

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

COORDINADORAS: BEGOÑA VIGO ARRAZOLA Y CARMEN JULVE MORENO







**Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 53 (19, 1) – Enero 2016

***La participación de las familias en la escuela***

Coordinadoras:

Carmen Julve Moreno y Begoña Vigo Arrazola

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965  
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99



La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

#### *Sede Social*

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación  
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)  
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

#### *Página web*

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

#### *Diseño de portada y web*

José Palomero Fernández \* <http://www.josepalomero.com/>

## **JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP**

### **Presidente**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

### **Vicepresidenta**

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

### **Secretario**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

### **Administradora**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

### **Vocales**

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

## **CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**

### **Presidente**

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

### **Editor**

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

### **Editor adjunto**

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

### **Secretaría**

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

### **Administración y distribución**

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

### **Maquetación y revisión de estilo**

Raquel Pérez Rubio (Universidad de Murcia - España)

### **Revisión de normas APA**

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

### **Base de Datos**

Cosme Jesús Gómez Carrasco (Universidad de Murcia - España)

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

### **Relaciones Institucionales**

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

### **Soporte Informático**

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

### **Relaciones Internacionales**

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

### **Vocales pre-revisores**

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)  
Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)  
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)  
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)  
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)  
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)  
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)  
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

### **COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)**

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)  
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)  
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)  
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)  
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)  
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)  
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)**

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)  
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)  
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)  
Henry Giroux (Mcmaster University - Canadá)  
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)  
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)  
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)  
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)  
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

### **COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD**

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)  
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)  
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)  
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)  
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)  
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)  
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)  
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)  
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)  
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)  
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)  
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)

Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)  
Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)  
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)  
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)  
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)  
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)  
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)  
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)  
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)  
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)  
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)  
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)  
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)  
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)  
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)  
María del Carmen Uronés Jambrima (Universidad de Salamanca - España)  
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)  
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)  
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)  
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

## **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)  
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)  
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)  
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)  
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)  
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

## **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)  
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).  
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)  
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)  
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)  
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)  
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)  
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)  
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)  
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)  
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)  
Facultad de Educación (Universidad de León)



Facultad de Educación (Universidad de Murcia)  
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)  
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)  
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

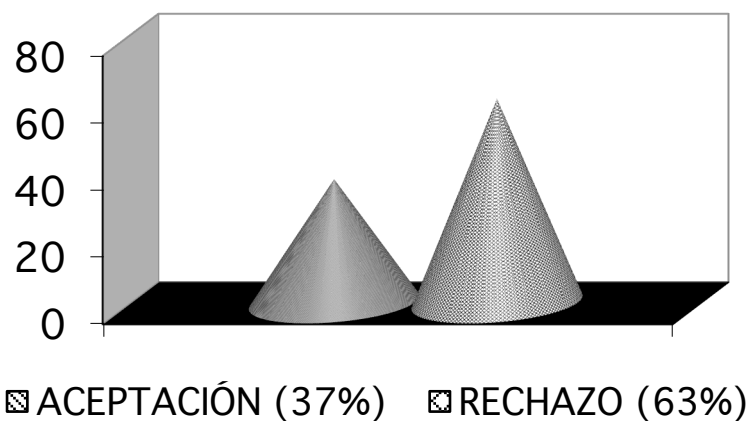
ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS  
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP  
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>  
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>

**TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS**



# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 53 (19,1)

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

### MONOGRÁFICO

#### La participación de las familias en la escuela

- Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva  
Begoña Vigo Arrazola, Belén Dieste Gracia y Allen Thurston ..... **1**
- La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción  
Héctor Silveira ..... **17**
- La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado  
Jordi Vallespir Soler, Joan Carles Rincón Verdera y Mercè Morey López ..... **31**
- Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles  
Jordi Garreta Bochaca ..... **47**
- El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela  
Sergio Andrés Cabello y Joaquín Giró Miranda ..... **61**
- La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria  
Mònica Macià Bordalba ..... **73**
- Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social  
Anna Mata Romeu, Ramón Juliá Traveria y Xavier Pelegrí Viaña ..... **85**

La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caveró .....	99
Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino Joana Colom y Dolors Mayoral.....	113
Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families Marco Catarci .....	127
Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal Fasal Kanouté, Annick Lavoie, Rajae Guennouni Hassani y Josée Charette .....	141

## MISCELÁNEA

Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural Clara Sansó Galiay, Jose Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalis .....	159
Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos Jorge Sáiz Serrano y Cosme J. Gómez Carrasco.....	175
Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral Salvador Pérez Muñoz y Raimundo Castaño Calle.....	191
Pensamiento y toma de decisiones interactivas del profesor novel de inglés ante los problemas prácticos que encuentra durante el periodo de iniciación profesional Javier González Jiménez .....	201
¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? Agustín de la Herrán Gascón y José Luis Villena Higuera.....	215

# International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

Continuation of the formerly called **Teacher-training Colleges Journal**

Number 53 (19, 1)

ISSN 1575-0965

## INDEX

### MONOGRAPHIC

#### Family involvement in school

Ethnographic research on family participation of schools and its relationship to teacher professional development in an inclusive school Begoña Vigo Arrazola, Belén Dieste Gracia & Allen Thurston .....	1
Participation of families in schools. A right under construction Héctor Silveira .....	17
Family participation in School Boards and teacher training Jordi Vallespir Soler, Joan Carles Rincón Verdera & Mercè Morey López .....	31
Strengths and weaknesses: the associations of parents in schools of Catalonia Jordi Garreta Bochaca .....	47
The role and representation of teaching staff in families' involvement in schools Sergio Andrés Cabello & Joaquín Giró Miranda .....	61
Family-school communication: the use of ICT in primary schools Mònica Macià Bordalba .....	73
Professionals referring to the social. One opportunity of interaction with the social environment Anna Mata Romeu, Ramón Juliá Traveria & Xavier Pelegrí Viaña .....	85

Gypsy mediation: performative tool of School and Gypsy families relationship Núria Llevot Calvet & Olga Bernad Caveró .....	99
Participation, family and school: the absence of “female” terms Joana Colom & Dolors Mayoral.....	113
Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families Marco Catarci .....	127
Perspectives of school and community stakeholders on the needs of immigrant students and their families in disadvantaged schools in Montreal Fasal Kanouté, Annick Lavoie, Rajae Guennouni Hassani & Josée Charette .....	141

## MISCELANEA

Analysis of the interaction in a classroom with high sociocultural diversity Clara Sansó Galiay, Jose Luis Navarro Sierra & Ángel Huguet Canalis .....	159
Researching historical and narrative thinking in teacher education: theoretical and methodological basis Jorge Sáiz Serrano & Cosme J. Gómez Carrasco .....	175
Functions of the University in the XXI century: humanities, basic and comprehensive Salvador Pérez Muñoz & Raimundo Castaño Calle .....	191
EFL beginning teacher’s thinking and interactive decision making. An approach to the practical problems during the period of professional initiation Javier González Jiménez.....	201
Is it useful for the Didactics and School Organization area the assessment system of scientific productivity focused on the impact factor? Agustín de la Herrán Gascón & José Luis Villena Higuera .....	215

## Editorial

### La participación de las familias en la escuela

El monográfico que se presenta surge de la reflexión, el diálogo y la discusión a través de un proyecto de investigación dirigido por Jordi Garreta Bochaca, llevado a cabo a lo largo de tres años consecutivos en las Comunidades Autónomas de Aragón, Baleares, Cataluña y La Rioja. La finalidad de esta publicación es atender a la importancia del conocimiento sistematizado sobre la participación de las familias en la escuela desde la exploración de los discursos y prácticas de docentes, familias, comunidad y distintos profesionales. El interés es doble. De una parte, interesa presentar el conocimiento de una realidad pedagógica en relación con la participación de las familias. De otra, reconocer esta realidad a partir de ejemplos de referencia, reflexión y contraste, que pueden servir para la formación del profesorado.

En el contexto global actual, cuando los sistemas educativos se declaran inclusivos y tratan de conducir la heterogeneidad del alumnado sin exclusión, la atención a las prácticas de participación de las familias de forma contextualizada es un tema de obligada consideración para las políticas y prácticas educativas en distintos escenarios. Organismos nacionales e internacionales reconocen la relación familia-escuela como una de las bases implicadas en el éxito de los estudiantes. Así, la necesidad de preparar docentes sensibilizados ante el valor y el sentido de las prácticas educativas basadas en la interacción entre familias y escuela es fundamental.

La investigación nacional e internacional sobre la participación de las familias en la escuela también ha identificado ésta como un factor que condiciona el desarrollo de los alumnos y su rendimiento académico. Su impacto en el funcionamiento de la escuela es reconocido tanto por estudios especialmente de corte cuantitativo y en menor medida cualitativo. En este contexto, resulta de interés atender al conocimiento situado y de este modo a la investigación que surge de la exploración y estudio de y en la realidad. Preguntarse y analizar sistemáticamente cuáles son los discursos y experiencias que informan y explican las políticas y prácticas en torno a la participación de las familias en la escuela orienta el sentido de este monográfico.

En el curso académico 2011-12 se inició el proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y Prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (referencia: EDU2012-32657. Convocatoria 2012) en el que participaron investigadores de las Universidades de Lleida, Gerona, Islas Baleares, La Rioja y Zaragoza. En una primera fase del trabajo, con el objetivo de conocer cuáles eran las percepciones que tenían los representantes de la educación acerca de la participación de las familias, se llevó a cabo un estudio cualitativo basado en entrevistas a representantes de la Administración Educativa, Sindicatos, Federaciones de Padres, Presidentes de los Consejos Escolares y representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica y Movimientos Sociales de las distintas Comunidades Autónomas. En este contexto se analizó el sentido y el significado de la participación. La información recibida igualmente sirvió para la selección de los centros educativos que podían dar

cuenta de diferentes prácticas de participación de las familias en la escuela en una segunda fase del Proyecto.

Con la intención de desarrollar un estudio en profundidad se llevó a cabo una investigación etnográfica en escuelas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, públicas y concertadas, rurales y urbanas sobre la participación de las familias. El estudio se realizó en 32 centros educativos a largo de los cursos escolares 2012-13 y 2013-14. En esta investigación la observación participante, las conversaciones informales, las entrevistas y el análisis de documentos sirvieron para explorar cómo tenían lugar las prácticas de participación, y cómo los profesores, las familias, las asociaciones de padres y madres y profesionales externos experimentaban esa participación.

El objetivo del monográfico que se presenta es destacar la importancia de la participación de las familias en los centros educativos y reconocer las oportunidades que brindan los estudios realizados para y en la formación del profesorado.

En el primer artículo Begoña Vigo Arrazola y Belén Dieste Gracia, de la Universidad de Zaragoza, junto a Allen Thurston de la Universidad Queens de Belfast (Norte de Irlanda) contextualizan la importancia de los procesos de interacción que se generan durante la investigación etnográfica en torno a la participación de las familias y a través de la devolución de los informes de investigación. El estudio enfatiza la importancia de la formación crítica del profesorado desde la investigación etnográfica. Se muestra cómo los profesores toman conciencia de la importancia de la participación de las familias, de la fundamentación de sus prácticas y de los procesos de reflexión y de reconstrucción de las mismas tras el contraste con otras formas de acción.

Héctor Silveira Gorski, de la Universidad de Lleida, analiza el sentido y el significado de la participación en la legislación educativa. Asimismo subraya el derecho fundamental que tienen los padres y las madres a participar en los centros educativos más allá de una perspectiva informativa. Parece necesario que se regule con más detalle las políticas y prácticas en torno al derecho de participación de las familias.

En un tercer artículo Jordi Vallespir Soler, Joan Carles Rincón Verdera y Mercè Morey López, de la Universidad de las Islas Baleares, estudian la percepción y valoración de la participación de las familias respecto a su implicación en los Consejos Escolares de los centros. El estudio destaca que la participación de las familias se valora positivamente, sin embargo esta participación no es real ni efectiva. Las propuestas se orientan hacia el diseño de acciones formativas tanto para las familias como para el profesorado.

El artículo de Jordi Garreta Bochaca, de la Universidad de Lleida, atiende a la evolución experimentada por las AMPA en cuanto a funciones y relevancia de sus actuaciones. El artículo destaca las principales fortalezas y debilidades de las asociaciones. Se subraya el incremento del interés de las familias por implicarse, las mejoras en cómo se hace llegar la información y cómo se comunica y los avances en la coordinación entre asociación y equipo directivo. No obstante, en todos los casos la situación parece que podría ser mejorable.

Sergio Andrés Cabello y Joaquín Giró Miranda, de la Universidad de La Rioja, analizan el papel que juega el profesorado y sus motivaciones para la participación de las familias en la escuela y los

aspectos en los que más valoran la misma. Se destaca la figura del profesorado como uno de los agentes fundamentales de la comunidad educativa que desempeña un papel central a la hora de favorecer o no la participación de las familias en las escuelas.

**M**ónica Macià Bordalba, de la Universidad de Lleida, analiza los canales virtuales de comunicación que se utilizan entre padres y docentes para dar cuenta de cuáles son los recursos digitales más utilizados, qué tipo de informaciones fluctúan a través de éstos y cuáles son las actitudes de docentes y progenitores hacia estas nuevas herramientas.

**A**нна Mata Romeu, Ramón Julià Traveria y Xavier Pelegrí Viaña, de la Universidad de Lleida, presentan las diferentes figuras profesionales que realizan tareas de acompañamiento y atención en el ámbito del menor y sus familias destacando su papel mediador en la construcción de puentes de comunicación entre la escuela y el entorno.

**N**uria Llevot Calvet y Olga Bernad Cavero, de la Universidad de Lleida, abordan las relaciones entre escuela y familias gitanas y subrayan las experiencias de mediación gitana como una herramienta clave para facilitar la comunicación y la relación entre las dos instituciones, a veces ancladas en posiciones enfrentadas.

**D**olors Mayoral Arqué y Joana Colom Bauza, de la Universidad de Lleida y de las Islas Baleares, respectivamente, analizan, desde la perspectiva de género, los modos de designación de las categorías femenina y masculina a partir de los usos lingüísticos en los centros escolares. Dan cuenta del predominio del lenguaje masculino que podría interpretarse como ausencia de lo femenino.

**E**l conjunto de artículos presentados se complementa con dos aportaciones procedentes de ‘Roma Tre’ University (Italia) y de la Universidad de Montreal (Canadá).

**M**arco Catarci de la Universidad Roma Tre se centra en el rol del mediador intercultural como facilitador de las relaciones entre la escuela y las familias inmigrantes y, consecuentemente, para facilitar su inclusión social

**E**n el último artículo Fasal Kanouté, de la Universidad de Montreal, analiza las diferentes miradas de los diversos actores escolares y profesionales de la Comunidad ante las necesidades de las familias en el medio escolar.

*El Consejo de Redacción*



## Monografía:

# La participación de las familias en la escuela

**COORDINADORES:**

**Carmen Julve Moreno y Begoña Vigo Arrazola**



Vigo, B., Dieste, B. & Thurstson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246341>

## Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva

Begoña Vigo Arrazola<sup>(1)</sup>, Belén Dieste Gracia<sup>(1)</sup>, Allen Thurston<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>Universidad de Zaragoza, <sup>(2)</sup>Queen's University Belfast

### Resumen

El artículo que se presenta enfatiza la importancia de la formación crítica del profesorado para una escuela inclusiva a través de la investigación etnográfica. Más específicamente, el objetivo es dar a conocer y explicar cuáles son las aportaciones que percibe el profesorado cuando participa en una investigación etnográfica sobre las relaciones familia-escuela. El estudio se lleva a cabo desde la observación participante, entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos e interacción virtual en ocho escuelas de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). Los resultados muestran cómo los profesores se hacen conscientes de sus prácticas y de su fundamentación teórica en relación con el contexto con el que interactúan. Los procesos de reflexión y el contraste con diferentes formas de acción parecen contribuir al cuestionamiento y a la reconstrucción de sus prácticas. El estudio destaca la importancia de los procesos de interacción que se generan durante la investigación etnográfica y más específicamente a través de la devolución de los informes de investigación para la formación de profesorado.

### Palabras clave

Formación de profesorado; métodos etnográficos; educación inclusiva; participación de las familias.

---

### Contacto:

Begoña Vigo Arrazola, [mbvigo@unizar.es](mailto:mbvigo@unizar.es), Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza.  
"Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria". (Ministerio de Economía y Competitividad; Ref. EDU2012-32657" ( EDU2012-32657) 2012-2015.

# Ethnographic research on family participation of schools and its relationship to teacher professional development in an inclusive school

## Abstract

This article highlights the relevance of critical teacher professional development for an inclusive school. This issue is explored through ethnographic research. More specifically, the goal was to present and explore perceptions of the ethnographic research on the relationships between school and family. The study was carried out using participant observations, semi-structured interviews, document analysis and virtual interaction in eight schools from Aragón Community (Spain). The findings showed how teachers took awareness of their professional practice and the theoretical foundation that underpinned it was taken into context when they were working with families. The reflective process and the contrast with different ways of action seemed to contribute to the reconstruction of their practices. This research highlights the importance of interaction processes during ethnographic research and specifically through the embedding of evidence-based practice in teacher professional development.

## Key words

Professional Development; Ethnographic methods; Inclusive Education; Parental involvement.

## Introducción

En un contexto en el que la enseñanza se constituye como una actividad incluida en el discurso político parece importante facilitar el acceso al conocimiento que fundamenta la profesión del maestro (Nilsson y Beach, 2015). La investigación en la formación de profesorado se interpreta como una herramienta fundamental para la innovación y para atender a las necesidades de una escuela que cambia continuamente (Beach, 2011). La finalidad de este artículo es contribuir a comprender la importancia de la formación crítica de los maestros y profesores (Beach y Bagley, 2012) para poder responder a distintas situaciones de diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva (Booth, Ainscow y Dyson, 2006) y creativa (Beach y Dovemark, 2007; Craft, 2002; Jeffrey and Troman, 2009; Woods, 1993; Woods and Jeffrey, 1996). Se subraya la importancia de una formación del profesorado a partir de sus necesidades (Zeichner, 2010).

De acuerdo con diferentes estudios sobre formación de profesorado se interpreta que el conocimiento de nuestras experiencias, perfilado por los diferentes antecedentes culturales, contribuye a lo que somos y afecta a cómo entendemos el mundo. Éstas experiencias influyen nuestras elecciones y nos separan potencialmente de otras (Adamson, 2012). Desde esta perspectiva, se considera que la investigación podría ser una práctica generatriz en la formación crítica del profesorado, siendo la producción de conocimiento una característica propia de la profesión de maestro, y haciendo de esta experiencia una actitud. Las experiencias de investigación podrían capacitar a los futuros profesores (Coffey, 2010) y a los profesores en ejercicio para realizar diseños de prácticas desde las experiencias y desde el conocimiento que éstas proporcionan (Wieser, 2015). Somos conscientes de la influencia que las creencias y valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje en nuestro contexto tienen en sus prácticas (Darling-Hamond, 2006).

Cuando la práctica del profesor resulta de su experiencia en la acción y de la experiencia colectiva con la que interactúa, el conocimiento situado y la reflexión sobre ese conocimiento, sobre cómo y por qué algo funciona podría contribuir a reconstruir las orientaciones que surgen de las prácticas situadas de los profesores (Eckert y McConnell-Ginet, 1999; Wieser, 2015). El sentido de responsabilidad de los implicados, el trabajo en equipo y la discusión, el debate y la reflexión conjunta sobre la acción así como el contraste de este conocimiento con los estudios sistematizados sobre el tema (Zeichner, 2010) son aspectos claves para una formación crítica del profesorado.

Con la intención de poder avanzar en este sentido de formación crítica del profesorado para una escuela inclusiva y de acuerdo con Ainscow (2001), entendemos la necesidad de hacer extraño lo familiar y hacer familiar lo extraño. Hacer extraño el trabajo que realizamos nos lleva a pensar y a reflexionar, y hacer familiar lo extraño forma parte de un proceso de reconstrucción que podría enriquecerse a partir de la investigación en la acción del maestro. El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente hace de su práctica educativa así como la atención consciente sobre sus implicaciones éticas, en relación con los estudiantes y su aprendizaje, permiten avanzar más allá de una perspectiva de formación basada en la reflexión (Villalobos y De Cabrera, 2009). Desde esta representación, la etnografía podría contribuir a hacer extraño lo familiar y familiar lo extraño (Delamont y Atkinson, 1994). La etnografía se reconoce como útil y valiosa para el educador (Alvarez, 2008; Barba, 2001; González y Barba, 2014; Rockewell, 2009; Woods, 1996; Margalef, 2000) porque permite atender a las prácticas de implicación del profesorado y al conocimiento situado y conectado (Neimeyer, 2006), y contrastar con la literatura existente sobre el tema.

