fomento de escuelas participativas en las que toda la comunidad educativa se desarrolle y aprenda conjuntamente.

Alexander Barandiaran

Doctor en Psicología, Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón y miembro del grupo de investigación Hazitegi.



Claude Monet (1887). *In the Woods at Giverny- Blanche Hoschedé at Her Easel with Suzanne Hoschedé Reading* (détalle). Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles.

RECENSIONES



Didáctica de las operaciones mentales

Colección de 12 volúmenes

Doce autores dirigidos por Lucio Guasti

Madrid: Narcea Ediciones y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012-2014

Los 12 volúmenes que, sobre la «Didáctica de las operaciones mentales» publicaron entre 2011 y 2014 Narcea Ediciones y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pretenden dar a conocer las bases psicológicas y pedagógicas sobre las que habría de desarrollarse el aprendizaje en los ámbitos educativos del siglo XXI, armonizando en la descripción de dichas bases la teoría sobre los mecanismos de doce operaciones mentales básicas y la práctica docente. Los volúmenes, traducidos y adaptados por Sara Alcina Zayas y revisados por Camino Cañón Loyes, fueron escritos originalmente en italiano, y su elaboración fue dirigida por Lucio Guasti, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Piacenza, en Italia.

El Doctor Guasti indica, al comienzo de cada volumen y en la presentación de la colección, el objetivo de la obra y describe a continuación su estructura; uno y otro orientados hacia la consecución del desarrollo equilibrado e integral de la personalidad de cada alumno y a desvelar la dinámica interna del conocimiento humano, que constituiría la base de dicho desarrollo. El punto del que parte de cada volumen es el funcionamiento de la mente del educando, a tenor de la operación mental que cada volumen estudia.

La colección pretende facilitar al profesor las herramientas para educar la mente del alumno llevando a su madurez con el desarrollo de todas las potencialidades de las doce operaciones mentales básicas, y ello poniendo en relación el método didáctico correspondiente a cada operación mental con los contenidos curriculares concretos. Todo el contenido de la obra se orienta, como se ha indicado, hacia la consecución efectiva del aprendizaje del alumno y a describir sus modalidades de construcción. Así, la descripción de los mecanismos del aprendizaje trata de proporcionar materiales útiles, no sólo para una elaboración más acabada de la teoría del conocimiento, sino también para construir sobre bases sólidas una teoría del desarrollo personal y social, y esta pretensión se explicará, como se verá más adelante, en el aparato metodológico y didáctico que completa dicha descripción.

Por otra parte, la obra se orienta también hacia la formación de la «consciencia crítica» y hacia la construcción del «pensamiento crítico» de los estudiantes, para propiciar la emergencia de su responsabilidad personal y social; de modo que constantemente la reflexión bascula en los textos entre los aspectos racionales y los éticos y aun estéticos. En suma, el contenido de la obra describe, sobre la praxis docente concreta, las doce operaciones mentales cuyo desarrollo es considerado urgente y prioritario por parte de la literatura pedagógica, psicológica, e incluso sociológica y filosófica. No obstante, no estamos a este respecto ante el requerimiento de novedades estrictas, porque lo que se propone es el desarrollo de las operaciones mentales utilizadas comúnmente en la vida cotidiana y en el aula; operaciones mentales a las que apelan constantemente las metodologías didácticas y las estrategias educativas tradicionales, es decir, capacidades y competencias mentales cuya óptima articulación y completo desarrollo en cada individuo es condición necesaria para alcanzar los objetivos curriculares y la maduración equilibrada de todas las dimensiones de su personalidad. En efecto,

cada uno de los volúmenes trata una de las operaciones mentales siguientes: *experimentar, observar, comprender, realizar hipótesis, describir, valorar, interpretar, comparar, reflexionar, crear, producir y juzgar*. Sabemos que los mecanismos de las operaciones mentales que no se aplican a contenidos concretos no son verificables, y también sabemos que una metodología que no toma sus bases de los mecanismos de aquellas y que igualmente no opera sobre contenidos concretos no tiene validez práctica; por esta razón, la obra pone en relación constante lo que dice sobre las operaciones mentales, con los contenidos y con los métodos didácticos. A este respecto, es importante señalar que todas las operaciones mentales que se estudian son y se presentan como interdependientes, y esta interdependencia las estructura de manera que todas se hacen presentes en la totalidad de los contenidos curriculares y en todas las materias.

Como se ha dicho, cada uno de los 12 volúmenes de la colección aborda el estudio de una de las 12 operaciones mentales con una estructura común a todos ellos. Esta estructura común incluye una primera parte teórica en la que se describen las características y mecanismos de la operación mental correspondiente, y una segunda parte dedicada a mostrar actividades en las que se pone en práctica dicha operación mental. Se completa cada estudio con una amplia bibliografía, en la que se incluye una sección para comentar la bibliografía más relevante.

Así, la primera parte recoge las principales teorías, descriptivas de cada operación mental, aportadas recientemente por la psicología, pero también por la reflexión filosófica e incluso por la literatura. Con ello se ofrece a la metodología y a la didáctica un rico y amplio marco de referencia para la implementación de estrategias y protocolos didácticos eficaces. Esta virtualidad práctica de la parte teórica de cada volumen se consolida en la segunda parte, que, como se ha dicho, ilustra la expresión didáctica de la operación mental, y se concreta en la presentación de, al menos, tres propuestas didácticas de aula para Primaria y otras tantas para Secundaria por operación mental y volumen. Se trata de propuestas didácticas, fruto de la experiencia docente, que abocan al alumno a poner en funcionamiento la operación mental correspondiente. La repetición discrecional de actividades didácticas similares sería lo que finalmente conseguiría el crecimiento y consolidación de las competencias propias de esa operación mental. En cada volumen se hace referencia al contenido específico sobre el que actúa de manera preferente la operación mental que se trata; porque, si bien todas las operaciones mentales pueden actuar sobre cualquier contenido, una misma operación mental, actuando sobre materias y contenidos curriculares distintos, producirá diferentes aprendizajes, aunque todos pertinentes.

El contenido de cada volumen es el siguiente:

Volumen 1. Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Autor: Luigi Tuffanelli

El autor se dirige directamente con su texto a establecer una relación explícita entre un modelo teórico de *comprensión*, como operación mental claramente delimitada, con un modelo didáctico de ejercitación de las competencias propias de la *comprensión*. Para ello se



pormenorizan los diferentes aspectos característicos de la capacidad de comprender o comprensión, en los variados contextos en los que dicha operación mental actúa; desde el contexto historiográfico hasta el que parece más propio de ella, el literario, incluyendo también en su campo de acción el contexto expositivo, el argumentativo y el narrativo. Los modelos didácticos de aplicación de la comprensión presentan actividades para su ejercitación en todos los niveles de elaboración textual, que van desde la micro hasta la macrotextualidad; y ello, como se ha indicado, para todos los niveles educativos.

Volumen 2. Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa. Autor: Matteo Corradini

Se describe en este volumen la intrincada dinámica mental que supone el *acto de crear*, y se indican los procedimientos para despertar y desarrollar una mente creativa en cada una de las etapas evolutivas del educando. Las actividades para desarrollar la creatividad se presentan en forma de *proyectos*, que, por otra parte, pretenden desarrollar también «la consciencia crítica» o «el pensamiento crítico» del alumno que los desarrolla. La originalidad de las propuestas de actividades de Corradini se aprecia cuando se considera que, por ejemplo, propone utilizar la música electrónica para narrar hechos históricos o conocer otras culturas adentrándonos en su literatura y, en fin, «fotografiar» las matemáticas.