### **Etnografía crítica y desarrollo profesional**

La etnografía se contempla como una forma de investigación que conlleva una práctica creativa en el desarrollo profesional. Más específicamente, la etnografía crítica (Beach, 2011) puede ser una oportunidad para que los maestros contrasten sus propias experiencias y hagan de ellas conocimiento sistematizado. Experimentar, explorar, contrastar, reflexionar y reconstruir el diseño de su acción pueden considerarse prácticas enriquecedoras en el desarrollo profesional. Como práctica creativa, la etnografía podría contribuir a una forma de aprendizaje más inteligente (Jeffrey y Troman, 2013), favoreciendo que los profesores desarrollen respuestas alternativas y creativas ante las necesidades de su propia práctica (Jeffrey y Craft, 2004).

La etnografía es una forma de investigación educativa que enfatiza la importancia de estudiar de primera mano lo que la gente hace y dice en contextos particulares (Hammersley, 2006). Es mirar lo que ocurre, oír lo que se dice, hacer preguntas y recoger los datos que están disponibles a través de los temas que interesan (Hammersley y Atkinson, 1994). Es dar cuenta de las culturas o de los procesos culturales que tienen lugar en el día a día de los escenarios investigados (Beach, 2011). Esto normalmente implica hacer una observación participante y entrevistas semi-estructuradas diseñadas para entender las perspectivas de los participantes, complementadas con el estudio de documentos (Hammersley, 2006). El análisis de esos datos, su clasificación y la comunicación de las ideas es un proceso complejo (Walford, 2009) que requiere hacer elecciones en relación con perspectivas teóricas (Beach, 2011). La tensión entre lo que podríamos llamar perspectivas de los participantes y los análisis de la información puede ser de especial importancia para el desarrollo profesional de los implicados. De una parte, permite clarificar y reconocer qué actividades llevan a cabo. (Hammersley, 2006). De otra parte, permite la inclusión de un marco teórico en el escenario.

La etnografía puede contribuir de manera significativa a la formación inicial y permanente del profesorado desde su propia interpretación, de la comprensión de lo que realmente sucede en sus aulas y cómo sucede, cómo construyen e interpretan los acontecimientos didácticos (Margalef, 2000). El valor de la investigación etnográfica en la formación del profesorado ha sido reconocido en diferentes trabajos de distintas áreas geográficas. Estudios llevados a cabo en los países nórdicos (Beach y Bagley, 2012), en Inglaterra (Woods, 1996; Jeffrey, Troman, 2009; Boylan y Woolsey, 2015), en Austria (Wieser, 2015), en España (Alvarez, 2008; Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015; Vigo y Soriano, 2014), en Australia (Kettle y Sellars, 1996), USA (Hale, Snow-Gerono y Morales, 2008) o Latinoamérica (Cerletti, 2013) explicitan cómo estas prácticas de investigación pueden contribuir a que los profesores se formen como profesionales, pudiendo reflexionar críticamente y controlar sus propias prácticas educativas basadas en el conocimiento científico (Beach y Bagley, 2012, 2013; Sleeter, 2008). Son importantes lecciones para aprender desde los análisis detallados en un campo específico (Beach, Bagley, Eriksson y Player-Koro, 2014) y tienen un potencial muy interesante para poder incorporarlo a sus prácticas en el aula (Cerletti, 2013). El análisis de la información aporta un conocimiento que sirve para “estimular y centrar la conciencia de los docentes, sobre lo que saben. Asimismo, les capacita para desarrollar ese conocimiento...y les permite tener un punto de referencia para encajar sus propias experiencias” (Woods, 1996, 157). El etnógrafo estudia las actividades y los participantes interpretan sus realidades en el contexto cultural de cada día (Beach, 2005, 2010). Todo ello está en relación con los principios de colaboración (Lather, 1986; Lincoln y Guba, 1985). Los profesores al identificar otras situaciones similares dentro de su propio trabajo, puede que encuentren prácticas de valor, que les ayuden a reflexionar y que posiblemente contribuyan de alguna manera a reconocer el sentido de esas prácticas (Woods, 1996). Así, a través de la devolución de la información, la investigación etnográfica contribuye a la formación crítica del profesorado favoreciendo la conciencia del conocimiento presente en las prácticas de los profesores y en las de otros, de la conciencia de la importancia de temas educativos y sus implicaciones, de la acción transformadora y de apoyo en sus prácticas.

No obstante, una buena parte de las investigaciones sobre el valor de la investigación etnográfica se ha desarrollado con estudiantes de profesor y con profesores principiantes. La investigación se ha centrado en menor medida con profesores experimentados. En este sentido, interesa comprender el impacto que ejercen las experiencias de investigación etnográfica en el desarrollo profesional de los docentes. En este artículo se exploran las aportaciones de la investigación para el conocimiento de su práctica y para la transformación de la misma en una escuela inclusiva. La cuestión de investigación se ha centrado en conocer el impacto de la investigación etnográfica sobre la participación de las familias en la escuela en su desarrollo profesional.

### **Un estudio etnográfico: la participación de las familias en la escuela**

El estudio etnográfico que se llevó a cabo durante tres cursos académicos tomaba como referencia los modelos teóricos que destacan la conexión entre la escuela y los padres como un medio de maximizar el potencial de desarrollo de la educación de los niños. Consideramos las ideas de Coleman (1988) y Bourdieu (2007) que hacen hincapié en la importancia del contexto familiar en el desarrollo del niño y en el impacto que esto puede tener en la relación entre el niño, la familia y la escuela. Esto se considera particularmente importante dadas las barreras que las estructuras de la escuela pueden presentar para el desarrollo de relaciones entre estos tres entes. No obstante, también se interpreta que la escuela puede facilitar estas relaciones creando espacios físicos y afectivos de interacción con las familias (Massey, 2012). Así, la estructura de la escuela podría ayudar o inhibir las

relaciones con las familias procedentes de medios desfavorecidos, ya sea por pertenecer a entornos socioeconómicos desfavorecidos, grupos étnicos u otros colectivos en riesgo de exclusión.

Más específicamente, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación atendía a los estudios sobre las prácticas pedagógicas inclusivas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y las prácticas de enseñanza creativa (Jeffrey y Woods, 2003) que señalan la importancia de la participación de la comunidad y las familias en el proceso de enseñanza. Parece que escuchar a los padres y planificar teniendo en cuenta las necesidades individuales puede ayudar (López, 2001), generando bucles de retroalimentación para adaptar los programas de acción (Goodall y Vorhaus, 2011). Asimismo, la investigación subraya que la participación de los padres tiende a aumentar cuando el profesorado se muestra receptivo ante los intereses y valores de los padres / tutores (Epstein, 2001; Lewis, Kim, y Bey, 2011), favoreciendo el aumento del rendimiento académico (Bolívar, 2006; Garreta, 2012).

En este marco, los objetivos de la investigación etnográfica fueron profundizar en el conocimiento de las estrategias de participación, y entender cuáles eran las prácticas y experiencias que promovían la participación de los padres en la escuela en general y en contextos específicos de la clase a lo largo del proceso de investigación.

### Participantes

El estudio se llevó a cabo en ocho centros de la Comunidad Autónoma de Aragón de Educación Primaria, Educación Secundaria y de Educación Primaria y Secundaria, públicas y concertadas, rurales y urbanas seleccionadas en una investigación previa sobre los discursos y prácticas de participación de las familias.

Tabla 1.

Centros participantes

Centros educativos	Número alumnos	Bases de interés
Escuela urbana 1 Primaria	650	Equipo directivo muy concienciado de la importancia de la participación.
Escuela urbana 2 Primaria	690	Prácticas convivencia. Reconocimiento con diferentes premios nacionales y regionales.
Centro Concertado urbano Primaria y Secundaria	220	Comunidad de Aprendizaje
Escuela suburbana Primaria	310	Profesores motivados. Equipo Directivo concienciado. Proyecto de acción especial.
Escuela Rural pequeña Primaria	45	Prácticas convivencia. Numerosos proyectos con la Comunidad. Reconocimiento con diferentes premios nacionales y regionales.

Centros educativos	Número alumnos	Bases de interés
Centro Concertado Rural Primaria y Secundaria	680	Profesores motivados. Equipo Directivo concienciado.
Instituto de Secundaria Obligatoria 1	700	Padres Delegados en las clases.
Instituto de Secundaria Obligatoria 2	1000	Proyectos premiados de convivencia y redes sociales.

### Metodología

A través de una perspectiva etnográfica (Beach, 2011; Hammersley & Atkinson, 1994; Wolcott, 2003) los datos fueron recogidos en espacios y tiempos formales e informales en Consejos Escolares, salidas y entradas a la escuela, reuniones de padres y madres, jornadas abiertas y en un aula de cada escuela. El fin era explorar la participación de las familias en la vida de la escuela, desde la observación participante (Taylor y Bogdan, 2008), mediante "conversaciones informales" (Patton, 1990) con los profesores, los padres y los niños, y, desde entrevistas semi-estructuradas (Heyl, 2007) con los maestros, los directores de los centros, padres e inspectores, con el objetivo de saber cómo experimentaban ellos la participación de las familias en la escuela. Finalmente también se obtuvieron datos de la revisión de los sitios web de la escuela (Hine, 2004; Landri y Marqués da Silva, 2012) y los documentos de centro para el análisis y la triangulación de la información. Durante el proceso de investigación a través de la observación participante, en las entrevistas y en tiempos y espacios de devolución de la información, en interacción con el investigador, se creaban situaciones que permitían a los profesores como observadores internos justificar y discutir sus prácticas y sus estrategias.

### Análisis de la información

El análisis de la información recogida se llevó a cabo de forma cuidadosa, a través de un proceso de categorización de los datos (Miles y Huberman, 1994). El análisis mostraba cómo en unos casos las escuelas favorecían la construcción de la participación de las familias a través de prácticas que promovían la atención a la particularidad de las familias mediante distintas estrategias que variaban de unos contextos escolares a otros (Goodall and Vorhaus, 2011; Lopez, 2001). Conocer sobre las familias, reconocer el entorno o reforzar el sentido de pertenencia al mismo son ejemplos que mostraban las distintas estrategias desarrolladas por las escuelas estudiadas. En nuestro estudio estas estrategias parecían estar en relación con los tipos de identidad de las familias, el movimiento de la población escolar y la idiosincrasia de la propia escuela. En otras escuelas prevalecían prácticas que priorizaban la atención a los valores de la escuela a través de estrategias como la formación a las familias en temas educativos o la invitación a asistir al desarrollo de diferentes actividades escolares. Aspectos como los tipos de identidad de las familias (Semke and Sheridan 2011), la movilidad de las familias (Lewis, Kim and Bey, 2011) o la idiosincrasia de la escuela (Garreta, 2009; Schechter and Sherry, 2009) parecían estar en relación con las diferentes prácticas y estrategias desarrolladas.



## Devolución de la información

Tras recopilar, seleccionar y organizar el material, nos interesaba validar nuestra información y nuestros resultados de la investigación. Queríamos saber si recogíamos sus puntos de vista y si captábamos la participación de las familias tal y como ellos la vivían. El análisis de la información se contrastó con los participantes en un doble sentido. De una parte, se ofreció el informe de investigación propio a cada una de las comunidades educativas participantes para validarla a partir de la consideración de sus propias experiencias, su conocimiento práctico, personal, y sus propias teorías; para que tuvieran un punto de referencia y pudieran fundamentar sus propias experiencias. Entendemos que el informe final es producto de una colaboración. Escribimos los informes tratando de ser fieles a las percepciones de los docentes y las familias. De otra parte, se llevó a cabo la presentación del análisis sistemático de la información procedente de las distintas escuelas participantes en una sesión colectiva a la que asistieron familias y profesores de las distintas escuelas. De este modo se favoreció el conocimiento y el intercambio de las experiencias de participación de las familias, promoviendo así el cuestionamiento y el contraste de las propias prácticas. En este punto enfatizamos “la perspectiva del observador interno” pero en relación con los principios de colaboración (Lather, 1986; Lincoln and Guba, 1985). También nos interesaba conocer cuál había sido la aportación de la investigación para ellos, no solo del informe final sino también del proceso.

## Resultados y discusión

Durante el estudio y en el proceso de devolución más sistematizada de la información es posible ver cómo el conocimiento que resulta de la investigación y que se presenta a los docentes y familias refuerza prácticas de reflexión y de reconstrucción desde una perspectiva crítica (Beach, 2011) que atiende a las necesidades de una escuela inclusiva. El objetivo de la investigación no era solo la comprensión de las prácticas de la participación de las familias en la escuela, sino también identificar el conocimiento y las experiencias de los profesores a lo largo de la investigación, considerando así la posible reconstrucción de sus prácticas. Compartir esa comprensión con otras personas también significa hablar de colaboración, y de validez de la información.

Esta investigación etnográfica parece haber permitido estimular y centrar la consciencia de los docentes sobre lo que saben y lograr un punto de referencia teórico de sus propias experiencias y de las de otros. Cuando identificaban casos similares dentro de su propio trabajo los profesores parecían encontrar elementos de valor, que les ayudaban a ser reflexivos. Como señala Woods (1996), esto parece capacitarlos para desarrollar su conocimiento y buscar alternativas a lo largo del proceso de investigación.

### **Aportación 1. Reconocimiento y refuerzo del valor de sus prácticas en torno a la participación de las familias. Conocimiento situado.**

Los profesores parecían entrar en una dinámica de refuerzo y ampliación del modelo de acción que habían ido construyendo en interacción coherente con su contexto (Wenger, 2001). La participación de las familias parecía tener lugar de diferente modo según el tipo de identidades que de forma mayoritaria se encontraban en la escuela y en el entorno. Los profesores promovían prácticas y estrategias de participación de las familias que diferían de unas escuelas a otras.

Durante los procesos de observación participante, los profesores parecían tomar conciencia de su conocimiento situado (Neimeyer, 2006). Cuando se atendía a las experiencias que llevaba a cabo cada profesor y al conocimiento que incorporaban durante el proceso de la

investigación, ellos también eran observadores activos, buscando y ampliando experiencias (Wieser, 2015).

Los profesores, como practicantes reflexivos, se mostraban críticos y disconformes con sus prácticas, buscando el porqué de su propio trabajo y no solo el cómo (Boylan y Woolsey, 2015). Se enfrentaban a su propia práctica preguntándose por qué era importante conocer a las familias, cuando destacaban la necesidad de conocerlas, o cuando en otros casos justificaban el sentido de llevar a cabo proyectos vinculados al entorno.

Tengo ganas de conocer a las familias personal y culturalmente porque es la única manera en la que yo puedo entender a ellos y a mis estudiantes... Yo siempre les pido que hablen acerca de ellos, que me digan lo que piensan, lo que yo tengo que saber de sus hijos, sus nietos, sus sobrinos o sus hermanos". (Maestra Escuela Suburbana).

Una pregunta para mi abuelo. "Los abuelos y los niños están investigando. Es una actividad muy emotiva porque los nietos, presentan a sus abuelos. Los niños preguntan a sus abuelos sobre cómo jugaban. (Maestro Escuela Rural pequeña)

A través de la observación participante y de las entrevistas, los profesores en interacción con el investigador parecían hacerse conscientes del conocimiento práctico pero también de la necesidad de desarrollar otras prácticas (Hale, Snow-Geronó y Morales, 2007) vinculadas al desarrollo del currículum. Un ejemplo fue la incorporación del texto libre de forma sistemática a las prácticas del aula.

A través del 'texto libre' Francisco, un niño gitano, escribe acerca de la venta que ha hecho su padre de un caballo. Nase dice que una jirafa que no sabe francés esté en la escuela. Namir cuenta que hoy es su último día en la escuela porque se va a vivir a Francia mañana. Los textos son leídos a la clase entera. Sus experiencias y las de sus familias son escuchadas y discutidas entre todos. Estas experiencias son conectadas con el currículum de la clase a través de temas como la cohesión, la coherencia, la sintaxis o la morfología. (Notas de campo en Escuela Suburbana)

Las situaciones de interacción durante la investigación permitían que los profesores pudieran discutir, justificar, reconocer y revisar sus prácticas y sus estrategias. De forma explícita una profesora de Primaria señalaba cómo este estudio había contribuido a una revisión de sus prácticas durante el proceso de la investigación. "Ha modificado mi práctica, me ha servido para repensar lo que estaba haciendo, la forma de hacerlo, desde la reflexión" (Maestra Escuela Suburbana).

En este contexto fue posible ver cómo los profesores llegaban a reconocer el valor de sus prácticas y estrategias, cómo reforzaban algunas de ellas y cómo incorporaban nuevas estrategias y acciones que promovían la participación de las familias en la escuela. Todo ello tenía lugar a través de las conversaciones reflexivas sobre la práctica o desde el análisis de la interacción en la clase en el día a día.

### **Aportación 2. Reflexión sobre el marco teórico de las prácticas.**

Cuando se devuelve a cada escuela el informe de la investigación etnográfica desarrollada se presentan una serie de evidencias relacionadas con la participación de las familias. Éstas, sistematizadas desde el diario de campo, la documentación del centro, las entrevistas y la interacción virtual, permiten comparar sus prácticas y estrategias particulares con las de otros y con la literatura sobre el tema.

Los profesores parecían hacerse conscientes del conocimiento teórico presente en sus prácticas cuando de forma contrastada con la teoría se les devolvió a las escuelas participantes el informe de investigación. Un profesor señalaba:

Yo me replanteo ¿Dónde estamos nosotros? Es una perspectiva de la que no te das cuenta cuando estás trabajando... El hecho de sentarte te hace pensar y reflexionar sobre lo que estás haciendo. Es una oportunidad para ordenar tus ideas respecto al colegio (Maestro Escuela Rural pequeña).

Como ocurre en otros estudios etnográficos que subrayan el conocimiento de los profesores de los ‘fondos de identidad’ en el aula (Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015), nuestro estudio parece apoyar el desarrollo profesional de los profesores implicados al facilitar conceptos para el desarrollo del conocimiento profesional.

Una profesora de Educación Secundaria señalaba cómo la investigación había contribuido a conocer sus prácticas. “Es una forma de conocernos. En general no hay tiempo. Ésta ha sido una manera de hacerlo”. (Profesora Instituto Secundaria)

En el mismo sentido, una maestra subraya el enriquecimiento que ha supuesto su participación en el estudio llevado a cabo.

Ahora nos identificamos. Es muy enriquecedor. Es una forma de suscribir que la escuela ponga más énfasis en un aspecto o en otro en función del contexto y las circunstancias. Me ha hecho pensar que se corre el riesgo de excluir (Directora Escuela Urbana Primaria 2).

Los relatos se interpretan como construcciones narrativas compartidas. Los investigadores nos habíamos identificado con el tipo de prácticas que desarrollaban las escuelas. De una parte nos aproximamos a su contexto pero de otra parte nos mantuvimos distantes, intentando obtener una ‘imagen panorámica’ e introduciendo distintos tipos de análisis. En nuestro caso supuso hacer elecciones acerca del conocimiento teórico presente en sus prácticas (Beach, 2011). Les aportamos elementos teóricos relacionados con la construcción de espacios de participación entre las familias y la escuela para de nuevo contrastarlos con los protagonistas, los profesores y las familias.

### **Aportación 3. Contraste con otros y búsqueda de alternativas**

La devolución del análisis de la información a las escuelas estudiadas conjuntamente facilitó su reflexión y el cuestionamiento de aquello que les resultaba familiar y el planteamiento de alternativas. Esa devolución promovió la reflexión y el cuestionamiento de aquello que les resultaba familiar, poniendo en evidencia su propia práctica (Delamont y Atkinson, 1994). Como señala una maestra: “Te hace pensar en otros posibles referentes”. La conceptualización que se les aporta desde el estudio etnográfico a partir del análisis de sus prácticas pareció servir como elemento de reflexión teórica sobre sus prácticas, de consciencia y de contraste con otros modelos de acción, conectando la experiencia individual y colectiva situada con un proceso de transformación (Niemeyer, 2001). El mostrar la diversidad de enfoques a la hora de llevar a cabo la construcción de la participación de las familias en la escuela parecía enriquecer las diferentes formas en que se pueden llevar a cabo estas prácticas en la escuela.

Los profesores utilizaron el análisis de sus propias experiencias para contrastar con otros ejemplos y entender las propias como parte del desarrollo hacia otras propuestas. Como todo proceso de conocimiento, la devolución de la información remitía a procesos de discusión e intercambio de conocimiento a través de un debate colectivo (Cerletti, 2013) acerca de la participación de la familia en la escuela, de la importancia de sus voces en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, y del tiempo que necesitaban para ello.

La directora de uno de los centros refleja el cuestionamiento de sus propias prácticas cuando señala “Organizamos una charla sobre diversidad y solo vinieron a la charla los que pertenecen a la misma cultura. Aquellas familias que queríamos que vinieran no aparecieron. Habrá que buscar otra estrategia, dice la Directora” (Directora Escuela Urbana Primaria 2).

Otra profesora de Secundaria, en el mismo sentido señala: “Organizamos talleres y vinieron 10 familias. Los profesores de Secundaria tienen mucho trabajo. Es algo fundamental, pero tenemos que revisar cómo implicarlas” (Profesora Instituto Secundaria). En este contexto una madre de Primaria y de Secundaria a la vez insiste en la necesidad de que “La participación lleva a una implicación. Algo tendremos que hacer porque habrá que cambiar” (Madre Escuela Rural pequeña).

Las experiencias vividas y desarrolladas por las distintas escuelas participantes representaban un conjunto de conocimiento posible para considerar en cada una de las escuelas. Eran como lecciones para aprender dentro de un ámbito específico (Beach y Bagley, 2012) para aprender sobre la construcción de la participación de las familias en la escuela. En este contexto, parece importante destacar el valor de estas experiencias de investigación etnográfica y subrayar su potencial para generar conocimiento más profundo y enriquecido en el propio proceso de enseñanza en una escuela inclusiva. La idea de desarrollo profesional y de cambio que aporta el estudio etnográfico (Woods, 1996) se explicita cuando los profesores y las familias señalan el largo camino por recorrer en el proceso, señalando alternativas y opciones de desarrollo en su propio contexto. “El análisis me lleva a la reflexión, a intentar hacer algo. Consigues algo, pero queda mucho por hacer” (Profesora Centro Educativo Concertado).

El proceso de transformación parece surgir en un contexto de interacción que podría estar en relación con la experiencia continua con las situaciones de cada marco de acción y de las discrepancias percibidas en el proceso de interacción entre todas las escuelas participantes.

## Conclusiones

De las aportaciones de la investigación etnográfica, sobre la participación de las familias en la escuela, al desarrollo profesional de los docentes se destaca la importancia de la formación atendiendo a las necesidades que se presentan en cada escuela. La formación crítica de los profesores implicados a partir de los contextos con los que interactúan puede permitir avanzar hacia la reconstrucción de sus prácticas desde el cuestionamiento y la reflexión sobre sus experiencias, el conocimiento teórico y el contraste con otros ejemplos.

El cuestionamiento de la práctica profesional posibilita que los docentes reflexionen, avancen y se desarrollen profesionalmente desde sus experiencias. El contraste con la teoría conlleva una oportunidad que aporta conocimiento de sus prácticas y de este modo mayor riqueza a su reflexión. El contraste de las propias experiencias con otras de diferentes escuelas contribuye al análisis, a la reflexión y a la propia reconstrucción de sus experiencias en el aula; de una parte, replanteando y reconstruyendo las prácticas que llevan a cabo de manera más habitual; de otra parte, incorporando en sus aulas prácticas nuevas.

Las ideas de este estudio podrían ser útiles para ser consideradas en otras experiencias de desarrollo profesional que pretendan mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una escuela para todos. El estudio apunta las condiciones que podrían orientar una perspectiva de formación crítica del profesorado, tanto inicial como permanente, basada en

un proceso de investigación que atiende a las voces y las necesidades que experimentan los docentes en su contexto.

## Bibliografía

- Adamson, B. (2012). Erratum to “International comparative studies in teaching and teacher education” [teach. teach. educ. 28 (2012) 641–648]. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1070
- Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T & Dyson, D. (2006). *Improving school, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.
- Beach, D. (2005). The problem of how learning should be socially organized: Relations between reflection and transformative action. *Reflective Practice*, 6(4), 473-489.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63.
- Beach, D. (2011). Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207-220.
- Beach, D, & Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Education* 38, 287-303.
- Beach, D & Bagley, C. (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36, 379-392.
- Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A., & Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and teacher education*, 44, 160-167.
- Beach, D.& Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: the Tufnell Press.
- Beach, D.& Nilsson Lindström, M. (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry* 6(3), 241-258.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, 119-146.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições* 24, 2(71), 81-93.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology* 94, S95-S120.
- Craft, A (2002). *Creativity and Early Years Education: A lifewide foundation*. Continuum Studies in Lifelong Learning. London, UK: Continuum.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300
- Delamont, S. y Atkinson, P. (1994). *Fighting Familiarity*. New Jersey: Hampton Press.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in society*, 28(02), 185-201.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas; Schools and Immigrant Families: Complex Relations. *Revista complutense de Educación*, 20(2), 275-21.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i Escolares. La participació de les famílies als centres educatius*. Lérida: Ajuntament de Lleida. La Paeria.
- González, G. y Barba, J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412.
- Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. Research Report DFE-RR156. Department for Education. Institute of Education.
- Hale, A., Snow-Geron, J., & Morales, F. (2008). Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1413-1425.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.



- Heyl, B. S. (2007). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, and L. Lofland. *Handbook of Ethnography*, 369–384. London: Sage.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Jeffrey, B., and Troman. G. (2009). “Creative and performativity practices in primary schools: a Foucauldian perspective.” In BERA Annual Conference 2009, September 2-5. University of Manchester. Manchester. <http://oro.open.ac.uk/21364/2/BJ-Cr%2BPerf-BERA09-Ed-online.pdf>
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2013). Managing creative teaching and performative practices. *Thinking Skills and Creativity*, 9(0), 24-34.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The Creative School. A Framework for Success, Quality and Effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and teacher education*, 12(1), 1-24.
- Marques, S. & Landri, P. (eds.). *Rethinking education ethnography. Researching on-line communities and interactions*. Porto: Centro de Investigaçao e intervenção Educativas.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard educational review*, 56(3), 257-278.
- Lewis, L., Kim, & A. and Bey, J.A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 221-234.
- Lincoln, & Guba, E.(1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lopez, G. R. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal* 38(2), 253-288.
- Margalef, L. (2000). Formación Inicial del profesorado: de las prácticas transmisivas a las prácticas participativas. España: *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168.
- Massey, D. (2012). *Un sentido global de lugar*. Barcelona: Icaria.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, (341), 99-122.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: Sage.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schechter, S. R., & Sherri, D. L. (2009). Value Added? Teachers' Investments in and Orientations Toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Semke, C. A. & Sheridan, S. M. (2011). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. R [superscript 2] Ed Working Papers. *National Center for Research on Rural Education*.
- Sleeter, C. (2008). An invitation to support diverse students through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 212-219.
- Taylor, S. J., and Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vigo, B. & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.
- Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wieser, C. (2015). Technology and ethnography – will it blend? Technological possibilities for fieldwork on transformations of teacher knowledge with videography and video diaries. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 11(2). In Press.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: RoutledgeFalmer.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Wolcott, H. F. (2003). Sobre la intención etnográfica En H. M. Velasco, F. J. García, and A. Díaz, *Lecturas de antropología para educadore*. Madrid: Trotta. 127–145.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.



## Autores

Begoña Vigo Arrazola. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Es Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del equipo de investigación consolidado 'Educación y Diversidad'. Sus principales líneas de investigación se centran en Educación Inclusiva, Escuela rural y Formación de Profesorado.

Belén Dieste Gracia. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Es Profesora Asociada del área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del equipo de investigación consolidado 'Educación y Diversidad'. Sus principales líneas de investigación se centran en procesos de enseñanza y aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación.

Allen Thurston. School of Education. Belfast, Northern Ireland

Es catedrático de Educación & Director del 'Centre for Effective Education' en Queen's University Belfast. Sus principales intereses de investigación incluyen intervención temprana y basada en la prevención a través del uso de la evidencia que surge en las prácticas educativas.

## Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de la profesora Carmen Julve Moreno por su gran implicación en el desarrollo de la investigación y en la discusión que da lugar al artículo que se presenta.

Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>

## La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción

Héctor Silveira<sup>1</sup>

Universidad de Barcelona y Universidad de Lleida

Para la Federació d'Associacions de Mares i  
Pares d'Alumnes de Catalunya (FaPaC)

### Resumen

El derecho fundamental que tienen los padres y las madres a participar en los centros educativos es un derecho mal aplicado en construcción. Mal aplicado porque los padres no participan realmente en los centros, sino que sólo lo hacen formalmente, es decir, tienen reconocidos unas sillas en los consejos escolares donde son como máximo informados y consultados. Pero no hay una participación efectiva y en condiciones de igualdad con los otros miembros de la comunidad educativa. Ante esto se hace imperioso que el legislador y las autoridades educativas regulen más detalladamente en qué consiste el derecho de participación de los padres y promuevan políticas educativas que ayuden a superar la brecha existente entre los maestros y las familias a la hora de resolver los asuntos de gobierno de los centros escolares y la implicación y colaboración de los padres y las madres en la educación de sus hijos.

### Palabras clave

Derecho de participación; comunidad educativa; democracia; consejo escolar

---

#### <sup>1</sup> Contacto:

Héctor Silveira, [hsilveira@ub.edu](mailto:hsilveira@ub.edu)

Universidad de Barcelona, Facultad de Derecho, Avda. Diagonal 684, Barcelona 08034

Este artículo forma parte del proyecto de investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas de relación en la educación infantil y primaria (PAR-ED)* (EDU 2012-32657), dirigido por Jordi Garreta Bochaca, Subdirección General de Proyectos de Investigación, Ministerio de Educación y Competitividad 2012-2015.

## Participation of families in schools. A right under construction

### Abstract

In Spain, parents have the right to participate in schools. However, this right is under construction as it is unsatisfactory in two respects: concerning its application on the part of schools and education authorities, and concerning the degree of compliance on the part of families. Parents do not truly participate in schools. They only do so formally: that is, by holding some assigned seats in school councils, where they are at most informed and consulted. That is as far as their participation goes. Teachers' mistrust places parents in a situation of inequality within the school community. It is therefore critical that legislation regulates in detail what the parents' right of participation consists in. Such legislation ought to foster, on the one hand, educational policies that help overcome the existing gap between teachers and parents in matter of school governance, and, on the other, the involvement and collaboration of parents in their children's education.

### Keywords

Right to participate, education community, democracy, school council

### 1.- Introducción

En el marco del sistema educativo español los padres y las madres tienen unos derechos y obligaciones específicos. Los derechos se suelen agrupar en individuales y colectivos. Los individuales son básicamente tres: a) el derecho a escoger escuela; b) el derecho a estar informados en todo lo concerniente con la educación de sus hijos e hijas y el funcionamiento y organización del sistema educativo y del centro escolar; c) el derecho a recurrir las decisiones adoptadas por las autoridades escolares por estar en desacuerdo. Los derechos colectivos se engloban bajo el genérico del derecho de los padres y las madres a participar en las estructuras formales de gobierno del centro escolar y del sistema educativo (Eurydice 2007).

Más allá del centro escolar, los padres también pueden participar en los espacios que las administraciones locales y autonómicas decidan crear en el seno de las instituciones de gobierno y administración del sistema educativo. Así, por ejemplo, en la ciudad de Barcelona existen 10 consejos escolares de distrito, un consejo escolar municipal, cuatro comisiones de garantía preinscripción y matriculación correspondientes a las cuatro etapas de educación preuniversitaria -preinfantil, infantil-primaria, secundaria y postobligatoria- y 10 subcomisiones de preinscripción y matriculación correspondientes a los 10 distritos de la ciudad. Y a nivel autonómico están el Consejo Escolar de Cataluña y los consejos escolares comarcales<sup>2</sup>. En

---

<sup>2</sup> A pesar de estos espacios institucionales de participación hay otras lagunas importantes en relación al derecho de participación de los padres y madres en el sistema educativo. Algunas de estas son la ausencia de participación regulada en instituciones tan importantes como el Consorcio de Educación de

todos ellos tienen representación los padres y madres. Mas, en este artículo nos vamos a centrar en el análisis de la participación de las madres y de los padres en los centros escolares de Cataluña.

El derecho de participación de los padres y las madres en la vida escolar comenzó a estar presente en la mayoría de las legislaciones de los países europeos en la década de los años setenta del siglo pasado (Eurydice 1997). Las razones que encontramos detrás de este reconocimiento jurídico están en primer lugar el de la democracia, en el sentido de que los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos generales que les conciernen más directamente. Al respecto, los centros escolares fueron pensados como espacios donde se podría poner en práctica una democracia más cercana a los ciudadanos. La cercanía de los ciudadanos a los centros escolares y por ser la educación un tema determinante para las familias, el ejercicio del derecho de participación podría significar una ampliación determinante del proceso de democratización más allá del ámbito estrictamente político. El cumplimiento del principio democrático exige que todas las personas que forman parte de una comunidad política puedan implicarse y participar en el gobierno y en la defensa de todos aquellos temas que forman parte del denominado bien común. Sin embargo, la participación no se consideraba importante sólo como realización del principio democrático sino también como un instrumento para luchar contra el paulatino aumento del fracaso escolar. Un poco más adelante, ya en los años noventa, la participación se convirtió en un instrumento más de la concreción del principio de autonomía de los centros y de la descentralización de la administración educativa que irrumpen con fuerza en distintos países europeos. La denominada nueva gobernanza del sistema educativo requería de la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Ya en estos últimos años, las políticas por el éxito educativo son las que vuelven a poner sobre la mesa la importancia que tiene la participación e implicación de los padres y de las madres en el funcionamiento de los centros escolares (Egido 2014, 36-37).

Según resultados obtenidos por distintas investigaciones, el rendimiento y los resultados escolares mejoran cuando los profesores, direcciones y el centro escolar en su conjunto fomentan la participación y tienen en cuenta la colaboración de los padres en el aprendizaje y formación de los alumnos (Martínez 1992, Sarramona 2004, Grant y Ray 2013). Pero no sólo de la participación a título individual sino también de la colectiva. Tan importante se considera la implicación de los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos como su colaboración con los profesores en la toma de decisiones de los órganos de gobierno de los centros escolares. Es por ello que en los informes sobre el rendimiento académico, como el PISA o en los que se elaboran para la Comisión Europea, como el Informe europeo sobre la calidad de la educación

---

Barcelona y el Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Y si ampliamos la mirada hacia el ámbito autonómico encontramos que, más allá de existir un inoperante Consejo Escolar de Cataluña, en el Departament d'Ensenyament de la Generalitat no están representados debidamente los padres y madres, ni están reconocidos formalmente aunque sea como instituciones meramente consultivas. Lo único que contempla el Departament d'Ensenyament sobre el derecho de participación de los padres es una "mesa de federaciones de madres y padres", donde son convocadas las federaciones a título informativo dos o tres veces al año.

escolar (2000), el derecho de participación y su ejercicio real por parte de los padres ha sido introducido como un indicador más de la calidad educativa.

En el marco de la calidad del sistema educativo, el proyecto Includ-Ed, del VI Programa Marco de la Comisión Europea, dedicado a analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados, distingue entre cinco tipos de participación de las familias en los centros escolares: a) la participación informativa, en la que el centro escolar sólo transmite información a los padres y madres sin más opciones de participar; b) la participación consultiva, en la que los padres pueden formar parte de los órganos de gobierno de los centros pero a título meramente consultivo; c) la participación decisoria, donde ya los padres comienzan a participar en la toma de decisiones sobre los contenidos de enseñanza y en la evaluación; d) la participación evaluativa, cuando se produce un incremento de los padres en los procesos de evaluación de los alumnos y del centro y e) la participación educativa, que supone la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje de los hijos e hijas y en su propia formación (Includ-Ed 2011, 76).

## **2.- El derecho de participación de los padres y las madres en el sistema educativo**

En el ordenamiento jurídico español el derecho de participación de los padres está reconocido al máximo nivel, en el artículo 27 de la Constitución, que con 10 apartados es uno de los más largos de la sección de los derechos fundamentales y libertades públicas. Hay que destacar que el constituyente de 1978 integró el derecho a la educación, un derecho social, dentro del grupo de los derechos fundamentales. Al hacer esto estaba reconociendo a la educación su carácter de derecho humano esencial, fundamental e imprescindible para que todo ser humano sea reconocido como persona y pueda tener una vida íntegra, digna y completa en libertad y en igualdad de oportunidades con los demás.

El reconocimiento por la Constitución como derecho fundamental<sup>3</sup> le da a la educación una serie prerrogativas que otros derechos no tienen como, por ejemplo: el de vincular de manera directa inmediata a los poderes públicos<sup>4</sup> deberá ser regulado mediante ley orgánica, lo que determina que debe contar con un amplio respaldo legislativo; y en caso de violación o

---

3 El derecho a la educación es el único derecho social que el constituyente reconoció como derecho fundamental a nivel constitucional, dejando fuera de este grupo otro de los derechos sociales tan importantes para la vida de cualquier persona como es el derecho a la protección de la salud (art. 43 CE).

4 Esto significa que la Constitución obliga a los poderes públicos a respetar los derechos reconocidos como fundamentales de forma inmediata y directa, deben abstenerse de conculcarlos, aunque no hayan sido desarrollados mediante una ley por el legislador.

desconocimiento por parte de los poderes públicos cualquier persona puede recabar su tutela ante los tribunales ordinarios mediante un procedimiento preferente y sumario y, en su caso, acudir al tribunal constitucional mediante el recurso de amparo (art. 53 CE). De todos modos, a pesar de este reconocimiento como derecho fundamental al ser un derecho de tipo social exige que las administraciones públicas destinen importantes recursos económicos para su cumplimiento y realicen inversiones para, por ejemplo, adquirir terrenos, construir escuelas, contratar profesores y mantener en funcionamiento los centros. Esto llevará también a que los ciudadanos, a su vez, realicen un seguimiento específico de las políticas de los poderes públicos en educación. El incumplimiento o la no realización de las debidas políticas públicas en educación abren la puerta, dice Ferrajoli, a que el Estado no pueda ser definido como un Estado de derecho completo. Algo que es extensible también en caso de incumplimiento de cualquier otro derecho social. El conjunto de los poderes públicos, el Estado, para poder ser caracterizado como Estado de derecho debe dar debido cumplimiento tanto a los derechos de libertad como al conjunto de los derechos sociales. Estos últimos, como decíamos, exigen políticas públicas activas, con aportación de recursos económicos para su realización y cumplimiento. En un Estado de derecho es tan importante lo que se decide y se hace como lo que se deja sin decidir y hacer (Ferrajoli 2013, 2014).

La participación de los padres en las instituciones del sistema educativo y en el centro escolar están reconocidos en los apartados 5 y 7 del art. 27 de la Constitución. En ellos se establece respectivamente que los poderes públicos, por un lado, deben garantizar el derecho a la educación con la “participación efectiva de todos los sectores afectados” y, por otro, que los padres, junto con los profesores y alumnos, “intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos” (art. 27.5 y 7 CE).