Volumen 3. Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración. Autora: Paola Plessi

Casi podría afirmarse, parafraseando a Aristóteles, que el ser humano es un animal evaluador, tal es la frecuencia con la que ejercita su facultad evaluadora a lo largo del día. En efecto, el individuo se ve obligado a evaluar constantemente porque constantemente ha de decidirse y optar, valorando todo aquello que le rodea antes de resolverse a obrar. Por tanto, importa mucho juzgar con acierto, y esa capacidad de juicio certero –cuyo análisis se realiza en el volumen 6– es la que quiera propiciar la autora del volumen, ofreciendo, junto con el análisis de la operación mental valorativa y con la descripción de sus competencias anejas, un elenco de experiencias educativas que obligan a los alumnos a realizar actos conscientes de evaluación, en relación con los contenidos de las diferentes disciplinas.

Volumen 4. Describir. Implicaciones psicológicas, pedagógicas y sociales. Autores: Patrizia Farello y Ferruccio Bianchi

Para encarecer la importancia de la *descripción* como operación mental, bastaría considerar que, al describir, el ser humano da cuenta de la totalidad de una realidad, de manera sumaria o prolija, pero, en uno y otro caso, de manera fidedigna. Cuando la *capacidad de describir* se pone en movimiento, apela a lo más característico del ser humano, al acto primero de su entendimiento: la captación de la realidad en su más desnuda y total patencia; capacidad ésta que se revelará en la competencia para expresar luego lo captado con fidelidad y cumplidamente, es decir, en su *capacidad para describir* dicha realidad. Así, ayudar al desarrollo de esta operación mental en los educandos es, en buena medida, ayudarles a instalarse en el mundo. Todos estos extremos se analizan en la parte teórica del volumen; las aplicaciones prácticas que los autores proponen abarcan, como puede suponerse, todas las disciplinas, pues en todas se requiere, para abordar su contenido, la capacidad de describir, en los diversos lenguajes expresivos. Estos diversos lenguajes son los que caracterizan a las diversas actividades propuestas, que se dirigen a estimular la capacidad de interrogación y observación, estableciendo relaciones y expresando lo observado ordenada y conscientemente.

Volumen 5. Experimentar. Aplicación del método científico a la construcción del conocimiento. Autora: Marina Galetto y Antonia Romano

Desde que, a lo largo del siglo XVII, la experimentación se consolidó como fundamento de todo saber cierto, es decir, científico, el

desarrollo en los educandos de la *capacidad de experimentar* con rigor procedimental es ineludible para la escuela. Así, el desarrollo de la actitud científica y de la curiosidad por conocer la realidad se convierte en uno de los principales objetivos curriculares presente en todas las materias y niveles educativos. Después de analizar las bases del procedimiento experimental, se proponen en la segunda parte del volumen las actividades correspondientes en forma de proyectos susceptibles de ser adaptados a los diversos contextos escolares, y para los que se ofrecen diversas estrategias de resolución que van desde el trabajo de laboratorio hasta la experiencia concreta sobre el terreno.

Volumen 6. Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado. Autor: Alberto Gromi

Aunque, como se ha indicado, todas las operaciones mentales consideradas se requieren mutuamente en diversos momentos de su ejecución, ciertas relaciones están presentes en todos los momentos de dicha ejecución; tal ocurre con la operación mental de *juzgar*, analizada en este volumen, y la de *evaluar* analizada en el volumen 3. Porque la primera exige la segunda. Así pues, *juzgar* constituye un proceso mental que aunque complejo, está presente, como se indicó para la evaluación, en todos los momentos de la vida cotidiana. Por ello, después de analizar la estructura y la dinámica de esta operación mental, el autor propone, como ejercicio para apoyar su desarrollo en los educandos, toda una serie de actividades que, partiendo de la experiencia cotidiana y de los contenidos de las diversas áreas curriculares, abocan a los estudiantes a juzgar sobre los hechos que se les presentan con los correspondientes argumentos contradictorios o complementarios.

Volumen 7. Producir. Una competencia cognitiva y social. Autores: Silvia Andrich Miato y Lidio Miato

Los autores de este volumen conciben la operación mental de producir como dotada de múltiples y variadas manifestaciones: comunicar, proyectar, crear, innovar, construir, saber hacer e, incluso, «saber ser». La capacidad de *producir* requiere, según los autores, el desarrollo de una específica competencia cognitiva y social, porque muchos modos de *producción* precisan de la cooperación para desarrollarse; y así, las propuestas metodológicas se presentan como actividades de aprendizaje cooperativo, ofreciendo una variada gama de objetivos y materias de producción: la elaboración de un texto histórico, procedimientos para la resolución de diversos problemas de variado contenido, la construcción de relatos fantásticos, etc.

Volumen 8. Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento. Autora: Loredana Czerwinsky Domenis

Según la autora, *observar* implica la recogida, planificada y sistemática, de información pertinente y suficiente para poder explicar un determinado fenómeno, haciendo inferencias correctas sobre la información recogida. El campo de operaciones de la *observación* no se limitaría al que comprende los contenidos de las diversas materias, sino que se extiende muy principalmente al que brinda la vida cotidiana, para cuya observación comprensiva se requeriría la movilización y el afinamiento de todos los sentidos; y así, las propuestas metodológicas procuran esta movilización y afinamiento ofreciendo un elenco de actividades –experimentos, simulaciones, juegos– que favorecen el ejercicio y expresión de todos los sentidos, y contribuyen a desarrollar la capacidad analítica y crítica, el gusto por el descubrimiento, y la atención concentrada.

Volumen 9. Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos. Autora: Amalia Murcio Maghei

La autora considera en este texto las aplicaciones educativas que podría darse a la hermenéutica contemporánea, después de describir el desarrollo de esta especialidad filosófica y lingüística desde sus orígenes hasta nuestros días; porque tales aplicaciones serían



decisivas para desarrollar en los estudiantes la capacidad de *interpretar*, que consistiría en la capacidad de «atribuir significado a los acontecimientos». Esta capacidad implicaría en el sujeto que la ejercita el desarrollo de otras como la de plantearse preguntas pertinentes sobre los acontecimientos o la de ejercer el suficiente autocontrol y consciencia del propio punto de vista como para evitar su interferencia y la de los propios prejuicios a la hora de interpretar dichos acontecimientos. Se proponen actividades y procedimientos para desarrollar la escucha y los hábitos de comunicación entre interlocutores con variados puntos de vista, así como para enseñar a los alumnos a crear un clima de debate intersubjetivo, y para el ejercicio de interacciones verbales que, orientadas a un determinado fin, resulten verdaderamente fructíferas en orden a dotar de significado a los hechos considerados.

Volumen 10. Formular hipótesis. Para construir el conocimiento. Autor: Stefano Cacciamani

La investigación científica y la construcción del conocimiento requieren la formulación de las hipótesis correspondientes al problema identificado; hipótesis que deben ser verificadas al contrastarse con la información recogida al respecto. La práctica y ejercicio de esta compleja operación mental –*formular hipótesis*– es propuesta por el autor para ser desarrollada en una comunidad de investigación integrada por los estudiantes, a los que se les proporcionan las metodologías pertinentes y los materiales más adecuados para su ejercicio.