El reconocimiento del derecho de participación de los padres en el sistema educativo por parte de la Constitución abre la puerta a que los poderes públicos pongan en práctica políticas públicas que faciliten la participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social, tal y como les exige también el constituyente en el artículo 9.2 de la Constitución. En efecto, el reconocimiento como derecho de la participación de los padres y de las madres en las instituciones educativas supone, al menos desde el punto de vista de la estructura institucional del Estado democrático de derecho, un avance importante en el proceso de democratización de la sociedad española, provocando un enriquecimiento y ampliación de la sociedad civil. La constitucionalización del derecho de participación de los padres en el sistema educativo y en las escuelas supone una ampliación muy importante, al menos como posibilidad potencial de realización, de la democracia en la sociedad española. El derecho colectivo a la participación en los centros escolares y de una forma más general en el seno del sistema educativo lo pueden realizar los padres y las madres a título individual y a través de las asociaciones que decidan constituir, las denominadas AMPA en Cataluña (art. 26 LEC)<sup>5</sup>. Ello va a dar lugar al surgimiento

---

5 “Las madres y los padres de los alumnos matriculados en un centro pueden constituir asociaciones, que se rigen por las leyes reguladoras del derecho a la educación, por las normas reguladoras del derecho de asociación, por las disposiciones establecidas en la presente ley y en sus normas de

de nuevas asociaciones en los centros educativos y una ampliación muy importante de la red asociativa en la sociedad civil española.

En palabras del Tribunal Constitucional, el derecho de participación de los padres y las madres en los centros escolares “puede revestir, en principio, las modalidades propias de toda participación, tanto informativa como consultiva, de iniciativa, incluso decisoria, dentro del ámbito propio del control y gestión, sin que deba limitarse necesariamente a los aspectos secundarios de la administración de los Centros”. El legislador deberá configurar la extensión de esta participación con los únicos límites consistentes “en el respeto del contenido esencial del derecho garantizado (STC 5/1981, F.J. 15) y de otros mandatos constitucionales” (STC 77/1985, F.J. 21). Por su parte, el legislador español reconoce en la participación un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos. De ahí, que imponga a las Administraciones educativas el deber de: a) garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos; b) fomentar el ejercicio efectivo de la participación de las familias; c) adoptar medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela “a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos (preámbulo, arts. 118.3 y 4, LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En cumplimiento de estas obligaciones la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación, de Cataluña determina que uno de los principios organizativos del sistema educativo es la “participación de la comunidad educativa” (art. 2.3) y esta participación tiene que estar prevista en los proyectos educativos.

En Cataluña el Departament d'Ensenyament reconoce que la participación de los padres y de las madres es importante para conseguir que la vida del centro esté orientada hacia el cumplimiento de los objetivos educativos. Los centros, para facilitar esta participación, tendrán que tener en cuenta las asociaciones de madres y padres (arts. 8.1 y 2 Decreto 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius). Esta exigencia vuelve a ser recordada en los documentos que el Departament envía a los centros educativos cada inicio de curso. Así, en los de este curso 2015/16 se vuelve a remarcar que: a) un objetivo prioritario del sistema educativo y proyecto de centro es la participación en la vida del centro y la implicación y el compromiso de la familia en la escolarización y seguimiento de la evolución académica y personal del alumno; b) además los proyectos educativos de “centro”, los “territoriales” y los de “entorno” tienen que incluir la colaboración entre los sectores de la comunidad educativa, promover la participación en la vida del centro y en las actuaciones de los planes<sup>6</sup>.

A la hora de regular la participación de las familias en el proceso educativo el legislador catalán establece que las madres y los padres “tienen el deber de respetar el proyecto educativo y el

---

desarrollo y por los estatutos de la asociación” (art. 26.1 LEC).

6 Ver Documents per a l'organització i la gestió dels centres: Objectius prioritaris del sistema educatiu i projecte educatiu de centre (19/06/2015) y Participació de la comunitat educativa (19/06/2015).

carácter propio del centro, el derecho y el deber de participar activamente en la educación de sus hijos, el deber de contribuir a la convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar y el derecho a participar en la vida del centro a través del consejo escolar y de los demás instrumentos de que se doten los centros en ejercicio de su autonomía” (art. 25.3 Ley 12/2009). El gobierno de la Generalitat, además, deberá “promover, en el marco de sus competencias, las medidas adecuadas para facilitar la asistencia de madres y padres a las reuniones de tutoría y la asistencia de sus representantes a los consejos escolares y a los otros órganos de representación en los que participen” (25.4 Ley 12/2009).

El ámbito principal en el que se realiza esta intervención de control y gestión del centro es en el Consejo Escolar del centro, donde los padres, junto con los alumnos, tienen derecho a ocupar como mínimo la tercera parte del total de sus miembros. Tras la última reforma educativa impulsada por el ministro Wert el Consejo Escolar ha visto devaluada sus competencias, hecho que ha debilitado aún más el escaso poder de intervención de los padres en el centro escolar. Hoy algunas de las competencias más relevantes son las de: a) evaluar los proyectos y las normas del capítulo II del título V de la ley (en la ley derogada se exigía además: aprobar); b) evaluar la programación general anual en relación con la planificación y organización docente (se eliminó: aprobar); c) conocer las candidaturas a la dirección; d) participar en la selección del director del centro, ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo y, en su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director; e) informar sobre la admisión de alumnos y alumnas (antes se decía: decidir sobre la admisión)<sup>7</sup>.

### 3.- Pero... del dicho al hecho hay un gran trecho

Lo anterior en cuanto a lo que regula la legislación sobre la participación de los padres y las madres en el centro escolar y en cuanto a lo que son objetivos a conseguir según el legislador y los poderes públicos. Sin embargo, si analizamos cómo se está ejercitando el derecho de participación de los padres en los centros escolares, ya sea en el ámbito correspondiente al gobierno de los centros escolares o en las relaciones de colaboración con los maestros

---

7 Otras competencias del Consejo Escolar son: f) conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas; g) proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género; h) analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro; i) elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma (art. 127 LOE).



impulsando el aprendizaje de sus hijos nos encontramos que la realidad es muy distinta de lo que dice y persigue la ley. Aún queda en la sociedad catalana y en la española un trecho importante por recorrer para conseguir que el derecho de participación alcance su máxima realización. Esta es una de las conclusiones del proyecto de investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas de relación en la educación infantil y primaria (PAR-ED)*, coordinado por Jordi Garreta, y que recientemente fueron avanzadas en el Congreso Internacional Familias y Escuela 2015 realizado en Lleida a inicios de octubre<sup>8</sup>. De ahí que sean necesarias acciones coordinadas para materializar el discurso de la participación y “un mayor reconocimiento por parte de todos los agentes implicados de la importancia de la participación de los padres y madres en el centro escolar (Garreta 2015, 1).

Las conclusiones de este proyecto reafirman lo que otros estudios también han puesto de manifiesto en estos últimos años, esto es: que aún existe una distancia importante entre lo que establecen las leyes y afirman los especialistas en relación al derecho de participación de los padres y madres y la realidad de lo que sucede en los centros escolares. Así por ejemplo, en el Informe Eurydice *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, elaborado para la Comisión Europea, se reconoce de forma explícita la brecha que existe entre la legalidad y la realidad de la participación, muchas veces confundida con “ofrecer información”<sup>9</sup>. También en el Informe *Parental Involvement in Early Learning* (2012) Margaret Kernan subraya que *relationships between practitioners and parents are often strained and not always meaningful. Professionals struggle in knowing how best to communicate with parents, are often anxious about it and reluctant to do it* (2012, 15). Y en España el último informe del Consejo Escolar del Estado dedicado a analizar también la participación de las familias encontramos innumerables recomendaciones para mejorar la participación de los padres en los centros con un llamamiento directo para que las administraciones públicas mejoren y enriquezcan la legislación sobre la participación de los padres no sólo en los centros escolares sino también en la educación escolar y diseñen “políticas que favorezcan una auténtica implicación parental mediante actuaciones basadas en los centros educativos” (2014, 211) Y

---

8 Se pueden encontrar las conclusiones de este congreso en: <http://universoup.es/19/hoja-de-ruta/conclusiones-del-congreso-internacional-familias-y-escuelas/>

9 “The most usual form of contact between parents and educators is that of provision of information to parents, for example in the form of parent meetings or through giving them guidance and advice. Working with parents in other ways and creating a partnership approach is a systematic feature of early childhood provision in only a few countries [...] There are many authors who underline the importance of involving parents in the process to maintain the effects of education in ECEC settings. However, national policies often pay only lip service to such principles. Furthermore, in a majority of countries, partnerships with families are limited to providing information and advice. In particular, this is the aim in parents’ meetings. Without denying the relevance of such activities (especially with respect to health and hygiene matters as practised in the Czech Republic), it must be recognised that parents are rarely involved in the care and education provided by settings as shown by the overview in section 4 of Chapter 4” (2009, 105-106, 140).

añade que estas “necesidades de implicación escolar de las familias deberían ser, asimismo, contempladas por las administraciones de carácter laboral y por las propias empresas” (2014, 212).

En todas estas investigaciones se pone de relieve que uno de los factores que fallan y que más influyen en el tema de la participación de los padres es principalmente la falta de cooperación entre el centro escolar y los padres. Como hemos podido constatar en el proyecto de investigación PAR-ED el modelo habitual que se sigue en la mayoría de los centros escolares es que el derecho que tienen los padres a participar en el centro es interpretado por las direcciones y profesores de los centros como el derecho que tienen los padres a recibir información y a ser consultados sobre decisiones ya adoptadas previamente por el claustro de los profesores o por la misma dirección. En el principal órgano de gobierno del centro, en el consejo escolar, la participación de los padres consiste en ser informados y consultados por los maestros, y en ningún momento están en igualdad de condiciones que el resto de miembros del consejo. Esto explicaría en parte la baja disponibilidad de los padres y madres para formar parte de él, así como la escasa participación en las elecciones para elegir representantes al consejo. Todo esto denota, señala el Consejo Escolar del Estado, “un reducido sentido de identificación con este órgano de participación del centro” (2014, 205).

Las investigaciones que analizan la participación de los padres en los centros escolares constatan que uno de los principales problemas es que no hay una verdadera y sincera colaboración entre los centros y las familias. Los maestros y las direcciones se muestran reacios a abrir las puertas de los centros educativos y de sus órganos de gobierno a los padres y los maestros no ven en los padres un actor con el que colaborar mutuamente en la educación y en las metodologías de aprendizaje. Esta colaboración no existe, y la que existe aún es insuficiente, porque en gran parte de los centros escolares “prevalece todavía, escribe Egido, una visión muy tradicional de las relaciones entre padres y la escuela, con una distinción precisa entre los roles de ambos y una escasa atención a la interacción fructífera entre ellos” (2014, 49). A esto habría sumar otros factores como son: la indiferencia y el poco interés de los padres por participar, la creciente delegación de responsabilidades en la escuela sobre la educación de sus hijos; la desconfianza y resistencia de los profesores hacia los padres, no quieren que estos interfieran en sus funciones, la falta de tiempo y de formación en materia participativa de los padres, la heterogeneidad existente en el colectivo de los padres y madres, donde se detecta que los niveles de participación varían en función de la etnia, el origen social y la situación económica, la falta de políticas de formación en materia de participación de las familias destinada a los profesores (Egido 2014, 49-50; Comas-Escapa-Abellán 2014). Pero de forma destacada hay que poner en primer lugar la desconfianza que los profesores y los equipos directivos manifiestan hacia los padres, no sólo a la hora de permitirles intervenir en el gobierno de los centros escolares, sino también y especialmente a la hora de implicarlos en las tareas relacionadas con el aprendizaje de sus hijos.

La falta de colaboración, producida por la desconfianza, lleva a que los padres y las madres no participen en un plano de igualdad con los otros dos miembros de la comunidad educativa

como son los profesores y la administración. Los padres no están en condiciones de igualdad, no tienen la misma legitimidad y, en consecuencia, no participan o no intervienen en los mismos espacios de influencia y de gobierno del sistema educativo, quedando relegados los padres y madres a un plano más secundario, menos relevante o, al menos, nunca al mismo nivel que el de los maestros e instituciones de gobierno del sistema escolar (Egido 2014, 50). La comunidad educativa no se construye desde el principio de la igualdad y el recíproco reconocimiento sino desde la desconfianza y la vista por encima del hombro de los profesores hacia los padres. Mientras esta desigualdad y esta falta de reconocimiento no desaparezcan el derecho de participación colectivo de los padres siempre será un derecho a medio hacer. Paradójicamente esta desconfianza, incomunicación y falta de colaboración de los maestros hacia los padres o entre ambos perjudica el funcionamiento y la obtención de buenos resultados por parte de los centros escolares. Desde el punto de vista de los resultados escolares, los expertos subrayan la relevancia que tiene la participación de los padres en las mejoras del funcionamiento del sistema educativo y en la obtención de cotas mayores de éxito escolar. Aun así, “la relación entre la escuela y los padres es asimétrica y su influencia está limitada a temas marginales” (Parreira do Amaral, Walther y Litau 2013, 15, citado en Egido 2014, 50).

Una mejor y mayor participación de los padres en los centros escolares los convertiría en agentes copartícipes de la acción educativa, en partes activas de un proyecto educativo común. Sería muy importante conseguir que todos aquellos, mayoritariamente mujeres y mujeres extranjeras, que no pasan de la puerta de los centros escolares rompan este muro y se integren en la comunidad educativa. Está demostrado que la participación es un medio excelente para incorporar a las minorías en los centros escolares, alcanzar una mayor inclusión social y luchar contra las desigualdades sociales. Asimismo, el ejercicio pleno del derecho de participación convierte a los ciudadanos en corresponsables y copartícipes del cumplimiento de sus derechos fundamentales, no sólo del de educación, y convierte a los centros escolares en espacios de aprendizaje, de inclusión y convivencia. La participación activa de los padres y madres puede significar también el punto de partida para hacer a los centros escolares más democráticos, transparentes y plurales.

#### **4.- El derecho de participación en construcción**

Pues bien, para conseguir estos objetivos y solventar la desconfianza de los profesores y las reticencias de las direcciones a abrir los centros a la participación de los padres, el Consejo Escolar del Estado en su último informe sobre la participación de los padres recomienda, entre otras cosas, que “los centros educativos y su personal docente y no docente -como contraparte de las familias en la implicación parental- deberían contribuir a la creación de un clima cooperativo que alimente un compromiso efectivo de asociación entre familias y centro. Todo ello desde un conocimiento fundado, una actitud profesional abierta y generosa y la convicción de su utilidad en beneficio del alumnado”. Asimismo, considera indispensable que

los centros elaboren y apliquen estrategias destinadas a estimular el desarrollo del “sentimiento de pertenencia” en las familias con el fin de conseguir una más amplia participación parental y, a su vez, un mayor impacto sobre el rendimiento escolar. Es más, se recomienda que los centros vayan más allá del fomento de la participación parental a través del mecanismo de los consejos escolares, porque ello no es suficiente para promover una participación efectiva de las familias. Los centros, remarca este organismo “no pueden conformarse con un enfoque burocrático o puramente formalista y han de ser capaces de aprovechar todo el potencial de mejora que se alberga bajo una adecuada implicación parental” (MECD 2014, 210-211). Por tanto, la superación de las barreras entre profesores y padres pasa primero por la construcción de nuevos espacios de participación y colaboración entre ellos que vayan más allá del consejo escolar. Pero para ello, en segundo lugar, es necesario también que la administración ponga en marcha políticas de formación en materia de participación, tanto para las familias como para los docentes. Una participación eficiente y responsable no puede depender sólo del compromiso personal y de las capacidades de los padres y docentes, es necesario una formación especializada y, a la vez, un proceso de empoderamiento de las familias.

En tercer lugar, el Consejo Escolar recomienda también revisar y enriquecer la legislación vigente sobre la participación de los padres en la educación escolar y, al mismo tiempo, realizar políticas públicas que fomenten y favorezcan la implicación de las familias en la educación de sus hijos mediante actuaciones basadas en los centros. Actualmente la ley de educación vigente en Cataluña a la hora de regular la participación de los padres en el proceso educativo” lo hace regulando el derecho de las familias a recibir información sobre varios aspectos, como son: el proyecto educativo, el carácter propio del centro y los servicios que presta, la carta de compromiso educativo y la corresponsabilización que comporta para las familias, las normas de organización y funcionamiento del centro, la programación general anual, de la evolución educativa de sus hijos, etc (art. 25). Pero no va más allá. Es verdad que, como hemos visto, la ley también enumera las competencias que tienen los consejos escolares de centro, como también las que tienen los consejos escolares de distrito, los comarcales o de ciudad. Mas, esto es insuficiente ya que como muestran las investigaciones empíricas los directores y los profesores utilizan estas competencias en los consejos escolares para informar y consultar decisiones que ya se han adoptado fuera de él. Al no haber una regulación secundaria que especifique en qué consiste realmente y cómo se debe realizar la participación acaban siendo los miembros de la comunidad educativa con más poder -profesores, directores y técnicos de la administración- los que acaban por determinar por la vía de hecho el ejercicio del derecho de participación de los padres. Y lo que nace como un derecho colectivo de los padres. la participación en los centros escolares, se transmuta en un derecho individual, el derecho a recibir información<sup>10</sup>.

---

10 Sobre este tema, de cómo la participación se transmuta en información ver el estudio de La Red Europea para la Cooperación entre Padres y Escuela, Cooperation-Parents, COPASH, 2006.

De ahí que sea importante conseguir nuevas y más completas leyes y sus correspondientes reglamentos sobre participación escolar. Un derecho que, como hemos visto, es definido como “fundamental” en el ordenamiento jurídico español no se cumple debidamente por la falta de una normativa más completa y concreta sobre la participación educativa. Corresponde especialmente a la administración autonómica, que es quien tiene la potestad más directa en educación, dar este paso y revisar la regulación del derecho de participación de los padres con el fin de enriquecer su contenido, regulando, por ejemplo, los derechos y deberes de los padres a la hora de ejercitar su derecho de participación, o bien cómo y en qué momentos del ciclo educativo sería recomendable que se produjera la participación parental, tanto a nivel individual como colectivo. Habría que dotar también a los consejos escolares de competencias en relación al contenido y a los métodos de enseñanza, así como también competencias sobre las cuestiones económicas. Asimismo habría que dar unas funciones específicas a las asociaciones de padres y madres en relación con el gobierno del centro. Esto es, reconocer su importancia mediante la atribución de unas funciones concretas, específicas o complementarias a la de otras instituciones del centro. También sería importante crear órganos de participación en los que estén representados solamente los padres y madres, tal y como ya sucede en algunos países de la Unión Europea como en Austria, la Comunidad Francesa de Bélgica, Irlanda, Holanda y Suecia.

El objetivo de estas medidas no es otro que el de conseguir una mayor y mejor participación de las familias en las escuelas e institutos. Los padres tienen que conocer los derechos y deberes que tienen a la hora de participar en las instituciones educativas y en la educación de sus hijos junto con los profesores. Y es necesario además que las puertas de los centros educativos se abran y reconozcan a las familias como un actor más, con plenos derechos y con la misma legitimidad para actuar que los otros miembros de la comunidad educativa. Los importantes desafíos que tienen hoy la educación en nuestro país requieren que la comunidad educativa piense en el derecho de participación de los padres y madres en los centros escolares como un derecho en construcción.

## Referencias

- Comas Sàbat, M. (dir), Escapa Solanas, S., Abellán Cano, C. (2014), Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació, Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, n. 49, Barcelona.
- Egido, Inmaculada (2014), “Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada”, en Ministerio Educación, La participación de las familias en la educación escolar, Madrid.
- Eurydice (1997), El papel de los padres en el sistema educativo de la UE, Unidad Europea de Eurydice, Bruselas.

- Eurydice (2009), *Tackling Social and Cultural Inequalities through ECEC in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruselas.
- Ferrajoli, Luigi (2013), *Principia Iuris. Teoría del Derecho y de la Democracia. Teoría de la Democracia*, vol. II, Trotta, Madrid.
- (2014), *La democracia a través del derecho*, Trotta, Madrid.
- Garreta, J. (2015), *Conclusiones del Congreso Internacional Familias y Escuelas*, Lleida, 1-2 de octubre 2015.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013), *Home, School, and Community Collaboration*, Sage, Londres.
- Includ-ED (2011), *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*, en *Estudios CREADE*, n. 9.
- Kernan, M. (2012), *Parental Involvement in Early Learning. A review of research, policy and good practice*, International Child Development Initiatives and Bernard van Leer Foundation, La Haya.
- Martínez, R. A. (1992), “La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares”, en *Bordón*, 44 (2).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014), *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid
- Sarramona, J. (2004), “Participación de los padres y calidad de la educación”, en *Estudios sobre Educación*, n. 6.