Volumen 11. Reflexionar. Un modo mejor de pensar. Autor: Marco Berté

La disponibilidad inmediata que proporciona la red de una gran cantidad de información, de calidad heterogénea, y el hábito arraigado en las nuevas generaciones de «surfear» por dicha información huyendo de la profundización, así como la hegemonía en nuestra sociedad de una cultura básicamente visual, habrían conseguido que *la reflexión* se presentase a esas generaciones como una operación costosa, inútil e incluso extraña. Pero es precisamente esta circunstancia la que abona la urgencia de educar en *la reflexión* a nuestros estudiantes. El autor analiza los mecanismos inherentes al acto de reflexionar, indicando la relación estrecha que la reflexión tiene con las demás operaciones mentales, informando sobre las modalidades de reflexión y sobre las condiciones para su correcto ejercicio, y finalmente señalando el decisivo papel que juega en *la reflexión* la experiencia vital, y la calidad y el nivel alcanzados en la propia formación. El ejercicio efectivo de esta operación mental se exige en todas las materias del currículo, quizá por esta razón el autor propone su ejercicio en ámbitos no estrictamente curriculares, presentado, en primer lugar, un conjunto de actividades para ejercitar el control del cuerpo y del movimiento con el objetivo de desarrollar la capacidad de aislarse del entorno y tomar posesión

de sí mismo como requisito previo para reflexionar eficazmente: Seguidamente propone actividades para ejercitar *la reflexión* en la comprensión y gestión de conflictos concretos. Finalmente, presenta actividades para realizar un análisis reflexivo de ciertas obras literarias clásicas.

Volumen 12. Comparar. Una nueva lectura de la realidad plural. Autor: Ahuisi Tosolini

El modelo de *comparación* que, como operación mental, propone el autor no es el convencional que establece semejanzas y diferencias –cualitativas y cuantitativas, esenciales o accidentales– entre las realidades que compara, sino el que es capaz de «generar» variadas e inéditas «lecturas de la realidad». Se trataría ahora de la consideración de una competencia mental cuya consolidación y desarrollo en las nuevas generaciones sería muy conveniente para que estas acogieran a las nuevas culturas y visiones del mundo que, confrontándose en ocasiones con las propias, se hacen presentes en las aulas de la sociedad multicultural. Se ofrecen aplicaciones de esta modalidad de la comparación en tres grupos de actividades: las que proponen la construcción de la propia identidad tomando como base los mitos de los héroes clásicos, las que abordan las diferencias de credos religiosos, y las que presentan una nueva concepción de la geografía en la perspectiva de la comprensión empática de las culturas.

La «Didáctica de las operaciones mentales» replantea el proceso de enseñanza-aprendizaje centrándolo resueltamente en una educación de las operaciones mentales y proponiendo las correspondientes metodologías didácticas que, no obstante su originalidad, trabajan sobre los contenidos del currículo convencional. Por otra parte, la fundamentación teórica de las propuestas metodológicas, que ocupan la primera parte de cada volumen, aportan análisis y descripciones de los mecanismos mentales específicos de cada una de las operaciones, que resultan de gran interés para la psicología pedagógica. Como señala el director de la colección, estamos ante la propuesta de un «sistema de aprendizajes» en el que las necesidades educativas actuales del siglo XXI pueden encontrar satisfacción.

María Rosa Elosúa de Juan

Profesora Titular de Psicología.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)



La fábrica de las ilusiones

Ignacio Morgado Bernal

Barcelona: Ariel, 2015

En este nuevo libro el profesor Ignacio Morgado da cuenta, en breves apartados, del modo ilusorio con el que el cerebro percibe el mundo, abundando en aspectos que ya había tratado en otras obras de divulgación sobre neurociencia, como «Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón», o «Aprender, recordar y olvidar: claves cerebrales de la memoria y la educación». Catedrático de Psicobiología en el Instituto de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona, Morgado ha estudiado e investigado en las universidades del Ruhr (Alemania), Oxford (Reino Unido) y en el Instituto Tecnológico de California (CALTECH).

Habiendo tenido la fortuna de asistir a algunas de sus exposiciones, puedo testimoniar el excepcional talento comunicativo, y la cercanía y sencillez de Morgado, quien satisface con creces la directriz que Ramón y Cajal señalaba a los científicos españoles: «Mostrar con hechos que podemos colaborar en la obra de la universal cultura; tal es la magna, la apremiante tarea que incumbe a los españoles ilustrados contemporáneos y futuros» (carta al doctor Cortezo, en 1922).

Nuestro autor Morgado parte de la tesis de que el cerebro crea la mente. Pero esta se distingue de aquel, como el andar lo hace de las piernas. Declara que «aunque trasplantar un cerebro es algo que hoy en día no está al alcance de la ciencia, si lo estuviera, lo que en realidad estaríamos haciendo no sería un trasplante de cerebro, sino un trasplante de cuerpo de un cerebro a otro». El cerebro es también quien fabrica la imperiosa necesidad de preguntarnos sobre nuestro existir (la autoconsciencia) y funciona como un sistema que no tiene partes completamente inactivas; porque no es cierto, apunta, que sólo utilicemos una décima parte del cerebro, aunque otra cosa es que no siempre utilicemos las partes del mismo más adecuadas para su mejor rendimiento.

En la sección del libro que trata sobre conocimiento del mundo, Morgado sostiene que la luz no existe fuera de nosotros, porque la luz es solo la lectura que nuestro cerebro y nuestra mente consciente hacen de la materia y la energía externas a nosotros. La retina humana puede captar las ondas electromagnéticas con longitudes comprendidas entre 400 y 750 milimicras (una micra es una milésima de milímetro); quienes solo ven en blanco y negro, distinguen los colores solo por su brillo y padecen así acromatopsia (o monocromatismo), una anomalía de la visión generalmente hereditaria. Es la cámara fotográfica la que funciona como los ojos y no al revés, nos dice Morgado, quien también señala respecto a la visión que el secreto de la sonrisa de la Mona Lisa está en la retina periférica; en efecto, si miramos directamente a sus labios, la sonrisa de la Gioconda se desvanece; si enfocamos otra parte de su cara que no sea la boca y miramos de reojo sus labios, la sonrisa reaparece.

Y continúa su argumentación sobre nuestro modo de conocer el mundo, considerando la sinestesia (sensaciones juntas): oír colores y ver sonidos. Sibelius, Listz y Duke Ellington percibían colores junto a las notas musicales. Y se nos ofrece una razón de nuestra preferencia por la música en vivo frente a la grabada: con la primera asoman todos los sobretonos y armónicos posibles, que, aunque sean menos intensos que los fundamentales, activan más el evoca-

dor cerebro emocional. Del olfato cabe decir que es el único sentido para cuyas múltiples experiencias no tenemos nombres específicos, como los tenemos, sin embargo, para los colores, los tonos musicales o los gustos. En cuanto al sentido del gusto, se subraya la existencia emociones innatas asociadas a sabores (no necesitamos aprendizaje para que se produzcan) como el sabor dulce, que evoca placer, y el amargo, el asco. El cerebro, en definitiva, «crea la ilusión de que son las manos las que tocan, los ojos los que ven, los oídos los que oyen y la nariz la que huele».

Por otra parte, Morgado describe tres tipos de memoria; la explícita (consciente), la implícita (memoria inconsciente para rutinas y hábitos), y la de trabajo (operativa y transformadora). Del Mal de Alzheimer —una enfermedad neurodegenerativa que puede acabar afectando a todas las neuronas del cerebro— subraya que «por razones que todavía se desconocen, suele empezar afectando a las que se encuentran en partes del mismo, como el hipocampo, implicadas en la memoria, y por eso ha ganado la reputación que le caracteriza». Y remata con implacable buen humor: «No me consulten cuando pierdan las llaves, sino cuando las tengan en la mano y no sepan para qué sirven».

Especial atención en la obra merece la inteligencia social (con manifestaciones como el apego, la cooperación, y la evitación de conflictos), basada en la inteligencia emocional y ésta, a su vez, en la empatía; una cualidad que, como todo lo humano, admite grados. De forma rotunda, el profesor Morgado afirma que las «Meditaciones» de Marco Aurelio, y «El arte de la prudencia» de Baltasar Gracián son inexcusables libros de cabecera para quien quiera aplicar la inteligencia emocional y saber en qué consiste.

En otros apartados Morgado nos muestra cómo el sueño prepara al cerebro para aprender y cómo reorganiza los contenidos de la mente, genera nuevas asociaciones en el conjunto de la información recibida durante la vida diurna, y extrae de ella características y reglas ocultas. Sobre el sueño nos explica, además, experiencias sorprendentes, como que «a sesenta y seis fumadores adictos se les puso a dormir y, mientras lo hacían, se expandió en su entorno el olor a humo del tabaco y, a continuación, otro olor desagradable, es de suponer que, por aprendizaje inconsciente, ambos olores quedaron asociados». El resultado no parece aún terminante respecto a la eficacia de la experiencia, pero se constató que los sujetos participantes en ella fueron disminuyendo su consumo de cigarrillos.

Por otra parte, más allá de la repetida expresión «tener un cerebro de mosquito», en el libro también aprendemos que el cerebro humano ha perdido, con respecto al de hace 35.000 años, unos cien gramos de peso.

Abundando en información, el autor nos explica que muchos de los genes de nuestras células existían ya hace millones de años y que los genes homeóticos son los que llevan la información precisa para desarrollar las diferentes partes del cuerpo, ya sea una pierna, el corazón o la cabeza; cumpliendo así una función semejante a la de los planos arquitectónicos, que contienen información sobre lo que hay que construir en cada parte del edificio. Aprendemos también en el libro de Morgado que la Epigenética es una ciencia que



trata de los factores ambientales y fisiológicos que, cual interruptores, pueden hacer que los genes se expresen o se inhiban, haciendo que desarrollemos determinadas capacidades o determinadas enfermedades. A partir de la teoría de los *genes egoístas* que acuñó el biólogo inglés Richard Dawkins, se conjetura que, en el proceso evolutivo, la selección natural pudo hacer que las regiones del cerebro que procesan la visión en los machos estén más conectadas con las que producen motivación sexual que las que procesan el mismo tipo de información en las hembras.

Respondiendo al propósito de «conocernos más para ser mejores», que sirve de subtítulo del libro, Morgado canta asimismo las ventajas de hablar diversas lenguas, y entre las ventajas cita las de conseguir una mejor ejecución y una mayor flexibilidad mental.

Al referirse a quienes tratan de reducir su estrés con vacaciones, Morgado afirma que, para conseguirlo, no deben tratar de *vivir mejor* unos días, sino de ajustar sus aspiraciones y ritmos diarios a las posibilidades reales con las que cuentan. La lectura,

nos dice también, es un gimnasio asequible y barato para la mente, que, además, refuerza las habilidades sociales y la empatía. Pero no hemos de olvidar que el amor es la mejor de todas las ilusiones que es capaz de fabricar el cerebro humano. Ningún otro lazo entre las personas es más fuerte que el que crea el amor. Y aunque el amor cambie con el tiempo, ninguna experiencia humana supera a la de estar enamorado. Un libro en definitiva, que ningún lector interesado por la neurociencia y por su autoconocimiento debe perderse.

Miguel Escudero Royo

Profesor de Matemática Aplicada de la Universidad Politécnica de Cataluña



«La crisis de la educación». Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política

Hannah Arendt

Barcelona: Ediciones Península, 2003

1. La crisis de nunca acabar

La primera edición del libro que contiene el breve ensayo que aquí se reseña es de 1954. El libro *Entre el pasado y el futuro* recoge los artículos que Hannah Arendt había publicado en diversas revistas americanas y alemanas, y para nosotros –instalados ya en el futuro que Arendt quería atisbar hace 61 años, recién llegada a las costas de América y náufraga de un pasado doloroso– lo sorprendente es que ahora podamos afirmar que todo lo que sobre educación vio, interpretó y anunció, no solo está aún presente, sino que sus observaciones y su interpretación se han revelado aún más acertadas con el paso del tiempo, a tal punto, que la crisis educativa que ella anunciara se ha convertido ya en una atmósfera que todos respiramos sin notarlo.

Esta circunstancia, que quizá explica la notable cantidad de comentarios que ha suscitado su ensayo en los últimos años, mueve al lector a la melancolía y al agradecimiento admirativo. Melancolía, al comprobar que aún campa por sus fueros la tradicional y contumaz resistencia del estatus administrativo-educativo, no ya a enderezar su ruta en base a evidencias repetidas, sino a mirar en su desnudez a la educación y a sus administradores, con los ojos del sentido común, que no pueden dejar de ver y proclamar que el rey camina desnudo, por más que los súbditos que lo aclaman no quieran verlo. Agradecimiento admirativo, y aún esperanzado, porque la luz con la que Arendt ilumina el hecho educativo –armada de su insobornable clarividencia, tan políticamente incorrecta en todo tiempo– aquieta el desasosiego que producen en los espíritus medianamente avisados las explicaciones oscuras, pobres o interesadas que, desde los años en que escribió Arendt, se vienen dando a la crisis de la educación desde el *establishment* educativo; y también agradecimiento esperanzado porque el texto presenta finalmente las líneas maestras de un programa regenerador que aún es posible levantar como bandera frente al pesimismo y frente a las ruedas de molino con las que quieren comulgarnos.

No en vano Hannah Arendt confesó que su verdadera pasión desde que era una niña había sido la de comprender, por encima de todo. Comprender el mundo en el que misteriosamente había aparecido atónita y al que amaba con la misma pasión con la que lo comprendía y desentrañaba (el natalicio es uno de los tópicos de su reflexión filosófica y también lo es en este ensayo).

En efecto, la actualidad del texto arendtiano se pone de manifiesto ya en el mismo título del ensayo, «La crisis de la educación», que podría ser el título de un libro recién publicado o el de una conferencia que se pronunciará esta misma tarde. Una crisis que nos resulta tan traída y llevada que su solo enunciado casi nos mueve al hastío.

El breve ensayo se divide en cuatro partes, y en ellas su contenido se estructura de manera que crece la profundidad reflexiva de la primera a la tercera, para descender en la cuarta parte hacia la praxis educativa concreta; ofreciéndonos, con los materiales obtenidos en las tres primeras partes, un diagnóstico definitivo de la crisis y una propuesta de resolución que, para ser coherente con la grave-

dad que el diagnóstico establece, es, como se verá, una propuesta de rigor extremo y casi revolucionaria.

En efecto, en la primera parte se describen las líneas generales de la crisis de la educación; en la segunda los supuestos ideológicos que, aceptados socialmente, habrían provocado primariamente la crisis al configurar el nuevo modelo pedagógico; y en la tercera parte, que es la más inquietante y la más estrictamente arendtiana, se nos describe la metafísica subyacente a aquellos supuestos y a la sociedad que los habría asumido y, con ello, generado la crisis.

2. Un pasado muy presente

¿Quién podría creer que lo que describe Arendt en la primera parte de su breve ensayo está escrito hace 61 años? ¿Quién no pensaría que la filósofa habla del presente y de España cuando afirma que la crisis de la educación en Estados Unidos «se ha convertido en un problema político de primer orden» y que «la disminución progresiva y constante de los niveles medios en todo el sistema educativo» no logra atajarse a pesar de «los innumerables y vanos esfuerzos de las autoridades educativas»?