## Autor

Héctor Silveira

Profesor agregado en Filosofía del Derecho de la Universidad de Lleida, actualmente visitante en la Universidad de Barcelona. Director adjunto del OSPDH de la UB, codirector de la revista *Crítica Penal y Poder*. Línea de investigación actual: democracia representativa, democracia participativa e instituciones de garantía del Estado de derecho y política de lo común. Obras: *El Modelo político italiano*, *Tecnología, intimidación y sociedad democrática* (con A. Sánchez y M. Navarro), *Bioética y derecho* (con V. Méndez), *Identidades comunitarias y democracia* (ed.); *El derecho ante la biotecnología. Estudios sobre la nueva legislación española en biomedicina* (ed.); *Warlike outlines of the securitarian state. Life control and the exclusion of people*, (editor con I. Rivera, G. Rodríguez y C. Fernández), *Contornos bélicos del Estado securitario. Control de la vida y procesos de exclusión social* (editor con I. Rivera, G. Rodríguez, C. Fernández), *Filosofía del mal y memoria*, (editor con A. Forero, I. Rivera).

Vallespir, J., Rincón, J.C. & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-45.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>

## La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado

Jordi Vallespir Soler, Joan Carles Rincón Verdera, Mercè Morey López  
Universitat de les Illes Balears

### Resumen

Actualmente, la participación de las familias es considerada no sólo un elemento básico para el éxito escolar del alumnado sino también un indicador de calidad del sistema educativo. El objetivo básico de este artículo consiste en analizar la percepción y valoración de la participación de las familias respecto a su implicación en los Consejos escolares de los centros. Partiendo de un estudio etnográfico más amplio, en este trabajo, se recogen los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado y a las familias. Se constata que la participación de las familias en los consejos escolares se valora positivamente; pese a ello, los mismos agentes evidencian que no es real ni efectiva. En esta línea, una de las conclusiones más destacable ante las necesidades detectadas se centra en la propuesta de acciones formativas, tanto para las familias como para el profesorado.

### Palabras clave

Relación padres-docente; relación padres-escuela; participación de los padres; formación de docentes.

---

### Contacto:

Jordi Vallespir Soler. E-mail: [jordivallespir@uib.cat](mailto:jordivallespir@uib.cat). Universitat de les Illes Balears. Ctra. de Valldemossa, km. 7,5. CP 07122, Palma. Illes Balears.

Este trabajo se incluye en el marco de un proyecto de investigación interdisciplinar, realizado por un equipo de profesores de las Comunidades Autónomas de Catalunya, Aragón, La Rioja e Illes Balears, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-32657), que lleva por título *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria*.

## Family participation in School Boards and teacher training

### Abstract

Nowadays, families' participation in schools is not only seen as a basic element for success, but also as an indicator of the educative system quality. The main objective for this paper is to analyse the perception and assessment of the families' regarding their participation in the School Boards. Starting from a wider ethnographic study, this work gathers the results from interviews to teachers and families. It is found that the families' participation in School Boards it is welcomed, but nevertheless, this participation is neither real nor effective. In this line, one of the most remarkable findings regarding the identified needs focuses on the proposed training activities for both families and teachers.

### Key words

Parent teacher relationship; parent school relationship; parent involvement; Teacher education

### Introducción

#### La participación de las familias

Durante las últimas décadas, se constata una amplia y extensa evidencia empírica respecto a que la participación de las familias en los centros educativos, además de constituir un derecho y un deber, aporta múltiples beneficios, tanto a los estudiantes como a la escuela, al igual que a los propios padres y madres y, en definitiva, a la sociedad en su conjunto.

Reparaz y Naval (2014, p. 22) identifican una serie de investigaciones relacionadas con la afirmación precedente. Se refieren, por ejemplo, al trabajo de Jeynes (2011) en el cual se da cuenta de la alta relación que guarda la implicación parental con el rendimiento académico de los alumnos. También inciden, recogiendo las aportaciones de Sanders y Sheldon (2009), en las ventajas de la implicación de las familias, tanto en educación infantil como secundaria e, incluso, en los beneficios académicos del alumnado de los últimos cursos. Grant y Ray (2013), por su parte, distinguen entre beneficios para los estudiantes (que coinciden con los destacados por los demás investigadores ya mencionados), para las familias y para la escuela. Éstos y otros autores insisten, además, en que una adecuada relación entre las escuelas y las familias, reduce el absentismo, disminuye los problemas de convivencia y las conductas disruptivas, mejora los hábitos de estudio, etc.

Actualmente existe un amplio consenso en sostener que la escuela no es el único agente que educa, a la vez que es conocido el rol que desarrollan los diferentes agentes socializadores. En este sentido, es imprescindible que se aproveche cada uno de los agentes de la comunidad educativa y todos asuman sus responsabilidades de participación. Explica Jurado (2009) que el desarrollo democrático de la sociedad considera a la escuela como una empresa de todos, en la que cada uno tiene su papel muy bien definido, aunque en diferentes niveles. De hecho, el Consejo Escolar del Estado, en su *Informe 2012*, planteó como propuesta de mejora “que los centros incorporen en sus proyectos educativos compromisos entre las familias, el alumnado y los centros” (Parra, García, Gomáriz, & Hernández, 2014a, p. 149).



Dejando a un lado la cuestión de los beneficios de la participación de los padres en la escuela, interesa destacar que dicha participación es considerada, además, como un factor o elemento de calidad educativa *per se* (Martínez, 1992; Sarramona & Rodríguez, 2010).

De forma breve, puede indicarse que, a pesar de que la participación aparece como una prioridad en las políticas educativas de todos los países, también se constata que en la mayoría de ellos se detectan problemas para que ésta sea real y efectiva.

Como indican Sarramona y Rodríguez (2010), los padres y madres son los responsables legales y morales de la educación de sus hijos. La educación escolar nunca puede ni debe sustituir tal responsabilidad, aunque algunos progenitores creen haber cumplido con su deber por el solo hecho de escolarizar a sus hijos.

La documentación oficial de la Unión Europea (Eurydice, 1997) señala que existen dos grandes categorías de derechos paternos vigentes en todos los países: los derechos individuales (el derecho a la información, por ejemplo) y los derechos colectivos (derecho a participar en el sistema educativo).

Algunos autores (Reparaz & Naval, 2014, p. 29) proponen hablar de participación educativa entendida como una parte de la competencia parental, que deberá atender la adquisición de conocimientos (capacidad de los padres para ser informados), la adopción de determinadas actitudes (corresponsabilidad, confianza, respeto, justicia...) y el desarrollo de diferentes destrezas (habilidades intelectuales y habilidades sociales), como partes fundamentales de dicha competencia.

Investigadores del proyecto Includ-ed (2006) analizan cinco tipos de participación de los padres y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, como son: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

Según Epstein (2011), en referencia recogida de Egido (2014, p. 26), la investigación llevada a cabo en el ámbito anglosajón muestra que el *partnership* es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres. *Partnership* que se basa en la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

La implicación parental (*parent involvement* o *parent engagement*) es la terminología más extendida actualmente y se considera una de las estrategias clave para el logro de la calidad educativa (Egido, 2014, p. 37).

Son múltiples los análisis y las propuestas realizadas por los expertos respecto a las formas de participación de los padres, aunque es evidente que no existe consenso respecto al cómo y al tipo de prácticas con las que conseguir una mayor implicación de los padres (Reparaz & Naval, 2014, p. 24)

Parra et al. (2014b) analizan los perfiles de la participación de las familias españolas en los centros educativos. Entre otras conclusiones exponen los factores que inciden en la participación, indicando el peso del nivel de estudios de los progenitores. Afirman que la implicación de los padres es más efectiva cuanto mayor es su nivel de estudios. También influye, en este incremento, la edad: los padres que más participan se caracterizan por tener una edad más avanzada. Respecto a otras características sociodemográficas, pueden destacarse, otros aspectos diferenciadores: inciden positivamente los recursos educativos de que dispone la familia en casa e influye negativamente la condición de inmigrante. Asimismo, explican que las familias de los centros situados en barrios de clase media-alta se implican mucho más en la educación de sus hijos e hijas que las familias de los centros de barrios desfavorecidos. En esta misma línea, reconocen desconocer si el nivel socioeconómico bajo de las familias influye en algún aspecto relativo a la participación. En

cualquier caso, esto no hace más que evidenciar la necesaria alianza entre las dos instituciones en los contextos de mayor vulnerabilidad.

El proyecto Includ-ed (2006) de la Comisión Europea, establece una serie de indicadores para medir la participación de los padres en los sistemas educativos, basados en los derechos. De esta manera, se pasa de la consideración de la participación como una necesidad, que los poderes públicos deben atender, al reconocimiento de un derecho, que implica obligaciones jurídicas a los Estados. El análisis se limita, de esta forma, a las normas que rigen el sistema educativo en la enseñanza obligatoria. En este contexto, se establecen los siguientes indicadores: el derecho a la información, el derecho a elegir centro, el derecho a recurrir y el derecho a la participación.

Por otra parte, el Consejo Escolar del Estado (2014, p. 200), en el apartado de “Conclusiones y recomendaciones” establece cinco tipos de participación de las familias en el ámbito escolar:

- Participación informativa, que se refiere a la transmisión de información desde el centro a las familias, sin posibilidad alguna de participación.
- Participación consultiva, la cual supone formar parte de los órganos de gobierno de los centros, con un rol estrictamente consultivo.
- Participación decisoria, en la que los padres participan en la toma de decisiones respecto a cuestiones relacionadas con los contenidos de la enseñanza.
- Participación evaluativa, supone la presencia de los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro.
- Participación educativa, refiriéndose a la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y también a su propia formación.

Otros estudios analizan la participación de los padres desde una perspectiva más amplia y definen dicha participación como la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad. Bolívar (2006, p. 135), señala seis tipos de implicación entre familia y comunidad necesarios para la mejora de las relaciones y el éxito escolar:

- Ayudar a los padres a crear un entorno familiar que apoye a los niños como alumnos
- Desarrollar formas efectivas de comunicación entre las familias y las escuelas
- Que los padres apoyen en el aula, en el centro y en las actividades del alumnado
- Potenciar el trabajo escolar en casa, con el asesoramiento del profesorado
- Participación de los padres en los órganos de gobierno de los centros
- Integrar en la escuela recursos y servicios de la comunidad

Actualmente (Egido, 2014, p. 38), todos los países europeos cuentan con sistemas organizados expresamente para favorecer la participación de las familias. Los dos procedimientos más utilizados son: las asociaciones de padres y la inclusión de este colectivo en los órganos en los que están representados los diferentes sectores que componen la comunidad educativa, ya sea en el centro escolar o en los niveles local, regional o nacional. Resulta importante, además de la participación individual, que los padres participen de forma colectiva en los procesos de toma de decisión en las escuelas, en su organización y en su funcionamiento cotidiano.

Parra et al. (2014a) distinguen entre participación de las familias directa o efectiva, que hace referencia al contexto familiar favorecedor de aprendizaje y formación, e indirecta o formal,

la que se desarrolla a través de órganos colegiados de participación, como es el Consejo Escolar o la AMPAs.

Algunos autores (Sarramona & Rodríguez, 2010) consideran que es a través de las organizaciones o asociaciones como los padres pueden hacer sentir su voz colectiva en el sistema escolar. Las asociaciones de padres existen en todos los estados miembros de la Unión Europea, aunque la representación de los padres está relacionada con los modelos de administración educativa vigentes en cada país. Existen países con una administración muy centralizada y otros donde las competencias estatales son muy escasas. En los órganos colegiados, la representación de los padres es, en términos generales, minoritaria en todos los niveles en la mayoría de los países, solo Suecia y algunos Länder alemanes tienen una representación mayoritaria de padres, siendo paritaria en el caso de Austria (Egido, 2014).

En cualquier caso, la distinción entre participación individual y participación colectiva es, probablemente por su sencillez, la que suele adoptarse en buena parte de los estudios realizados sobre esta temática. Navarro (1999, p. 5-6) las denomina estrategias de participación personal (tutorías, tanto individuales como grupales) y estrategias para-institucionales de participación (AMPAs y Escuela de padres)

En esta misma línea, Maestre (2009), en nota recogida de Parra et al. (2014a, p. 150), señala dos tipos de participación: las que se vinculan directamente con el aula y las de carácter más global y vinculadas con el centro educativo. Debe señalarse que, en general, las familias optan más por la primera vía de participación, mientras que su implicación indirecta, a través de los órganos de participación establecidos, es menor. La extensión máxima del trabajo será de 5000 palabras, excluyendo bibliografía y anexos. El cuerpo del texto irá justificado y redactado en Candara a 11 puntos. Interlineado a 1.1 con un espacio entre párrafos de 6 puntos, añadiendo un salto de línea una vez finalizado cada epígrafe antes de comenzar el siguiente.

### **Familias y Consejo Escolar de Centro**

Como se acaba de indicar, a pesar de las múltiples propuestas de ampliar la participación fuera del entorno escolar, las posibilidades de implicación de las familias en los centros, se reducen prácticamente a dos: las AMPAs y el Consejo Escolar.

Las AMPAs son una herramienta fundamental para que padres y madres se impliquen como agentes educativos activos en su Centro. Frecuentemente su labor se centra en actividades extraescolares proporcionando talleres, conferencias, reuniones sociales, excursiones, charlas informativas, actuaciones de animación sociocultural, etc. (véase, sobre el tema de las AMPAs, el artículo del profesor Garreta en este mismo volumen)

Por otra parte están los Consejos Escolares de Centro, los cuales suelen incidir en la definición de los principios orientadores de la escuela y, básicamente, en las actividades extraescolares o complementarias (Eurydice, 1997). Hay quien expone que su papel es muy necesario como estructura de participación ya que es donde se aúnan esfuerzos, se mejoran relaciones y se comparten responsabilidades (Jurado, 2009). A través del Consejo Escolar los padres pueden desarrollar funciones muy importantes relacionadas con la gestión y el control de los centros. Asimismo, Egido (2014, p. 202) añade que, de acuerdo con el marco normativo español, la actuación de padres y madres en el sistema educativo no queda reducida a su participación formal en los órganos específicos de carácter consultivo en la programación general de la enseñanza o de control y gestión de los centros, ya que esta participación se extiende también a una pluralidad de aspectos, entre los que cabe citar el ejercicio del derecho a la elección de centro, al intercambio del flujo informativo entre la familia y la escuela, al ámbito asociativo, a los servicios extraescolares,

al apoyo académico en el entorno familiar o a los compromisos educativos entre el centro y las familias.

El Consejo Escolar de Centro es en realidad el único órgano de participación activa de los padres que posibilita la participación directa de los padres y, además, de forma indirecta, por pertenecer al mismo, hace posible la participación en otros órganos que son propios y exclusivos del profesorado. Por ser miembros del Consejo Escolar, pueden intervenir en la elaboración del proyecto educativo, curricular, reglamento de régimen interno... porque es el Consejo Escolar quien debe sancionar y aprobar estos documentos. Como miembros de pleno derecho del Consejo, tienen capacidad y responsabilidad de intervenir no sólo en cuestiones de gestión, dirección y control del centro sino también participar en la elaboración del proyecto educativo en el que se plasman las señas de identidad del centro. La normativa dispone, claramente, que la participación de los padres en la escuela pueda ser real (Navarro, 1999).

En general, los Consejos Escolares de Centro, no suelen tener mucha incidencia en temas importantes. De acuerdo con el Informe del Consejo Escolar del Estado (2014), la implicación indirecta de las familias en los centros, a través de su participación en el Consejo Escolar, es muy escasa en las diferentes etapas educativas analizadas. Ello indica, en la práctica, un reducido sentido de identificación con este órgano de participación del centro. Si a esto se añade el hecho de que determinadas situaciones, como un bajo nivel de formación, unos recursos económicos no muy elevados y situaciones de desapego sociocultural, conlleva una deficiente calidad en la relación de las familias y los centros escolares.

Respecto al papel de los órganos de representación, en este caso el Consejo Escolar, de acuerdo con la clasificación de Eurydice (1997), éstos pueden ser de carácter consultivo y de carácter decisorio. En el ámbito de decisión, ésta puede ser de dos tipos: “decisión” sobre cuestiones de la vida interna y cotidiana y “Decisión” sobre aspectos importantes del funcionamiento del centro (por ejemplo: determinación de personal docente o gestión de los recursos). En la mayoría de los casos, se dan situaciones de decisión en letra minúscula. Mención especial merecen algunos países, como es el caso de Dinamarca, donde los padres son los máximos responsables de las decisiones del centro porque tienen una representación mayoritaria en los Consejos Escolares.

Explica Egido (2014, p. 77-78) que, actualmente, la participación de los padres se encuentra consolidada en todo el ámbito europeo desde la perspectiva legal, aunque las relaciones entre padres y escuelas continúan siendo asimétricas. En el Estado español, hasta la Ley Moyano de 1857 no se consolida legalmente esta presencia, la cual se plasmó en órganos a los que se reservaban funciones consultivas, e incluso decisorias, siempre que éstas recayesen en aspectos intrascendentes del sistema y su participación se encontraba mediatizada por el poder político y religioso del momento. Quizás, a pesar de los años transcurridos, la situación actual no ha variado mucho, si se atiende la opinión de diferentes expertos e incluso de los mismos padres.

Una vez aceptado que los procesos de participación son beneficiosos, indica Navarro (1999), la escuela debería no sólo posibilitar la participación de los padres sino que ella misma debería convertirse en un foro de participación. Ahora bien, la falta de delimitación de las parcelas de participación de cada colectivo y la poca coincidencia entre los postulados de las familias y del profesorado, conlleva la ausencia de competencias reales. El consejo escolar, que debería actuar como un órgano de máxima responsabilidad y participación en la gestión de la escuela, puede caer, a causa de su indeterminación, en situaciones conflictivas. El Consejo Escolar tiene un funcionamiento sesgado desde el

momento en que el profesorado cuenta con una presencia mayoritaria en dicho órgano. La participación de las familias es aceptada siempre y cuando no interfiera los desigmos del profesorado ni cuestione su autoridad. Participar, pero no mandar; colaborar, mejor que participar; personal, antes que colectivamente; cooperar, que es similar a escuchar y seguir las instrucciones... Ante esta situación, apenas insinuada, el desánimo se instala en los padres hasta el punto de que hacen dejación de sus derechos y sus responsabilidades. Además, en el discurso pedagógico cotidiano, se suele culpar a los padres de su escasa participación. A pesar de la importancia que se le concede a la participación, no deja de ser una mera declaración de principios. En conjunto, por tanto, los padres tienen unas posibilidades de participación en el sistema escolar muy limitadas, hasta el punto que la expresión “comunidad educativa”, que se usa a nivel internacional, sea simbólica.

Por otra parte, la investigación de Parra, García, Gomáriz y Hernández (2014a), sobre la implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros, pone en evidencia que las familias estiman que su implicación indirecta, a través de esta forma de participación, es escasa en las etapas de la educación obligatoria, siendo más baja en la ESO. El estudio se ha centrado en analizar el conocimiento y la participación en el Consejo Escolar de Centro y la pertenencia al Consejo Escolar. Entre otras, pueden destacarse las conclusiones siguientes:

- Más de la mitad de las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria considera que recibe información suficiente sobre los procesos de elecciones a Consejo Escolar (56,3 %), los candidatos en las elecciones a dicho órgano (52,2 %), y las funciones que desempeñan los representantes de padres en el Consejo Escolar (48,0 %). Sin embargo, solo alrededor de la tercera parte de las familias declara conocer a sus representantes en el Consejo Escolar (38,5 %) o muestra su disponibilidad para ser miembro del Consejo Escolar del centro (27,3%).
- La participación de los padres y madres en los Consejos Escolares, por esta vía indirecta, es precaria. La participación familiar se sitúa por debajo de los límites de lo deseable.
- A pesar del elevado conocimiento del Consejo Escolar, se da una gran falta de interés por parte de las familias. Probablemente la baja participación de las familias a través de los Consejos Escolares, es consecuencia de los cambios impulsados por una cultura de no participación en el espacio público, así como a la delegación de responsabilidades educativas de las familias en los docentes (p. 162-163)

Cabe señalar, a modo de conclusión, que la solución a la escasa participación de las familias, no puede reducirse a nuevas normativas ni siquiera a la toma de conciencia de los beneficios de la participación, se trata de una cuestión cultural. Se trata de mejorar la efectividad de la participación real en los Consejos Escolares y no únicamente a nivel legislativo, aunque también, para que se permita el poder de Decisión de las familias.

Los padres disponen, en los tiempos actuales, de verdaderas y reales posibilidades para hacer efectiva su participación. Sin embargo, de acuerdo con diversas investigaciones actuales, su intervención suele ser figurativa cuando no conflictiva. En cualquier caso, buena parte del profesorado manifiesta una actitud de recelo respecto a la implicación parental y las familias exponen que no se facilita dicha implicación por parte de los centros escolares.

En este contexto, pueden reseñarse algunas variables que inciden y dificultan, de forma más o menos directa, la participación de las familias en la escuela:

- El alejamiento existente entre el profesorado y los padres
- La indiferencia de muchos padres sobre la educación de sus hijos, delegando dicha labor en el profesorado
- Las resistencias del profesorado a la participación de los padres, cediendo únicamente en cuestiones de menor importancia
- La necesidad de formar al profesorado para la cooperación educativa con las familias. Igualmente es necesario invertir en la formación de los padres para que pueda mejorarse la participación.
- La legislación laboral no se adapta al derecho de participación de los padres, a pesar de reconocerse su valor e importancia para la mejora de la educación.
- Diversos estudios constatan, a la vez, una menor implicación de los padres entre los colectivos más desfavorecidos (Egido, 2014, p. 49-50).

Debe indicarse, además, que distintos estudios destacan que las familias de entornos desfavorecidos se implican menos que las familias favorecidas. En este sentido, Garreta (2008, p. 20-21) aporta las conclusiones de una investigación canadiense que sintetiza en cuatro bloques las dificultades con que se encuentran las familias inmigrantes y que dificultan su participación: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Por su parte, Rakocevic (2014), insiste igualmente en que el contexto familiar condiciona no sólo el éxito del alumnado sino también la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Seguidamente, en la segunda parte del artículo, se expone brevemente la percepción de la participación de las familias en los Consejos Escolares de Centro, desde la perspectiva de los propios padres y del profesorado de la educación obligatoria, en los centros sostenidos con fondos públicos. La información se ha recogido mediante un minucioso trabajo etnográfico realizado en diversas comunidades autónomas. El objetivo de esta parte de la investigación consistía en recoger de primera mano la voz del profesorado y de las familias, mediante la técnica de la entrevista en profundidad, respecto a la participación en los Consejos escolares. De esta forma, se podrá contrastar el nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a una serie de cuestiones y afirmaciones expuestas, relacionadas con dicha participación.

## Objetivos y metodología

Este trabajo, como se ha indicado al inicio, forma parte de un proyecto de investigación mucho más amplio, cuyos objetivos se detallan en la parte introductoria de este monográfico. Debe recordarse, no obstante que, metodológicamente, la investigación cuenta con una fase etnográfica, consistente en una serie de entrevistas en profundidad a diversos miembros de la comunidad educativa, para conocer de primera mano el nivel de implicación de las familias en el contexto escolar de sus hijos.

En esta línea, el objetivo principal del trabajo que aquí se presenta no es otro que, partiendo de este estudio etnográfico, identificar y analizar los factores relacionados con los niveles e intensidad de participación de las familias en el ámbito concreto de los Consejos Escolares de Centro, según la percepción del colectivo docente y del propio colectivo de padres y madres.

Para ello se ha llevado a cabo un análisis de contenido del total de 260 entrevistas realizadas a familias y docentes de centros de Educación Primaria y Secundaria, correspondiéndose con las variables contempladas en el estudio etnográfico anteriormente concretadas.

En particular, el análisis (véase Tabla 1) se ha centrado en la transcripción de las entrevistas realizadas a los siguientes colectivos, distribuidos en las 4 comunidades autónomas participantes en el proyecto:

Tabla 1.

*Distribución de las entrevistas analizadas por colectivos y comunidades autónomas*

<b>Colectivo</b>	<b>Aragón</b>	<b>Cataluña</b>	<b>Islas Baleares</b>	<b>La Rioja</b>
Docentes	35	43	30	30
Familias	30	44	25	23

## Resultados

En función del análisis de contenido realizado a partir de las transcripciones del total de 260 entrevistas de las 4 Comunidades Autónomas participantes en el estudio, se han determinado un conjunto de factores para cada colectivo (familias y profesorado) que, de hecho, han sido constantemente aludidos por parte de los individuos entrevistados. A continuación se presentan (primero para las familias y, posteriormente, para el colectivo docente) los diferentes conjuntos de factores en los que se han podido agrupar las respuestas recogidas.

### Respuesta de las familias

En el caso de las familias, las informaciones dadas por éstas se han circunscrito alrededor de tres ejes-marco que, a su vez, contienen un total de 8 factores que han determinado el contenido de la totalidad de las respuestas analizadas.

1. Autopercepción de la participación. La valoración de la implicación de las familias es antagónica al estamento al que pertenece el informante. Ello se evidencia especialmente entre el colectivo de las familias cuando éstas explicitan la percepción que tienen de la propia participación:
  - 1.1. Niveles bajos (o nulos) de participación. Los padres y madres son los primeros que denuncian la falta de participación de la mayoría de progenitores.
  - 1.2. No representativa del conjunto. Algunas familias (estén o no en el Consejo Escolar) ponen de manifiesto que desconocen hasta qué punto los progenitores que ostentan algún cargo representativo en este órgano de decisión están representando al conjunto del colectivo o, únicamente, sus intereses o inquietudes individuales.
  - 1.3. Desconocimiento. En todas las CCAA se han localizado numerosos comentarios referidos al gran desconocimiento del funcionamiento (o incluso existencia) del Consejo Escolar por parte de las familias, especialmente si éstas no pertenecían a la AMPA o al Consejo de centro.
2. Percepción de la figura de los docentes. Durante las entrevistas realizadas a las familias, éstas han aludido constantemente al colectivo docente, tanto en términos positivos como negativos. Ambas perspectivas se recogen a continuación:

- 2.1. Algunas reticencias por parte del colectivo docente. Algunos padres y madres consideran que el profesorado es reticente a considerar las aportaciones de las familias en el Consejo Escolar.
- 2.2. Buena consideración: diálogo. Pese a lo anteriormente remarcado, la percepción generalizada de los padres y madres respecto al profesorado es muy positiva y señalan que éstos suelen mostrarse constructivos y dialogantes.
3. Percepción acerca del Consejo Escolar como órgano de participación. En cuanto al Consejo Escolar, los comentarios mayoritarios se organizan alrededor de una percepción positiva: es considerado un órgano de participación muy útil y que contribuye a la participación. Pese a ello, las familias entrevistadas también aluden, en algún momento, a aspectos negativos, todos ellos relacionados con:
  - 3.1. Excesiva representatividad del colectivo docente. En algún momento se llega a considerar que el Consejo Escolar es un órgano democrático pero únicamente a medias, ya que las familias siempre están en minoría frente al colectivo docente.
  - 3.2. Poca capacidad de decisión por parte de las familias. También se alude a que la mayoría de decisiones tomadas en el Consejo Escolar ya vienen establecidas de antemano, ya que las reuniones están controladas por el profesorado. De hecho, son numerosos los padres que muestran su insatisfacción en este sentido rechazando la idea de que su participación se limite a votar, puesto que señalan su deseo de colaborar en el diseño y elaboración de propuestas.
  - 3.3. Poca transparencia. En algunos casos, el colectivo de familias ha llegado a aludir a la opacidad de las reuniones manifestando su malestar al no hacerse públicas las actas de las reuniones.

### Respuesta del profesorado

Por su parte, el colectivo docente también ha agrupado sus comentarios relacionados con el Consejo Escolar en torno a tres pilares básicos: la propia percepción en el fomento de la participación de las familias, la consideración de éstas y la valoración del Consejo Escolar como órgano participativo. Sin embargo, los argumentos y perspectivas varían en algunos aspectos respecto a la respuesta dada por los progenitores quedando, en el caso del profesorado, agrupados en:

1. Autopercepción del colectivo docente ante la participación de las familias. Cuando el profesorado ha valorado su papel en la participación de las familias en el Consejo Escolar, ello siempre ha ido ligado a la consideración de que, desde los centros educativos, se ha incentivado dicha participación.
2. Percepción de la participación de las familias. Los docentes valoran, fundamentalmente, el grado de implicación de las familias, pero también aluden a otros aspectos que consideran esenciales, centrandos su respuesta en:
  - 2.1. Desconocimiento del Consejo Escolar. El profesorado alude, de forma recurrente, a la poca información que tienen las familias sobre este órgano de participación. Se considera que los padres y madres no conocen ni la existencia ni la función del Consejo Escolar.
  - 2.2. Bajo nivel de participación. Un comentario extendido entre el colectivo docente es la poca participación de las familias en el Consejo Escolar,



recayendo además la responsabilidad siempre en los mismos progenitores (los más activos, los más sensibilizados).

- 2.3. Consideración de elementos sociodemográficos y culturales. Los docentes en numerosas ocasiones han tratado de definir un perfil de “familias participantes”, considerando que el nivel formativo y socioeducativo es fundamental en la participación, superando al nivel socioeconómico. También se ha aludido al origen cultural, aunque con disparidad de opiniones: mientras que algunos docentes señalan la baja participación de familias inmigrantes, relacionándola directamente con los problemas de comunicación y desconocimiento del idioma, otros han resaltado niveles de participación aún mayores que los de las familias autóctonas.
3. Percepción del Consejo Escolar como órgano de participación. Entre el colectivo docente, el eje de comentarios recogidos en este sentido ha tenido que ser estructurado en algunos factores más que entre el colectivo de las familias:
  - 3.1. Utilidad. Es común a todos los docentes entrevistados que han aludido al Consejo Escolar la percepción de utilidad del mismo. El profesorado considera que es un elemento fundamental para la promoción de la participación de las familias en los centros educativos.
  - 3.2. Pérdida de poder con la LOMCE. Desde algunos centros, el profesorado ha comentado la pérdida de poder del Consejo Escolar con la LOMCE, aunque también se ha resaltado que se han intentado mantener los mecanismos de funcionamiento establecidos hasta el momento y el consenso en la toma de decisiones.
  - 3.3. Excesivamente protocolizado. El colectivo docente se ha referido al Consejo Escolar como un estamento que puede resultar ligeramente distante y burocratizado dado su funcionamiento, lo que puede llegar a ser intimidante para las familias en algunos casos.
  - 3.4. Composición desigual. Entre las voces críticas del profesorado, algunos consideran que los padres y madres tienen poco peso en el Consejo Escolar, tanto en la deliberación como en la toma de decisiones.

A modo de síntesis de los ejes y factores identificados en el análisis de contenidos de las entrevistas, a continuación se exponen los resultados obtenidos en un formato gráfico (Gráfico 1) que pretende evidenciar los elementos coincidentes entre ambos colectivos acerca de la misma temática analizada.

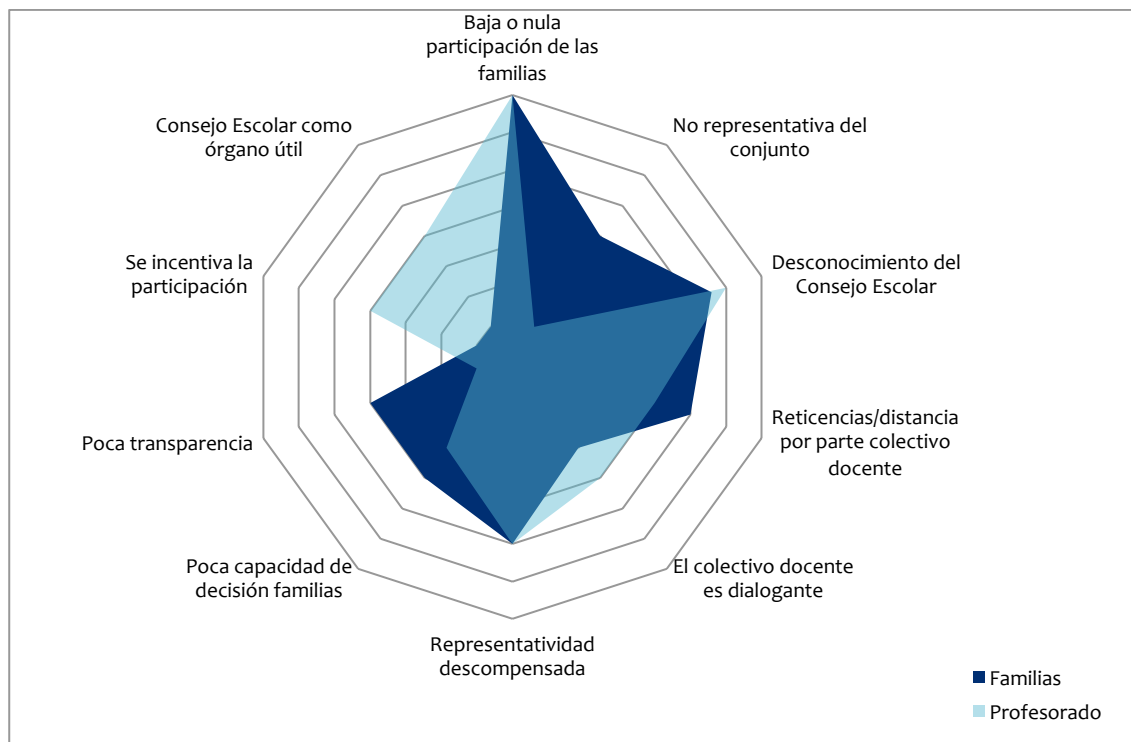


Gráfico 1. Resumen de los factores aludidos por el colectivo docente y de las familias sobre la participación de éstas en los Consejos Escolares

## Discusión y conclusiones

A partir de los objetivos iniciales, este trabajo no sería coherente con su planteamiento si las conclusiones y propuestas emergentes no se basaran, precisamente y a su vez, en los comentarios y argumentos de los propios colectivos entrevistados. Así, resulta pertinente iniciar este apartado partiendo de las observaciones realizadas por el director de un centro de Secundaria, en las que se evidencia uno de los mayores escollos con los que se encuentran los dos colectivos sobre los cuales versa este trabajo: *“Uno de los obstáculos de la participación de las familias en los Consejos Escolares es la falta de tradición participativa. La administración tampoco ayuda, no hay apoyo económico, no hay canales ni gente que nos ayude oficialmente a crear participación. A veces parece que a las autoridades les molestará que los padres participen”*.

Pese a que el tema del papel que desempeña la administración en la participación (o falta de ésta, precisamente) de las familias en la escuela será abordado en otro trabajo en particular, en éste se ha evidenciado que, de hecho, tanto las familias como los docentes han hecho alusión constante a los bajos niveles de participación, pero ello se halla estrechamente relacionado con un conjunto de dificultades que van desde la falta de motivación hasta la falta de compatibilidad horaria (todo ello también ratificado por Jurado, 2009, 5-6). Otra evidencia destacable fruto del análisis de contenido de las entrevistas realizadas ha sido, precisamente, la constatación de características sociodemográficas y culturales que inciden en los niveles de implicación parental de las familias, tal y como ya definían Parra et al. (2014b). A su vez, ambos colectivos también exponen que las familias desconocen las técnicas de gestión participativa de los centros, la existencia y funcionamiento de los Consejos Escolares, de sus derechos, lo cual probablemente conlleva

a que éstas consideren que no tienen cabida en este ámbito de gestión educativa y que éste corresponde únicamente al profesorado.

Todos estos resultados recogidos a través de las entrevistas realizadas se encuentran en la misma línea que los ya apuntados por diferentes estudios y trabajos anteriores (Egido, 2014; Navarro, 1999; Reparaz, & Naval, 2014) lo cual evidencia una coherencia interna con el tema de estudio, a la vez que revela la necesidad de tomar acciones urgentes en este sentido (también ya esbozadas en estos estudios previos) y que pueden sintetizarse en una propuesta bicéfala: la formación del colectivo docente y la formación de padres y madres en el ámbito de la participación.

Sin embargo, debe aclararse que esta propuesta formativa (en ambos sentidos) tiene una finalidad muy concreta (la participación de los padres) que puede parecer incluso simple y fácilmente asumible. Ello, además de ser una falacia, le resta complejidad al problema de base y, fundamentalmente, a la solución propuesta.

En el caso de la formación de las familias, ésta debe ser debidamente planificada, estructurada e implementada. Debe valorarse como una acción formativa más a tener en cuenta en el sistema educativo, y por tanto debe contener un currículum definido y un sistema de enseñanza/aprendizaje establecido, incluyendo los procedimientos y sistemas de evaluación pertinentes. De esta manera, la formación de los padres y madres debe dejar de considerarse como un tipo de acción formativa ligada al voluntarismo, al aprendizaje de habilidades dirigidas a la evitación de problemáticas familiares (ciber-acoso, trastornos alimenticios) o bien destinadas a mejorar algún aspecto social o cultural (promoción del reciclaje, cursos de cocina intercultural).

A su vez, la propuesta de formación del colectivo docente se plantea tanto desde la formación inicial de los maestros y profesionales de la educación como desde la perspectiva de la formación continua de dicho colectivo. La formación del profesorado, además, debería conformarse a partir de elementos esenciales para la incentivación de la participación de las familias en los centros en general, pero a su vez en los Consejos Escolares en particular. Concretamente, dicha formación podría centrarse en elementos como pudieran ser:

- Canales de comunicación. Podrían tratarse los aspectos relacionados con los canales de comunicación grupal (tanto los tradicionales como los vinculados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC’s–) así como los relativos a la comunicación individual (proponiendo un cambio esencial en la concepción de las tutorías individuales).
- Atención individualizada y grupal. En particular, tendrían cabida estrategias de atención que evitasen las rutinas hasta ahora implementadas en la mayoría de los centros educativos: rigidez en el establecimiento de los horarios de tutorías, calendarización de las tutorías grupales. A su vez, podrían mostrarse otros procedimientos que optimizasen la atención individualizada (espacios, trato personal, técnicas de abordaje de temas sensibles para las familias, etc.) así como la colectiva.
- Técnicas de dinamización de grupos. Con el objetivo de mejorar la participación y procurar, de esta manera, romper con la monotonía de las reuniones grupales entre los tutores y las familias, a la vez que procurando sortear situaciones excesivamente disruptivas o perturbadoras.
- Tipologías y estrategias de participación. Siguiendo con lo ya recogido al inicio de este trabajo, son numerosas las propuestas (Reparaz, & Naval, 2014; Epstein, 2011,

citado por Egado, 2014) de tipologías y formas de participación, no existiendo un consenso acerca de las estrategias óptimas de implicación de las familias, lo que requiere, como mínimo, y a raíz de los resultados obtenidos, el conocimiento de éstas por parte de ambos colectivos (docentes y familias).

- Formación específica en educación de adultos. La mayoría de los planes de estudio iniciales de maestros de las universidades españolas no contienen una materia específica relacionada con la educación de personas adultas. La propuesta que se plantea desde este trabajo es, precisamente, que sea el profesorado tutor de los centros quien imparta la formación de las familias de ese centro en particular, procurando así el establecimiento de vínculos más allá de la simple relación padre/madre-tutor/a. Ello sólo será posible (al igual que la propuesta de una acción formativa sólida dirigida a las familias ya definida anteriormente) si los docentes cuentan con una formación inicial y continua que les permita el conocimiento de la formación de personas adultas.

En definitiva, cierto es que la responsabilidad última de la participación de las familias, en el Consejo Escolar en particular y en los centros educativos en general, depende de la implicación de los padres y las madres, pero no es menos cierto que el colectivo docente debe tomar conciencia de su papel fundamental como catalizador de dicha participación. Este reto no puede ser afrontado por el profesorado sin los conocimientos necesarios para hacerse cargo de dicha responsabilidad como profesionales educativos y, por ello, la formación inicial es inevitable y la formación permanente resulta imprescindible.

## Bibliografía

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Egado, 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: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Eurydice (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: Ceapa.
- Includ-ed (2006). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*. Recuperado de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/includEDD25-2-final-report.pdf>.
- Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. En *Innovación y experiencias educativas*. *Revista digital*, 23. Recuperado de <http://goo.gl/rynqnd>
- 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), 171-175.