Porque aunque en 1954 Arendt advirtiera perspicazmente que «se puede tomar como regla general de nuestro siglo, que todo lo que sea posible en un país, puede ser, en un futuro previsible, igualmente posible en todos los demás», y aunque esta regla sea particularmente cierta para lo que, a lo largo del siglo pasado, ha ocurrido en Estados Unidos, no deja de asombrarnos hasta qué punto están presentes hoy todos los rasgos que caracterizaban hace 61 años la prematura crisis de la educación norteamericana.

Y, en efecto, cuando afirma a mediados del siglo xx que «solo en América podía la crisis de la educación convertirse en un factor político» por la necesidad de hacer que, a través de la educación, los valores de la república y de la sociedad norteamericana fueran asumidos por las enormes masas de inmigrantes que llegaban desde finales del siglo xix, Arendt está describiendo también la situación que ahora viven todos los países desarrollados que acogen a millones de seres humanos que huyen, como los que emigraban a América, de 'la pobreza' y de 'la opresión'. Y así, nuestras administraciones educativas han afrontado, afrontan y afrontarán los mismos retos que enfrentaron los Estados Unidos, que consisten básicamente en asegurar el aprendizaje efectivo del idioma por parte de los jóvenes inmigrantes, y en asegurar igualmente su integración en el *Novus Ordo Saeclorum*¹, caracterizado por el respeto a la libertad personal y a los demás derechos humanos, y por la aceptación de un sistema democrático de ejercicio del poder político, tarea esta última decisiva precisamente para la preservación del *Novus Ordo*. La educación se convierte así en «un instrumento político» porque, basándose en la «confianza en una perfectibilidad indefinida» de

1. La frase 'Novus Ordo Saeclorum', 'Nuevo Orden del Mundo', lema que aparece en el billete de un dólar y en el reverso del sello oficial de los Estados Unidos de América.



los humanos y del mundo², y en el «extraordinario entusiasmo por lo nuevo» que caracterizan «el credo del hombre común» americano desde la fundación de la Federación en 1789, los norteamericanos han creado «un ideal educativo, teñido de roussonianismo, y de hecho influido directamente por Rousseau», cuyo desarrollo práctico y pedagógico estaría en el origen de la crisis de la educación. Este ideal educativo, que Arendt aún no veía asumido por las sociedades europeas en 1954 –porque los europeos no podían dejar de ver en las pretensiones ‘políticas’ de la educación un «propósito real de coerción, sin el uso de la fuerza»– hoy día se habría extendido a todos los países desarrollados, siguiendo los vaticinios de Arendt, con las connotaciones liberadoras con las que entonces practicaban los estadounidenses su nuevo ideal educativo.

Y con la universalización práctica del ideal educativo ‘político’ roussonian, se habría universalizado también hasta hoy la consiguiente crisis de la educación, con los mismos rasgos que presentaba en Estados Unidos hace más de medio siglo. Para empezar, se señaló el enemigo a batir, que era todo lo que en educación pudiera apellidarse de tradicional. «En América, hace unos 25 años (en los años 20), se han desbaratado todas las tradiciones y todos los métodos establecidos de enseñanza y aprendizaje»; y el arma para desterrar definitivamente lo tradicional de la escuela fue «una serie de teorías educativas modernas, de origen centroeuropeo, que consistían en un pasmoso revoltijo de sensateces e insensateces» cuya concreción pedagógica produjo «la más radical revolución en el sistema educativo entero» porque con ella «se llegaron a rechazar todas las reglas del buen sentido», con consecuencias desastrosas para «un país que se fía tanto del sentido común en su vida política». Arendt cree que «la desaparición del sentido común» en educación y en pedagogía es «el signo más seguro» de su crisis, y señala uno de sus síntomas más patentes en el hecho de que la opinión pública llegue a preguntarse «por qué Juanito no sabe leer» cuando ha acudido puntualmente a la escuela durante toda la primaria o «por qué el nivel medio de la escuela americana está realmente tan retrasado respecto a los niveles medios de los países de Europa». Y a este sistema de la crisis añade el de la conversión de los institutos (las *High School*) en una suerte de continuación de la escuela

primaria, lo cual habría ocasionado que «la enseñanza secundaria superior tenga que ser proporcionada por las propias universidades, cuyos currículos sufren así una sobrecarga crónica, que afecta a su vez a la calidad del trabajo realizado». Finalmente la crisis originada en Estados Unidos por el desalojo del sentido común de los ámbitos educativos se manifestaría también en la pérdida de «autoridad del maestro» y en la marginación «de los más dotados de entre los estudiantes», fruto todo ello de «la disposición política del país» hacia la igualdad, que pugna por borrar todas las diferencias «entre jóvenes y viejos, entre dotados y no dotados, y por fin, entre niños y adultos, especialmente entre alumnos y maestros».

Pero Arendt no se engaña culpando a los políticos o a los pedagogos de la crisis de la educación, porque la atribuye a la misma sociedad americana que, con la «ilusión que surge del *pathos* de lo nuevo», con su arraigada creencia en la «perfectibilidad indefinida» del mundo y con su pasión por la igualdad, habría aceptado «acríticamente y servilmente» las modernas teorías pedagógicas. Y precisamente es esta circunstancia la que convierte a la crisis de la educación en un problema de muy difícil superación, porque «ha surgido en el seno de una sociedad de masas y como respuesta a sus exigencias»; sí, en efecto, tanta es la dificultad que, 60 años después, aún chapoteamos en las tumultuosas aguas de la crisis, lo que significaría, sin duda, que las vigencias de aquella sociedad (seducción de la novedad, creencia en la perfectibilidad indefinida y pasión por la igualdad a toda costa y en todos los aspectos), han impregnado hoy a todas las sociedades, y con ello les han transmitido también sus convicciones sobre cómo educar a sus ciudadanos.

¿Qué país occidental no reconocería hoy en esta descripción los rasgos generales de la patología de su sistema educativo?

Hannah Arendt no se detiene aún en esta, para ella, primera aproximación a la crisis y a sus causas. Su instinto filosófico la empuja a sumergirse en aguas más profundas.

3. El primer sustrato de la crisis

¿Qué habría detrás o debajo de este estado de cosas? De nuevo la autora nos sorprende en la segunda parte de su ensayo con la actualidad de la etiología que asigna a la enfermedad que describe; etiología que enuncia en la forma de «tres supuestos básicos» que serían bien patentes, aunque hoy día, a causa de su aceptación tácita y universal, pasen desapercibidos.

El primer supuesto es el de que, en las sociedades desarrolladas, se ha establecido una separación radical entre el mundo de los adultos y el de los niños. Se configura así un mundo exclusivamente infantil dejado a su suerte, en el que el niño-individuo ya no cuenta con la autoridad de los adultos para apelar a ella frente a la dictadura de la mayoría de sus iguales. Por su parte, el adulto «tiene en cuenta sólo al grupo (de niños) y no al niño en tanto que individuo». Lo paradójico de esta situación resulta del hecho de que ese mundo exclusivamente infantil se ha querido instaurar «emancipando (al niño) de la autoridad del adulto», es decir, para liberarlo de la opresión secular del adulto que consideraba al niño un adulto pequeño e incompleto (un homúnculo). No en vano se había proclamado al siglo xx el Siglo del Niño.

¿Y qué serían hechos tales como el de la prolongación del estatus infantil y el de las adolescencias inacabadas que se observan en los jóvenes de todos los estratos de las sociedades desarrolladas, sino la madurez histórica de ese mundo infantil que ya parecía consolidado en 1954? En amplios sectores sociales sus miembros jóvenes presentan hoy rasgos infantiles hasta edades en las que sus abuelos ya habían asumido plenas responsabilidades familiares y sociales; los profesores universitarios se lamentan de que sus alumnos acudan a las aulas con la misma actitud con la que acudían a las aulas de secundaria; y los padres siguen atendiendo solícitos a sus hijos veinteañeros, a los que la perspectiva del paro no parece abatirles demasiado.

Hemos cerrado en un gueto, supuestamente feliz y emancipador, a los niños, libres así del rigor de los adultos; y cuando queremos que se incorporen al verdadero mundo, no sólo no encuentran la puerta para acceder a él, sino que aunque la encontraran y la abrieran, quizá no sabrían comportarse como los adultos que requiere nuestro mundo para sobrevivir.

2. El concepto de ‘mundo’ en Arendt –que recoge, concreta y amplía el de su maestro Heidegger– incluye todo lo real, físico y no físico, que está a disposición de la acción humana

No hay ninguna duda de que la erradicación del trabajo infantil en los países desarrollados, y su progresiva extensión al resto de los países, es uno de los mayores avances de la humanidad. Tampoco parece dudoso que sea conveniente respetar en los niños todos los derechos que como seres humanos les corresponden, así como utilizar en su educación sus intereses y sus impulsos espontáneos (y de nuevo aquí el avance que se ha producido durante el pasado siglo puede calificarse de histórico), pero ¿dónde ponemos el límite para no conseguir el efecto contrario al que deseamos? Parece pertinente traer aquí el testimonio que en sus memorias nos dejó la gran poetisa británica Kathleen Raine³: «Uno de los fundamentos de mi felicidad en ese mundo desaparecido, era la seguridad de una vida en la que los niños, por rutina, ayudábamos en el trabajo del día. Todos mis compañeros de escuela volvían a casa, los niños para dar de comer a las bestias, las niñas para ordeñar, hornear y coger huevos o grosellas; y en la época del heno, todos ayudaban a recolectar en pico y tresnal y montón. No había dos mundos: uno para los niños y otro para los adultos; ni había para los adultos dos mundos, uno de trabajo y otro de ocio. Allí todavía permanecía, en el campo, la integridad de ese antiguo modo de vida en el que el trabajo, y cualquier placer que pudiéramos hallar o inventar, estaban entretijados en una única textura. Si a veces las tareas encomendadas a nuestra niñez parecían duras, nosotros teníamos al realizarlas la sensación de participar en el mundo real, cuya totalidad abarcaba todo lo que había dentro del horizonte de nuestros ojos, risco y pasto, el establo de las vacas y el jardín y la cocina... Nuestro placer se encontraba en ese ir y venir de nuestras tareas, estábamos a la vez ocupados y libres, no podríamos haber dicho dónde terminaban las tareas y comenzaba el placer.... Por lo que respecta a la educación, la escuela, en aquellos días, no se consideraba trabajo, sino más bien un respiro de las duras tareas de la vida que quedaban en casa. Tener una caligrafía impecable era una habilidad más que una necesidad; y ¿quién una vez terminada la escuela necesitaría alguna otra vez recitar de corrido los ríos de Inglaterra?, y aún así, aprendimos la estructura de la lengua, a hacer análisis gramatical de frases, a deletrear, y a conocer lo que se llamaban raíces latinas, con una minuciosidad que me ha servido de mucho en una vida con la que nunca soñé en la escuela de Bavington».

El segundo supuesto que explicaría la crisis de la educación tiene que ver con el profesorado. Arendt constata que «la pedagogía ha evolucionado hacia una ciencia de la enseñanza en general, de tal manera que se ha liberado por completo de las materias que en realidad se vayan a enseñar». Así las cosas, la única preparación que necesitaría el docente sería la formación didáctica y metodológica. «El profesor no necesita conocer su propia materia» porque aplicando sus destrezas didácticas a cualquier contenido, conseguiría enseñarlo, es decir, hacer efectivo en los alumnos su aprendizaje.

Ciertamente, cuando, en el siglo XVII, Comenius trató de proporcionar un estatus científico a la Pedagogía en su obra *Didáctica Magna*, con cuyas prescripciones esperaba conseguir enseñar todo a todos (*omnes omnia docere*), no pretendía, sin embargo, proporcionar al que enseña un mecanismo neutro y omnipotente que asegurara el aprendizaje de cualquier contenido, sino tan solo facilitar un repertorio de principios y prescripciones razonables que ayudaran al profesor a transmitir eficazmente sus saberes específicos, pero nunca pretendió Comenius que el saber didáctico sustituyera al saber del sabio que profesa su disciplina.

Esta nueva concepción de la pedagogía habría tenido «como resultado, en las últimas décadas, el más grave descuido en la formación de los profesores en sus propias disciplinas, especialmente en (los profesores de) los institutos», lo cual habría favorecido, por otra parte, la pérdida de autoridad de unos profesores que, sabiendo sólo un «poco más que sus alumnos» y no siendo capaces de «contar con su propia autoridad en su materia, habrían querido abstenerse de (utilizar) todo método coercitivo». Y aunque, como se verá, no es ésta la única razón de la pérdida de autoridad del profesor, lo cierto y sorprendente es que, 60 años después de estas observaciones de Arendt, no sólo no se ha corregido esta grave condición del profesorado, sino que, muy al contrario, se ha consolidado.

Por si fuera poco, para afianzar la condición infantil de los jóvenes, su confinamiento en un mundo libre del adulto y de la au-

toridad del profesor, las nuevas teorías del aprendizaje habrían acabado de hacer irreversible la infantilización de las nuevas generaciones. En efecto, estas teorías parten del principio –que constituye el tercer supuesto de la crisis, según la autora– de que «uno solamente puede conocer y entender lo que uno mismo ha hecho; y su aplicación a la educación es tan elemental como obvia: sustituir, hasta donde sea posible, el aprender por el hacer». Como indica Arendt, no se trata de un supuesto nuevo en la historia de las ideas, pero ahora habría encontrado por primera vez «su expresión conceptual sistemática» en el pragmatismo, y por eso no es de extrañar que las modernas teorías del aprendizaje encontrarán una acogida entusiasta en la patria del Pragmatismo como filosofía, y tampoco lo será que uno de los padres del Pragmatismo norteamericano, John Dewey, fuera el más prolífico y influyente pedagogo de los Estados Unidos, y que aún hoy continúe influyendo decisivamente en la educación de aquel país.

Con una tal concepción del aprendizaje, se explica que el profesor no necesite dominar su materia, pues solo se le pide que acompañe al alumno en su descubrimiento del mundo. Además, ya no se trata de transmitir «como se decía, un saber muerto», sino que se trata de «demostrar constantemente (por parte del profesor), cómo se produce el saber» y de «inculcar una destreza»; y poco importa entonces que con ello los niños no consigan dominar los conocimientos más elementales de un currículo medio.

El corolario de todo lo anterior es también obvio: se trata de «borrar en lo posible la distinción entre trabajo y juego, en favor de éste». Daríamos así una nueva vuelta de tuerca a «la conversión del mundo de la infancia en un absoluto», porque «precisamente aquello que debería preparar al niño y al joven para el mundo del adulto –el hábito gradualmente adquirido del trabajo–, al ser sustituido por juego, queda abolido».

Y de nuevo aquí no podemos dejar de sorprendernos cuando es posible escuchar cómo repiten hoy los estudiantes de magisterio, al igual que los de hace 50 años, sus diatribas contra la escuela tradicional que consagraba el verbalismo, la pasividad del alumno, la memorización y la rutina. Pero tampoco deja de sorprendernos



El primer artículo de Hannah Arendt sobre el juicio a Adolf Eichmann apareció en el New Yorker del 16 de febrero de 1963.