- Navarro, M.J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 151-168. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL4.pdf>
- Parra, J., García, M.P., Gomáriz, M.Á., & Hernández, M.Á. (2014a). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-166). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Parra, J., García, M.P., Gomáriz, M.Á., & Hernández, M.Á. (2014b). Perfiles de la 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: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école: éclairages internationaux. *Éducation & Formation*, 85, 31-46.
- Reparaz, C., & 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: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion>
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. En *Aula Abierta*. 38(1), 3-14.
- Vega, A.M. (Coord.) (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una educación de calidad*. Madrid: Wolters Kluwer.

## Autores

Jordi Vallespir Soler.

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Universidad de Antropología de la Educación del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, en la Universitat de les Illes Balears. IP del "Grupo de Investigación en Educación Intercultural", desarrolla su labor docente e investigadora en el ámbito de la educación de personas adultas, la educación intercultural y la participación de las familias en la escuela. Ha coordinado y participado en diferentes congresos y reuniones científicas estatales e internacionales y cuenta con diversas publicaciones sobre dichas temáticas.

Joan Carles Rincón Verdera

Doctor en Ciencias de la Educación y Diplomado en Magisterio. Profesor Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del "Grupo de Investigación en Educación Intercultural" (GREI), ha centrado su actividad investigadora en la temática de la Educación Intercultural, la Educación de Adultos, la Filosofía de la Educación y los aspectos epistemológicos en las Ciencias de la Educación de principios del Siglo XX, especialmente en la pedagogía alemana neokantiana. Sobre estas temáticas, ha publicado diferentes libros y capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y ha participado en numerosos congresos de ámbito nacional e internacional

Mercè Morey López

Doctora en Pedagogía y diplomada en Educación Social. Profesora contratada doctora interina del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del equipo de investigación "Educación y Ciudadanía", ha centrado su actividad investigadora en temáticas como la educación intercultural, la alfabetización informacional y los usos sociales y educativos de las TIC's. En el marco de dichas temáticas, son diversas sus contribuciones en diferentes revistas indexadas así como en congresos de carácter nacional e internacional

Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 47-59.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245641>

## Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles

Jordi Garreta Bochaca

Universidad de Lleida

### Resumen

Las AMPA han ido evolucionando en cuanto a funciones y relevancia de sus actuaciones. Desde unos inicios reivindicativos hasta la actualidad, con un papel más prestador de servicios, se ha ido pasando por diferentes situaciones. Eso sí, su papel en los centros escolares e institutos no es cuestionado, aunque sí delimitado. El texto presenta la evolución de las AMPA y su situación actual a partir de trabajos diversos, punto de partida del análisis de la etnografía realizada en 11 centros educativos (de infantil, primaria y secundaria obligatoria) de Cataluña que ha permitido detectar las principales fortalezas y debilidades de las asociaciones. Entre ellas se puede destacar: el incremento del interés de las familias por implicarse; las mejoras en el modo de hacer llegar la información y de comunicar; los avances en la coordinación entre asociación y equipo directivo...; aunque en todos los casos la situación aún es mejorable.

### Palabras clave

Participación de las familias; asociación de madres y padres de alumnos; fortalezas y debilidades

---

### Contacto:

Jordi Garreta Bochaca, [jgarreta@geosoc.udl.cat](mailto:jgarreta@geosoc.udl.cat), Avda. Estudi General 4, Universidad de Lleida, 25001. Lleida

Este artículo se inscribe dentro del proyecto de investigación "Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria" (Ministerio de Economía y Competitividad; referencia EDU2012-32657).

## Strengths and weaknesses: the associations of parents in schools of Catalonia

### Abstract

The AMPA has evolved in its features and the relevance of its actions. Parting from an outstanding start as service providers, it has faced different situations. Of course, its role in schools and institutes is not questioned, although it is delimited. The text presents the evolution of the AMPA and its current situation by means of various works, the starting point of the analysis of ethnography conducted in 11 schools (infant, primary and lower secondary) in Catalonia, which has allowed detecting the main strengths and weaknesses in the associations. Among them, we could highlight the following: increased interest from families to be involved; improvements in how they get the information and how they communicate; progress in coordination between the association and the management team...; but in all cases, the situation can still be improved.

### Key words

Family involvement; association of parents of the students; strengths and weaknesses.

### 1. Introducción: la implicación de las familias en la escuela

La legislación española ha ido dando pasos, en unos momentos más que en otros, hacia el reconocimiento de la implicación de las familias en la escolarización de sus hijos e hijas, aunque siempre manteniendo la relación de desequilibrio de poder en la negociación y limitando el reconocimiento de su papel (Llevot y Bernad 2015). La forma más visible, aunque no la única (ya que a menudo olvidamos otras formas de implicación no tan acordes con la organización, pero también importantes; ver Epstein 1995 y 2001), de participación en el proyecto escolar de los hijos e hijas y en la escuela es la organización de madres y padres de alumnos, que, desde 1964 con la Ley de Asociaciones, y especialmente la Ley General de Educación de 1970, que hacía hincapié en los derechos y los deberes de las familias y la necesidad de constituir estas asociaciones, se ha ido desarrollando.<sup>1</sup>

El origen del movimiento de padres se sitúa en los últimos años del franquismo, cuando, por la falta de canales de participación, el movimiento obrero, el vecinal y el educativo se convierten en una plataforma política. A través de estos movimientos reivindicativos populares se canaliza la oposición al régimen en general y en todos aquellos aspectos concretos que afectan a las condiciones de vida de los ciudadanos, entre ellos la educación. En esa época, las necesidades en el campo educativo son muy importantes. Son años de considerable aumento de la natalidad (“baby boom”), de grandes desplazamientos de población del ámbito rural al urbano, de concentración en las grandes ciudades españolas y sus áreas metropolitanas, etc. A estas necesidades cuantitativas de plazas escolares se une un movimiento por la calidad de la enseñanza y por la recuperación de movimientos de innovación pedagógica y social que apenas pudieron empezar a expresarse en la enseñanza durante la Segunda República y que fueron reprimidos por el franquismo. De la confluencia

---

<sup>1</sup> Sobre la evolución de la legislación respecto a la participación en los centros escolares se puede consultar: Fernández Enguita, 1992; Garreta, 2008, 2012; Giró, Mata, Vallespir, y Vigo 2014; Feito 2014; Frías del Val 2014.



de este movimiento de renovación pedagógica con el movimiento de padres surgen numerosas escuelas privadas pioneras en la renovación pedagógica y que tienen una clara voluntad de escuela pública. Este será el núcleo del movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita, cuyos objetivos conservan su vigencia hasta hoy (ver Garreta 2008 y 2012). Todos los factores brevemente apuntados hacen que los años setenta sean un momento de gran auge del movimiento de padres, que se consolida y cristaliza estructuralmente a finales de la década o principios de los 80, con la formación de distintas federaciones autonómicas. La transición democrática abre vías institucionalizadas de participación y representación política. Los movimientos populares, entre los que se cuentan el de padres o el vecinal, ganan representatividad institucional, pero pierden buena parte de sus líderes, que pasan a formar parte de las diversas administraciones e instituciones. La vía reivindicativa, que había producido resultados importantes, tanto por los logros alcanzados como por la unidad y cohesión que confería al movimiento de padres, se detiene, pasa a un segundo plano o se abandona. Junto con un mayor reconocimiento social e institucional, se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa.

En los años 80<sup>2</sup> y primeros noventa se aprecia un considerable descenso de la natalidad, y disminuye la presión demográfica sobre el sistema educativo, pero no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual muchos de los centros públicos que tenían comedor escolar con cocina propia dejan de ofrecer este servicio. También la disminución de horas lectivas de los profesores es asumida por la administración disminuyendo servicio en las escuelas en lugar de aumentar el número de docentes. Las asociaciones de padres pasan a gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares. Estas actividades son expulsadas del sistema educativo y el criterio económico pasa a ocupar un lugar esencial en la organización de las mismas, ya que deben ser financiadas por los padres. Los comedores escolares y las actividades extraescolares de mediodía pasan a ser realizadas, en la mayoría de los casos, por empresas de catering. La necesidad de estos servicios hace que las AMPA se generalicen, y que exista una en cada escuela para poder gestionarlos. También supone para los padres un aliciente para asociarse en el caso de que las actividades se realicen exclusivamente para los miembros de la AMPA. Aunque la necesidad hace que el número de socios de las AMPA se amplíe, este incremento coincide en el tiempo con el abandono de objetivos que históricamente habían sido importantes para el movimiento de padres. El comedor escolar y las actividades extraescolares del mediodía y de la tarde dejan oficialmente de considerarse educativas, y aunque existe un sistema de ayudas económicas para las familias con menos recursos, la introducción de estas actividades de pago abre una brecha importante en la universalidad y gratuidad del sistema público de educación obligatoria español. Efectivamente, se condiciona la realización y la calidad de las mismas a las posibilidades económicas de los padres y a la dedicación casi exclusiva del trabajo de las AMPA a la gestión de estos servicios.

A partir de mediados de los 90 (momento en el que se aprueba la LOPEG,<sup>3</sup> que insiste en la importancia de la participación de las familias y, especialmente, en la participación en el funcionamiento de los centros a través de las asociaciones), con el nuevo impacto de la inmigración, se rompen todas las previsiones respecto a las necesidades educativas. Se

---

<sup>2</sup> En 1985 se aprueba la Ley Orgánica de Derecho a la Educación que sienta los cimientos de la forma de participación de las familias ende los años siguientes. Ley Orgánica 03/0-7/-1985 núm. 8/1985; BOE 4-7-1985, núm. 159, p. 21015.

<sup>3</sup> Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, Ley Orgánica 20/-11/-1995, NÚM. 9/1995 (BOE. 21/-11/-1995).

produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza, que debe acoger un gran número de alumnos, y al mismo tiempo enfrentar una situación completamente nueva y desconocida hasta ahora en España. Algunos elementos sobresalientes de estos cambios son la matrícula viva, la enorme movilidad, la gran diversidad de culturas que componen el grupo clase y su falta de continuidad, las dificultades lingüísticas, las diferentes maneras de comprender la alimentación, el sueño, la higiene o la salud, la educación o la función de la escuela y de los padres en esta.

Como indicaba Mariano Fernández Enguita (1995, 2001), el movimiento asociativo de madres y padres de alumnos era un movimiento débil por causas estructurales (relación accidental y puntual de los padres con la escuela; posición dependiente y subordinada respecto a los docentes) e históricas (debilidad y poca tradición de asociacionismo y participación, democratización de los centros escolares), además de que los padres no acostumbran a saber cuál es su papel en la escuela y nadie hacía el esfuerzo para explicárselo, aunque a veces los docentes sí lo hacían, pero reduciéndolos al papel de intendencia. Eso sí, con más o menos limitaciones, las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) están realizando un importante papel en los centros escolares e institutos.

Para el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña,<sup>4</sup> la asociación de los padres y madres de los alumnos de un centro educativo de primaria o de secundaria tiene como principales funciones:

1. Favorecer la relación y coordinación entre las familias y el personal docente.
2. Ser la voz de los padres y madres ante las administraciones públicas.
3. Trabajar para mejorar la participación y el compromiso de los padres, hijos, de la sociedad en general y de la comunidad educativa en particular.
4. Informar y orientar a los padres sobre el funcionamiento del centro y de temas relacionados con el comedor escolar, la adquisición de libros de texto, las actividades extraescolares...
5. Organizar las actividades extraescolares y el servicio de permanencias fuera del horario escolar.
6. Organizar actividades formativas (charlas, escuela de padres y madres, cursos) y actividades socioculturales (fiestas, conciertos, fondos para la biblioteca.

Eso sí, las funciones y actividades de la asociación de padres y madres se concretan de manera distinta en cada centro de acuerdo con el proyecto educativo del mismo. A la práctica, un estudio de Garreta (2012) indicaba que entre las funciones que realizan las asociaciones dependientes de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) serían; participar en el consejo escolar (94,4%); organizar actividades extraescolares para alumnado (87,9%); organizar actividades para los propios padres (66,5%); colaborar con la federación de AMPA (64,8%); participar en el programa general del centro (60,1%) y organizar escuelas de padres (44,8%), entre otras con menor respuesta.

Si nos centramos en la implicación de las familias en las AMPA, el Instituto Nacional de Calidad y Educación (2003) indicaba que solo un 5% de los padres/madres manifiestan desconocer la existencia de la asociación; eso sí, solo el 52% pagan las cuotas y el 14% participan activamente. Datos que ponen de manifiesto que el nivel de implicación real es mejorable. Por otro lado, el estudio de Garreta (2008) presentaba que la media de

---

<sup>4</sup> [www.gencat.cat](http://www.gencat.cat)

inscripción de las familias en las asociaciones dependientes de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) es del 57,5%, siendo la asistencia a actividades del 32% y la asistencia a reuniones del 18,3%. Profundizando más, la inscripción en las asociaciones es mayor en los niveles inferiores del sistema educativo (el 61% de las familias con hijos en infantil y primaria estaban inscritas en la asociación, siendo el 43% en la secundaria). De hecho, el trabajo presenta cómo se tiende a participar más cuando los hijos son más pequeños, para irse distanciando a medida que crecen y el contacto con el centro es menos cotidiano. Pero también es cierto que cuando se establecen canales de comunicación y cierto hábito y estructura participativa, hay una tendencia a su conservación en los niveles posteriores.

Para García, Gomáriz, Hernández y Parra (2010), “no deja de ser un hecho relevante el bajo índice de padres y madres que son miembros de la AMPA de sus respectivos centros y la leve participación activa en esta asociación, así como la escasa colaboración de las familias de los alumnos en las actividades escolares y extraescolares que organiza el centro y en actividades de formación promovidas por este” (p. 172). Por último, cabe citar el trabajo de Lozano y otros (2014), que indica que en la región de Murcia las familias dicen participar en la AMPA “algo” un 26%; “poco” un 64% y “mucho” un 10%. En un contexto como el descrito situamos nuestra investigación empírica.

## 2. El trabajo empírico: las AMPA desde una perspectiva etnográfica

A partir de este momento nos centraremos en presentar los resultados obtenidos en relación con las fortalezas y debilidades de las AMPA a partir de un trabajo etnográfico escolar (ver: Serra 2004; Velasco, Díaz y García 2006; Sandiford 2015). Realizando observaciones y entrevistas (por ejemplo, con miembros del equipo directivo, docentes, representantes de las AMPA y madres y padres de alumnos), participando en reuniones y en tutorías, etc., hemos analizado la dinámica de centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria respecto a la participación de las familias en la AMPA y los factores que la condicionan.

Tabla 1.  
Perfil de los centros en los que se ha realizado la etnografía.

Titularidad	CEIP o instituto	Ubicación (provincia)	Número alumnos
Pública	Infantil y primaria	Rural. Tarragona	50
Pública	Infantil y primaria	Población de menos de 10.000 habitantes	328
Pública	Infantil y primaria	Urbana. Lleida	160
Publica	Infantil y primaria	Población de entre 10.000 y 20.000 habitantes	330
Pública	Infantil y primaria	Urbana. Lleida	400
Pública	Instituto	Urbana Lleida	600
Pública	Instituto	Urbana. Lleida	800
Pública	Instituto	Urbana. Barcelona	850
Privada; con concierto	Infantil, primaria e instituto	Urbana. Barcelona	1080
Privada; con concierto	Infantil y primaria	Urbana. Barcelona	350
Privada; con concierto	Instituto	Urbano Lleida	869

Más concretamente, las etnografías que se analizarán en este texto se realizaron durante un mínimo de ocho meses en 11 centros de infantil y primaria e institutos de titularidad pública y privada de Cataluña como puede verse en la tabla siguiente.

### 3. Fortalezas y debilidades de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)

Durante el tiempo de realización del trabajo etnográfico, uno de los centros de interés era la AMPA (su organización, funcionamiento, actividades realizadas...), lo que nos permitió detectar sus puntos fuertes y débiles al parecer de nuestros interlocutores y de las observaciones que realizábamos de las reuniones internas de la asociación y con los padres, la asistencia a actos y fiestas organizados, etc. De forma sintética, en la siguiente tabla presentamos las principales fortalezas y debilidades detectadas y en las que iremos profundizando a partir de ella.

Tabla 2.  
Puntos fuertes y débiles del funcionamiento de las AMPA.

Fortalezas	Debilidades
El incremento del interés de las familias por participar, que se relaciona con una mayor democratización de la sociedad.	La implicación de las familias mejorable, especialmente en el ámbito organizativo, lo que provoca desilusión.
Las actividades organizadas (extraescolares, comedor, socialización de libros de texto, acogida, etc.). Incluso en algunos centros con la incorporación de actuaciones dentro del aula.	
La organización, especialmente el trabajo por comisiones	Las dificultades organizativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en la renovación de cargos y estabilidad/continuidad en el tiempo.</li> <li>• Traspaso de información al renovar cargos mejorable.</li> </ul>
La mejora de la comunicación, especialmente por la introducción de las nuevas tecnologías en la comunicación.	La comunicación interna (AMPA familias) y externa (con el resto de profesionales) mejorable.
La coordinación con el equipo directivo y con los profesionales del centro.	La coordinación con el equipo directivo y profesionales del centro mejorable.

Relacionado, en general, con una reflexión sobre la democratización de la sociedad, el incremento de la valoración de la participación en la toma de decisiones y en la gestión en las organizaciones sociales, aparece como un punto fuerte de las AMPA **el incremento del interés de las familias por participar**. Eso sí, de una parte de las familias, ya que consideran que la participación de todas es muy difícil.

“Pues lo que hacemos, lo hacemos de forma altruista, de forma completamente altruista. Yo ya estaba en la AMPA del colegio y ahora he seguido y también estoy en la plataforma y no te digo otras asociaciones. Pero nosotros sí estamos dentro de la AMPA y estamos porque queremos lo mejor para nuestros hijos; lo hacemos por ellos y por todos los alumnos, beneficia a todos. Nosotros, como padres y madres, debemos dar apoyo al centro, a la dirección (...) esta dirección nos escucha y nosotros a ellos y vamos a la par, lo

que no quiere decir ¿eh? que siempre digamos amén, pero hablando siempre llegamos a un entente. Estamos en una buena sintonía porque compartimos el proyecto, la idea, y nos involucramos.” (IPUFS2CA14A)<sup>5</sup>

Eso sí, este interés no es idéntico en infantil y primaria y en los institutos, donde es mucho menos visible y las familias (por influencia de las dinámicas de los centros educativos, las actitudes de sus hijos o bien por decisión propia) reducen en muchos casos su implicación en las AMPA. Aunque también es cierto que hay institutos en los que la dinámica no es esta.<sup>6</sup>

Cabe destacar entre las fortalezas, al ser de lo más valorado por todos los implicados, **las múltiples y diversas actividades organizadas** (acogida en la AMPA y en la escuela de las familias, extraescolares, comedor, socialización de libros de texto, acogida matinal, solidaridad, formación de madres y padres, etc.) con las que las AMPA dan respuesta a las necesidades de las familias y también apoyan el trabajo de los profesionales de los centros escolares. Y, a pesar de que no siempre lo que se hace es del gusto de todos, es común ver en las actividades el principal beneficio para familias y escuela/instituto. Así, por ejemplo, una representante de la asociación de familias de alumnos (AFA, nombre cada vez más usado para referirse a la AMPA), al referirse a las jornadas de puertas abiertas, comenta cómo también participan de estas jornadas explicando a las familias qué es la asociación y dando información sobre el centro —hasta donde es posible— en público.

“Los padres lo que hacen es... mmm... en la jornada de puertas abiertas, la escuela nos pide que haya alguien de la AFA para que hablemos en nombre de la AFA. La última vez, ya... fue como muy formal, con micrófono (...) Y entonces funciona muy bien si estás por allí, y pululas por allí, y te vienen a preguntar, y tú explicas: ‘mira, pues tiene cosas muy buenas, y en contrapartida, pues mira, hay una grieta aquí, las instalaciones están viejas...’ Pues eres sincera, porque cuando tú también hiciste puertas abiertas, cuando tú también buscabas escuela, buscabas saber estas cosas.” (CPCA1CA14A)

En algunos de los centros, aunque no de forma continua, la asociación también realiza actividades dentro del aula. En los casos en los que se realizan, se limitan a actividades de talleres, clases de refuerzo o alguna conferencia (temas actuales o que puedan interesar a los padres), porque no quieren entrar en tareas propiamente educativas, en el “territorio” de los docentes.