3. RAINE, K. (2013). *Adiós prados felices*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

que ya en 1954 se iniciara una temprana reacción que, sin éxito, trato de restaurar la autoridad del profesor, de desterrar las metodologías lúdicas, de que el currículo volviera a ser un repertorio de contenidos académicos, e incluso de que se enfatizara la formación de los profesores en una disciplina específica más que en su formación didáctica.

4. «Estamos educando para un mundo que está desquiciado o que le falta poco para estarlo»

La tercera parte de su ensayo Hannah Arendt va aún más allá en su reflexión sobre la educación, retomando las ideas básicas que comenzó a desarrollar en 1951 en la obra que más notoriedad le dio, *Los orígenes del totalitarismo*; ideas que configuró definitivamente en 1958, después de escribir este breve ensayo, en *La condición humana*. Y las retoma para asignar a la educación, tal como se practica en los tiempos de su propia crisis, el lugar que ocupa, según Arendt, en la dialéctica «mundo» versus «vida», entendiendo estos dos términos en el sentido que les da Arendt, cuando concreta y matiza, como se ha dicho, el que diera al concepto de «mundo» su maestro Heidegger.

El «mundo» es para el niño, en tanto que «recién llegado», toda la realidad, física y no física, legada por «la acción humana» que desarrollaron sus antecesores; y así, el mundo está listo para recibir la acción que el recién llegado quiera desarrollar en él a lo largo de su existencia, aunque bajo las condiciones que el mismo mundo impone, y que son inherentes a él. Si el «recién llegado» al mundo no fuera tal, «sino tan sólo una criatura aún sin acabar, la educación no sería más que una función de la vida, y sólo consistiría en esa preocupación por el sustento y en ese entrenamiento y práctica en el propio vivir que todo animal asume para con sus pequeños».

A este respecto, los padres ejercen un papel contradictorio, pues, de una parte, asumiendo su «responsabilidad para con la vida», deben proteger a su hijo del mundo situándose frente a él y creando un gineceo escondido y protector donde reina la privacidad, lo individual y lo estable; pero, de otra parte, asumiendo también su «responsabilidad para la continuidad del mundo», deben preparar a su hijo para servir a ese mundo con la «acción» que quiera desarrollar, y singularmente con el trabajo. Y es que «también el mundo necesita protección para impedir que sea arrasado por la irrupción de lo nuevo que se abate sobre él a cada nueva generación», y ello es así a pesar de que al mundo, que es sólido y cruel, no le importa la vida, a la que únicamente protege y nutre el gineceo familiar. En efecto, el mundo «no puede mostrarse considerado con la vida, que tiene que permanecer oculta y protegerse de éste», porque a él solo le interesa «la vida pública», que se hace tal en la era moderna con el trabajo.

La contradicción habría alcanzado históricamente un equilibrio suficiente como para asegurar las necesidades de la vida y del mundo, que serían complementarias, hasta que la modernidad rompió ese equilibrio y «emancipó a la vida, y a toda actividad que tenga que ver con su prevención y enriquecimiento, del secreto de lo privado y la expuso a la luz de lo público». Para empezar, la modernidad creó, como ya se ha indicado, un mundo infantil exclusivo y separado del verdadero mundo. Un falso mundo en el que los niños son forzados a exponerse a la luz de la existencia pública en virtud de su incorporación al grupo de sus iguales, y no al de los adultos, el verdadero mundo. Con ello se les priva de la protección de la oscuridad que le brindaba la familia, y se compromete la permanencia del propio mundo, pues «todo lo que vive, y no solo la vida vegetativa, emerge de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural a abrirse hacia la luz, necesita de la oscuridad para crecer».

¿Cómo ejerce ahora el educador su papel de intermediación entre el mundo –el verdadero, el de los adultos– y la vida –la familia– si hay otro mundo infantil que debe respetar desarrollando una pedagogía adaptada a los requerimientos del juego? ¿Cómo educar



en un mundo infantil frente a cuya dinámica propia debe inhibirse para no violentar la supuesta autonomía del niño? Aún más, si el educador debe ser para el niño «un representante de todos los habitantes adultos» cuya «responsabilidad con el mundo toma la forma de autoridad», ¿cómo educará cuando el propio mundo adulto que representa impugna hoy toda autoridad, y cuando esta impugnación rebasa el ámbito escolar y llega también al suelo nutricional de la vida que debe asegurar la continuidad del mundo, cuando llega a la familia? Porque si «la autoridad ha sido abolida por los adultos... solo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad sobre el mundo en el que han colocado a sus hijos». «Es como si, cada día, los padres dijeran a sus hijos: en este mundo ni siquiera nosotros estamos seguros en casa. Cómo desenvolvernos en él, qué saber y qué bagaje adquirir, son para nosotros otros tantos misterios. Debéis intentar hacerlo lo mejor posible para salir adelante; en todo caso, no podéis pedirnos cuentas, somos inocentes respecto a vuestra suerte, nos lavamos las manos».

Y, sin embargo, y a pesar de todo, al educador no le es permitido permanecer en el estupor que pudiera, y aún debiera, provocarle el encontrarse en una tal coyuntura, porque estaría obligado a resolverse frente a tal contradicción cuando, al asumir el conservadurismo inherente a su tarea – «conservadurismo en el sentido estricto de conservación... (que está) en la esencia de la educación, cuya labor es siempre cuidar y proteger al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo, y lo viejo frente a lo nuevo»–, el educador estaría condenado a creer en la validez del mundo. Y creyendo en el mundo, también estaría condenado a reajustar permanentemente la relación dialéctica entre vida y mundo porque, «por estar hecho con manos mortales, el mundo se desgasta; y por cambiar continuamente sus habitantes, corre el riesgo de volverse tan mortal como ellos». Y así, el educador, para ser coherente con éste su destino, y «en bien de lo que de novedoso y revolucionario puede haber en cada niño, debe preservar esa novedad y presentarla como cosa nueva en un mundo viejo que... está siempre, desde el punto de vista de la generación siguiente, como fuera de circulación y a punto de destruirse».

Así las cosas, ¿es posible exigirle al educador actual una responsabilidad que le reclama una instancia moral que en realidad está por encima del mundo al que el educador representa, aunque ese mundo ya no crea en sí mismo? ¿Es posible exigirle una responsabilidad que también está por encima de una vida en retirada –la escondida, nutricia y protectora– y que, no obstante su inhibición, espera aún la protección del educador? ¿Está el educador dispuesto a seguir adelante con tan ardua tarea aceptando, con todas sus consecuencias, que «esencialmente, siempre estamos educando para un mundo que está desquiciado o que le falta poco para estarlo»? Porque ésta parece ser la coyuntura en la que el educador se encontraba en 1954, según Hannah Arendt, y en la que hoy igualmente se halla, quizá más clara e intensamente que entonces.

5. Remar contra corriente

Por si fuera poco, en la cuarta parte de su ensayo, Arendt nos señala que el educador de la época de la educación en crisis aún debe afrontar una nueva dificultad inherente al mundo al que sirve, porque, en su tarea de mediación entre lo viejo –el mundo que debe conservar– y lo nuevo –el niño, cuya novedad también debe preservar para el mundo y frente al mundo– el educador debe presentar «el pasado» con respeto y veneración. Pero esa actitud de respeto al pasado, que durante siglos había conformado el núcleo de la educación occidental al constituirse el pasado y sus protagonistas en «modelos « de lo que debería ser el presente, es absolutamente extraña al mundo contemporáneo, cuando no simplemente inaceptable. Y es ésta una dificultad capital, porque el mundo que el educador presenta al niño, y al que éste deberá permanentemente restaurar y desarrollar cuando sea adulto, es en esencia pasado, y también porque la dignidad del educador, y con ella su autoridad, no era otra cosa que impregnación de la dignidad y autoridad del pasado que los educadores guardaban y trasmitían.

Pero, a pesar de todo, Arendt se revuelve contra esta intrincada inmensidad de problemas, para empezar, descalificando respetuosamente, pero sin paliativos, las soluciones reactivas que, como se ha indicado, ya se propusieron para la crisis de la educación en 1954, casi con los mismos mimbres con los que hoy se construyen, y que se reduce a cuatro posibilidades:

1. Actuar en educación como si aún estuviéramos bajo la autoridad del pasado; pretensión inútil porque el pasado perdió definitivamente su autoridad y aún su dignidad.
2. Volver atrás «como si solo accidentalmente nos hubiéramos desviado del camino correcto y en cualquier momento pudiéramos volver a él», pretensión igualmente inútil cuando una vuelta atrás nos llevaría «a la misma situación en la que acaba de surgir la crisis».
3. Perseverar en la dirección de la crisis, secundando los supuestos que la provocaron.
4. Perseverar contra la crisis «estancándose en esa rutina que ingenuamente cree que la crisis no se tragará su esfera particular de vida».

Estas dos últimas opciones «solo pueden conducir al desastre», porque ambas contribuyen a «incrementar ese extrañamiento respecto del mundo que ya nos amenaza por todos lados».

Desechados los caminos inviables o destructivos, la autora del ensayo propone un nuevo modelo de praxis educativa que afronta abiertamente la crisis, dirigiéndose directamente a su núcleo, al que finalmente describe sumariamente en estos términos: «El problema de la educación en el mundo moderno está en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y, sin embargo, debe actuar en un mundo que ni está estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición». Y lo que propone es «adoptar hacia ellos (los niños y los jóvenes) una actitud radicalmente diferente a la que adoptamos unos hacia otros» (entre los adultos). Es decir, lo que propone es, simple y llanamente, hacer una excepción con el ámbito educativo preservándolo de la concepción devaluadora de la autoridad y del pasado, concepción vigente en los demás ámbitos del mundo, con una vigencia presumiblemente eterna, pues históricamente vino para quedarse, pero que, como se ha reiterado, hace imposible la educación cuando tal concepción devaluadora se instaura en la práctica educativa, tal y como ocurre en la actualidad. Esta es su propuesta: «Debemos separar definitivamente el ámbito de la educación de los demás, sobre todo del ámbito de la vida pública y política, con el fin de aplicarle sólo a él un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que le sean apropiadas, pero no de validez general y que tampoco pretendan reclamar validez en el mundo de los adultos».

Dos consecuencias extrae Arendt de su original propuesta. La primera la enuncia afirmando que la función de «la escuela es enseñar a los niños y jóvenes cómo es el mundo, pero no instruirlos en el arte de vivir», instrucción ésta que se reserva al ámbito de la familia. Y esa continua y exhaustiva presentación del mundo a los nuevos –un mundo «siempre más viejo que ellos»– obliga a que «el aprendizaje se vuelva inevitablemente hacia el pasado».

La segunda consecuencia es que urge derribar «el muro que separa a los niños y jóvenes de la comunidad adulta, como si no vivieran en el mismo mundo y como si la infancia fuera un estado autónomo capaz de vivir con sus leyes propias», pero esto debería hacerse sin volver a educar a los niños como si fueran mayores, tal como ocurría en el pasado, ni tampoco educando a los adultos como si fueran niños, tal como ocurre en los regímenes totalitarios.

Pero, ¿es posible llevar a la práctica esta propuesta? ¿Cómo sustituir una didáctica que consagraría la definitiva alienación del educando en el mundo infantil, y generalizar una pedagogía de la responsabilidad y de incorporación del niño y del joven al verdadero mundo? ¿Cómo aligerar unos currículos obesos, con obesidad mórbida producida por la grasa de unos contenidos y unos objetivos copados por los requerimientos morales políticamente correctos, por los prejuicios consabidos contra el pasado, y por la acumulación de saberes prolijos y superfluos? ¿Qué políticas educativas habrían de desarrollarse para convertir a los centros educativos en islas de alta cultura y alta moralidad cívica y personal, centros que –como soñaron los que en el siglo XIX pusieron en marcha la red de establecimientos de instrucción pública– redimieran a las clases populares de su alienación y sometimiento social, cultural y económico? ¿Cómo hacer, en fin, para que la escuela y los profesores remen contra corriente?

Ciertamente, parece casi imposible reorientar el curso de la crisis cuando los supuestos sociales y pedagógicos que la crearon y la alimentan no sólo siguen en pie, sino que se han desarrollado de tal manera que sus principios han tomado la forma de pensamiento único, y han devenido en el sentido común hegemónico de los ámbitos pedagógicos y educativos, alcanzando incluso a los políticos y a la misma opinión pública.

Arendt concluye su ensayo con una prevención que quizá nos haga sonreír: «no debemos dejar exclusivamente en manos de la ciencia especializada –la Pedagogía– la relación entre adultos y niños» porque, en efecto, los asuntos demasiado serios no pueden dejarse solo en manos de los especialistas correspondientes, según la conocida recomendación de Clemenceau⁴; ¿y qué puede ser más serio que la educación, si «la educación es el lugar en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y... salvarlo de la ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable»? Porque «la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarlos de nuestro mundo dejándolos a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles la oportunidad de emprender algo nuevo, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común».

No parece necesario a estas alturas encarecer una vez más la actualidad y pertinencia tanto de la prevención, como de las palabras finales de esta mujer esclarecida.

Juan Luis Cordero Ceballos

Profesor de Historia

4. Al primer ministro francés Georges Clemenceau (1841-1929), que lideró a su país en la fase final de la Gran Guerra hasta la victoria de 1918, se le atribuye la frase: «La guerra es un asunto demasiado serio para dejarlo en manos de los militares».



Uno de los rasgos más característicos de las sociedades modernas es su complejidad. Esa *complexificación* de nuestro mundo, que desde una mirada madura se aprecia con relativa facilidad, ha sido, en parte, consecuencia de la apertura radical que ha supuesto el avance progresivo de la ‘sociedad de la información’. Estamos, de hecho, ante una sociedad sin fronteras. Pero ese incremento mayúsculo de los flujos de información que la atraviesan y que la identifican, a la vez que estimula los propios procesos de apertura, contribuye decisivamente a su creciente complejidad.

El sistema educativo constituye un subsistema social que ocupa una posición central en el seno de los países desarrollados y que, debido a ello, se ve afectado de múltiples maneras por una dinámica de cambio rápido y por el crecimiento acelerado de la complejidad social. Esta mayor complejidad se traduce en una más elevada dificultad para ejercer, con acierto, las tareas que la sociedad le encomienda y para satisfacer convenientemente sus expectativas. Disponemos de suficiente evidencia empírica como para concluir que una atinada relación entre familia y escuela facilitará la implicación parental, ampliará el área de influencia profesional del profesorado y contribuirá, de un modo sustantivo, al éxito educativo y a la mejora escolar.

De conformidad con el contenido de los anteriores análisis, el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO eligió como temática de su XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (Santander, abril 2015) «Las relaciones entre familia y escuela». Con la participación de los sectores implicados, se trataba de tender puentes entre esas dos instituciones directamente concernidas en la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

En el presente número y en torno a su tema central, PARTICIPACIÓN EDUCATIVA ha querido ofrecer a sus lectores análisis, investigaciones, reflexiones, experiencias y buenas prácticas, relativos todos ellos a esa misma cuestión. Se ha procurado conciliar miradas procedentes de diferentes sectores y de distintos protagonistas con el propósito de disponer de una imagen poliédrica, como corresponde a la naturaleza compuesta de esta temática.