“...hay clases en las que el profesor necesita algún ayudante para poder dar atención a todos los críos y él no llega... Hay clases, por ejemplo, de informática, talleres, manualidades o talleres de cocina... Otras tareas que había, como entrar datos en los ordenadores de la

---

<sup>5</sup> Los acrónimos identificativos de las entrevistas se han construido de la siguiente forma: **primera parte** indica si es centro de infantil y primaria (C) o instituto (I); **segunda parte** si es de titularidad pública (PU), privada (P) o privada y tiene concierto (PC); la **tercera parte** indica quién es el entrevistado (D director; S secretario; PP= profesor infantil; PP1 docente de primer o segundo curso de primaria; PP2 docente de tercer o cuarto curso y PP3 de tercer curso; PS1, PS2 docente de primero o segundo de secundaria o tercero y cuarto; A1 representante AMPA de primaria y A2 de secundaria obligatoria; FPO familiar de alumnado de infantil, FP1 de primero y segundo curso de primaria, FP2 de tercero y cuarto, FP3 de quinto y sexto; FS1 familiar de primero y segundo de secundaria obligatoria y FS2 de tercero y cuarto; PE profesional externo; TS profesional externo de trabajo social; TA técnico de AMPA; AL alumnado); **la cuarta parte** del acrónimo indica el curso escolar en que se hizo la entrevista (2013-14 sería 14A, 2014-15 14B).

<sup>6</sup> “Hay una implicación muy fuerte. [...] Ellos hacen lo imposible. Y lo hacen, además. No te dicen: “Bueno, miraré”... Sino que lo hacen...” (IPUPS2CA14B)

biblioteca, a las que antes se dedicaba una persona o algún maestro y ahora, como con los recortes no tienen horas, pues lo hace un padre. Van entrando datos en el ordenador. En mi caso, yo hago clases de repaso a unos críos de quinto, unos niños de quinto, y hay otro padre que también es miembro de la junta que también da clases de repaso a los de sexto...” (CPUA1CA14A)

También es un punto fuerte la **organización** de las asociaciones. De hecho, la tengan óptima o mejorable, la consideran un aspecto destacable y valorado de forma positiva. Las que tienen una buena organización, en general, la relacionan con la realización de reuniones de trabajo bien dirigidas y en las que no se pierde el tiempo, y con la existencia de comisiones que diluyen la carga de trabajo y permiten una mayor eficacia y control sobre lo que se hace.

“Una de las características de esta AMPA es que trabaja en comisiones. Es decir, todas las tareas que esta organización debe desarrollar se reparten en diferentes comisiones. Y a cada comisión se apuntan diferentes padres para trabajar en aquello. Eso sí, cada comisión tiene un miembro de la junta directiva de la AMPA como responsable último de su buen funcionamiento.”<sup>7</sup>

“Hace tres, tres cursos que funciona, y es un poco repartirse más el trabajo. Lo encuentro bien. Que cada cual se encargue de una cosa muy puntual, y así queda el trabajo más repartido que si recae todo sobre la junta, ¿no? Todas las cosas.” (CPUPPoCA14B)

Otra de las cuestiones destacadas en positivo es la **existencia de una buena comunicación de los representantes de las familias con los profesionales del centro**, así como de los responsables de las asociaciones con las familias y a la inversa. Y la introducción de las nuevas tecnologías (especialmente se refieren al correo electrónico y a los blogs de las web) en la comunicación con las familias se ve como un punto fuerte y de mejora, ya que facilita la información y la comunicación. Eso sí, no solo las nuevas tecnologías son importantes para informar y comunicar, ya que es común afirmar que es necesario utilizar múltiples canales<sup>8</sup> y la comunicación personal sigue siendo muy importante. Así, por ejemplo, una profesora de secundaria afirma que:

“[Y]o, cuando quiero algo de la AMPA, cruzo el hall y ahí está el despacho del secretario de la AMPA. [...] Siempre. Es más, siempre tiene la puerta abierta. [...] Sí. O sea, está llamando y dice: ‘Un momento, que tengo algo importante’ y atiende al profesorado, al alumnado, a los padres...” (IPUPS2CA14B)

La última de las principales fortalezas detectadas es la existencia de una buena **coordinación con el equipo directivo y con los profesionales del centro**. Eso sí, es general la existencia de más relación con el equipo que con el resto de los profesionales. Los objetivos comunes y la colaboración, que no utilización, permiten actuar en una misma dirección y dar solución a las necesidades que surjan. Además, crean un clima de confianza muypreciado por todos los implicados en los centros escolares/institutos.

“Los puntos débiles serían... pues cuando en lugar de ser cómplices y de querer trabajar en pro, solo utilizas la AMPA para sacar información, pequeña información y un poco... Enterarte de las pequeñeces y ponerte... Las AMPA son mucho más que... Puedes tener

<sup>7</sup> Fuente: documento que envió la AMPA de la escuela rural previa realización de la asamblea para que todas las familias conocieran de antemano las comisiones que existen y pudieran pensar con tiempo en cuál les gustaría estar.

<sup>8</sup> Para ampliar sobre la cuestión de los canales de comunicación en la escuela, ver: Garreta (2015) y Garreta y Llevot (2015).

una AMPA durante treinta años y a veces te llega un presidente pues que tiene una mirada, desde mi punto de vista, equívoca sobre la participación, y entonces se pone de vigilante cuando no es su función. Función de vigilante la tenemos la inspección, hasta ahora.” (IPUPECA14B)

Al analizar las debilidades de las asociaciones se dibujan los límites de algunas de las citadas fortalezas. Así, a pesar de lo dicho anteriormente respecto al interés de las familias, **la implicación de las familias aún es mejorable**, especialmente en el terreno organizativo, lo que provoca desilusión entre los más implicados cuando no perciben interés o respuesta.

“Cuando los padres entran nuevos, ¿no? Familias que entran nuevas, entran con mucho empuje y muchas ganas, y quieren cambiarlo todo, y después de dos cursos ya están quemadas. Porque claro, las familias no responden como ellos querrían. No... piden participación y a nadie le va bien..., piden que se ingrese una cantidad de dinero, y la gente lo ingresa cuando quiere... Todo ello hace que la persona que se ha puesto al frente se acabe desilusionando. Y entonces no ha habido una... junta, a mi no me suena una junta que repitiera muchas veces, no, no, no. Siempre ha sido muy cambiante. Todas, normalmente, tienden a esto: los nuevos que entran son los que se ponen.” (CPUPPoCA14B)

Además, las dinámicas evolutivas de las asociaciones no siempre son de incremento de la implicación, ya que tales dinámicas pueden vivir procesos de crecimiento para posteriormente retroceder, o a la inversa —lo que, en general, es atribuido a las actitudes de las familias y del equipo directivo. Incluso la crisis económica ha tenido efectos en la implicación: a veces en positivo, por la movilización de las familias reivindicando mejor educación y mayor dotación de recursos para las escuelas/institutos, y en otras en negativo, por la reducción de inscripciones en las asociaciones de madres y padres de alumnos por el cálculo del beneficio que se obtiene por el pago de una cuota.

“...la crisis económica es la principal debilidad que tenemos ahora, ¿vale? La crisis económica ha hecho que muchas familias —pues como hemos hecho todos— valoren, hagan esta gráfica de coste-beneficio, cuánto me cuesta la AMPA, cuál es el beneficio que me aporta, ¿no? Y lo que nos cuesta es explicar que todas las familias aporten su grano de arena para ser de la AMPA (...) Aquí hemos tenido una AMPA con unas cuotas de afiliación del 97-98 por ciento de las familias. Y es lo que intentamos mantener, porque es lo que hace a la escuela grande. No podemos bajar a un 80 por ciento o a un 70 por ciento de afiliación en la AMPA porque entonces, poco a poco, la AMPA se va debilitando, y si la AMPA se debilita, se debilita la escuela.” (CPUFP2CA14A)

Y hay que recordar que la implicación también difiere según el nivel cursado por los hijos. Así, se detecta que es mayor en los centros de infantil y primaria, reduciéndose en los institutos (aunque en algunos de ellos se mantenga por la dinámica creada por la asociación y por la inercia que las familias aportan al proceder de centros de primaria muy participativos y dinámicos).

Si anteriormente nos referíamos a la organización (las comisiones de trabajo en especial) como un aspecto positivo de las asociaciones, en el momento que nos focalizamos en las debilidades existentes también aparece la organización como mejorable; en concreto, en la renovación de los dirigentes y en el traspaso de la información cuando estos dejan su puesto. En primer lugar, aparece a menudo la dificultad que tiene una parte de las asociaciones para encontrar reemplazo para las personas que dejan su cargo. Esta **dificultad de renovación de cargos** creen que, aunque se solucione finalmente, no favorece la dinámica de trabajo de la asociación.

“El 90% de las familias del centro realizan la aportación anual a la AMPA. Con todo, son menos las que participan activamente en la junta y las que asisten a las asambleas anuales. Las dificultades para cubrir las bajas que se dan en la junta es un tema recurrente en muchas asociaciones de padres” (IPUA2CA14B).

“Es que yo me encontré de presidenta y no lo quería ser ¿eh? Yo también decía ‘ostras, que habrá trabajo’, y me dijeron, ‘no, mujer, no, no hay trabajo’. Mentira podrida. ‘¡No es nada! Y pues... ¿quién más? Entró otra a ayudar de... en tesorería, a quien le dijeron lo mismo. Y en las otras se quedaron las que estaban.” (CPCA1CA14A)

El **traspaso de información** al renovar cargos es otro aspecto mejorable, ya que en los casos de no existir un archivo detallado de lo realizado o una persona contratada por la AMPA que actúen como memoria histórica, es común no tener claro lo hecho, lo que ha funcionado en el pasado y lo que no... Incluso hay equipos gestores que son renovados en gran parte o totalmente al mismo tiempo, lo que hace que aún sea más difícil “recordar lo hecho” y “conocer los procedimientos más adecuados”. Eso sí, existen centros que tienen estrategias de renovación que reducen esta pérdida de información, aunque no totalmente.<sup>9</sup>

Respecto a la **comunicación interna (AMPA y familias) y externa (con el resto de profesionales)** que se ha presentado anteriormente como una fortaleza, hay que indicar que también tiene limitaciones, ya que parece que no siempre llega a todos los implicados ni tiene la multidireccionalidad querida por todos ellos<sup>10</sup>. Por ejemplo, la promotora escolar de un centro (IPUPECA14B) se insiste en que hay que informar o comunicar más, y, sobre todo, que se debe escoger un lenguaje adecuado; también en que habría que adoptar y conciliar los horarios de las reuniones con los laborales; provocar situaciones de relación con las otras familias para que se conozcan; establecer redes de relaciones para que se ayuden y se sepan los servicios y ayudas de los que disponen en su entorno...

Por último, aunque anteriormente se presentó como una fortaleza, la **coordinación con el equipo directivo y profesionales** del centro/institutos es, en algunas ocasiones, mejorable. Así, por ejemplo, un progenitor con hijos en primaria cree que una de las vías para mejorar la participación en la escuela es mejorar, primero, la relación entre la asociación y la escuela:

“Yo creo que uno de los canales que puede ser muy [...] es la, la coordinación, la cooperación entre escuela y AFA y o... AMPA. Hacer [...] cooperación para que haya, haya más involucración. Entonces, organizarnos ¿no? Al final, veamos, organizas tareas o reuniones, y al final es que... van tres. No sabes nunca si es porque no es interesante o es por los horarios.” (CPCFP1CA14A)

#### 4. Conclusiones

La asociación de madres y padres de alumnos tiene un importante papel en la generación y potenciación de una mayor implicación de las familias en los centros educativos, evidentemente en coordinación con los profesionales y el equipo directivo. La cooperación entre todos ellos es presentada como un aspecto importante para el buen funcionamiento

<sup>9</sup> Y también es cierto que en ocasiones la renovación total sería necesaria y beneficiosa (ver: Garreta 2008).

<sup>10</sup> “Pero esto mismo que dices, yo creo que también la información no acaba de llegar. Que no sé de quién es culpa, ¿eh? Quiero decir que no lo sé, porque es esta cuerda que no sabes por qué parte se ha roto. Si es que la AFA no lo ha dicho a la dirección, o la dirección no nos lo ha dicho a nosotros, o no lo sé. Pero yo, desde mi punto de vista de maestra, a mi me falta información, recibir información, ¿no? Pero esto, no sé de quién es culpa.” (CPCPP3CA14B).



del centro educativo, aunque, al referirnos a los institutos, esta relevancia se reduce. De las diversas funciones que puede realizar una AMPA (o AFA), no todas se llevan a cabo, ya sea por las necesidades existentes a las que se da respuesta de forma prioritaria (recordemos el cambio que ha habido de actividades más reivindicativas a otras más relacionadas con la prestación de servicios, y actualmente con un cierto retorno, por la situación de crisis, a algunas acciones más reivindicativas) o por limitarse a lo que ha funcionado mejor o lo que interesa a los que toman decisiones (o círculos cercanos) o por estar condicionados por limitaciones de recursos (humanos y/o económicos), o una combinación de algunos de estos factores.

Partiendo de la etnografía realizada en centros de infantil y primaria e institutos que podrían caracterizarse por tener una buena implicación de las familias, detectamos la existencia de puntos fuertes que hacen que la asociación sea valorada y responda a las necesidades de las familias y de los profesionales del centro, así como débiles, que condicionan su desarrollo y acciones. En primer lugar, a pesar de que la implicación de las familias aún es mejorable (una de las debilidades detectadas, dado que siempre existe una parte de familias que no se implica o no participa por no considerarlo una prioridad o no otorgarle importancia por falta de tiempo, porque ya lo hacen otros y se beneficia indirectamente...), en los centros en los que se ha trabajado se detecta el incremento de la creencia de que es importante participar y el interés por hacerlo. Como hemos indicado a menudo, ello se explica por la misma evolución social del reconocimiento de la importancia de participar y formar parte de la toma de decisiones. Pero esta no es la única fortaleza ni la más importante, ya que seguramente se ve influida por la necesidad de recibir unos servicios y disfrutar de unas actividades que, si nadie las organizara, todas las familias, y los profesionales, se verían afectados. Es por ello que las diversas actividades y servicios prestados desde la asociación son uno de los principales motivos de su existencia y valoración, además de una motivación para implicarse si se quiere que estos sean de calidad y respondan a las necesidades que se percibe que existen. El citado trabajo organizativo comporta dedicación y esfuerzo y, a pesar de ello, no siempre se realiza de forma óptima. Para que esto sea así, las asociaciones han mejorado su organización (otro punto fuerte), especialmente creando comisiones de trabajo, que les han permitido ser más eficientes y reducir el tiempo de trabajo, ya que este se reparte. Eso sí, esto comporta que más personas deban implicarse y no siempre se encuentran (de hecho, en el ámbito organizativo se han hallado dificultades para la continuidad de cargos, especialmente en los institutos en los que las asociaciones tienen más dificultades para mantenerse). Recordemos también que, en el terreno organizativo, esta dificultad de encontrar reemplazo se une a una no siempre planificada transmisión de información a los recién llegados. Esto comporta reiniciar el aprendizaje cuando una parte importante de los cargos se renueva y que exista el peligro de no tener en cuenta las experiencias pasadas.

En último lugar, detectamos como la comunicación en general ha mejorado, así como la coordinación con los equipos directivos y los profesionales del centro —eso sí, mayor y mejor con los primeros. La incorporación de las nuevas tecnologías, aunque no solo, ha permitido que las asociaciones se comuniquen mejor con las familias y las familias, con sus representantes en la asociación (aunque esto aún es incipiente), así como con el resto de los agentes presentes en la escuela/instituto. Pero esta mejora no significa que no quede camino para la mejora; de hecho, así nos lo han manifestado al detectarse que se trata también de una debilidad, ya que lo avanzado no quiere decir que se haya llegado a la situación óptima. Algo parecido sucede con la coordinación de la asociación con el equipo directivo y los profesionales: la mejora realizada y la situación actual no obstan para que se crea que aún se debe actuar para su consolidación.

De forma sintética, cabe decir que el estudio realizado presenta unas asociaciones con dinámicas positivas y fortalezas, pero que deben mejorarse para que actúen como dinamizadoras de las familias y de los centros escolares e institutos y como prestadoras de los servicios que son necesarios. A nuestro parecer, el buen funcionamiento de la asociación comporta mejoras en el centro educativo (ver Garreta 2008 y 2012) si su trabajo se coordina con el equipo directivo e implica a docentes con vistas a lograr la deseada comunidad educativa. Para que esto sea posible, parece necesario reforzar las fortalezas trabajando las debilidades.

## 5. Bibliografía

- Epstein, J. (1995). "School/family/partnerships: Caring for the children we share", *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Feito, R. (2014). "Treinta años de consejos escolares. la participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España", *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2) (<http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART3.pdf>).
- Fernández Enguita, M. (1992). "Poder y participación en el sistema educativo". En: Fernández Enguita, M. (ed.). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós, p. 91-105.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Frías del Val, A. S. (2014). "Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico". En: Consejo Escolar del Estado (Edit.), *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 57-80.
- García, M. P.; Gomaríz, M. A.; Hernández, M. A.; Parra, J. (2010). "La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos", *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2008). *La participación de los padres en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Ajuntament de Lleida.
- Garreta, J. (2015). "La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J.; Llevot, N. (2015). "Family-school communication in Spain: channels and their use", *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48.
- Giró, J.; Mata, A.; Vallespir, J.; Vigo, B. (2014). "Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación", *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90.

- Instituto Nacional de Calidad y Educación (INCE) (2003). *Diagnóstico general del Sistema Educativo*. Comisión 5: Escuela y familia. Madrid: MECD.
- Lozano, J.; Castillo, I. S.; Cerezo, M. C.; Angosto, R.; Alcaraz, S. (2014). “La participación de las familias en contextos educativos multiculturales: hacia una escuela intercultural e inclusiva”. En: Nortes, R.; Alonso, J. I. (ed.). *Investigación educativa en educación primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, p. 218-229.
- Llevot, N.; Bernad, O. (2015). “La participación de las familias en la escuela: factores clave”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Sandiford, P.J. (2015). “Participant Observation as Ethnography or Ethnography as Participant Observation in Organizational Research”. En: Strang, K. D. (ed.). *The Palgrave Handbook of Research Design in Business and Management*. New York: Palgrave Macmillan, p. 411-446.
- Serra, C. (2004). “Etnografía escolar, etnografía de la educación”, *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Velasco, H.; Díaz, A.; García, F. J. (2006). *Lecturas de etnografía para educadores*. Madrid: Trotta.

## Autor

Jordi Garreta Bochaca

Licenciado y doctor en sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor e investigador en sociología de la educación y sociología de las migraciones en la Universidad de Lleida desde 1992, con la categoría de titular de universidad (acreditado para catedrático de universidad). El año 2002 recibió uno de los premios nacionales de investigación educativa que concede el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el premio para proyectos de investigación en humanidades de la Fundación Enciclopèdia Catalana, además de haber recibido tres premios a proyectos de investigación de la fundación Caixa Sabadell.

Ha sido investigador visitante en Canadá (Centre d'Ethudes Ethniques des Universités Montréalaises), Francia (École des Hautes Études en Sciences Sociales, CADIS, y Centre de Recherches Tsiganes de las universidades René Descartes-La Sorbonne) y Bòsnia-Herzegovina. Ha publicado 42 artículos de revista (13 en revistas internacionales), 9 artículos no indexados, 15 libros (8 como autor único) y 51 capítulos de libro (7 en libros internacionales). Ver detalle de las publicaciones en [www.grase.udl.cat/](http://www.grase.udl.cat/) o bien en <https://lleida.academia.edu/JordiGarretaBochaca>

Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>

## El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela

Sergio Andrés Cabello, Joaquín Giró Miranda

Universidad de La Rioja

### Resumen

El profesorado es uno de los agentes fundamentales de la comunidad educativa y desempeña un papel central a la hora de favorecer o no la participación de las familias en las escuelas. De hecho, el resto de la comunidad educativa lo señala como un actor determinante, incluso llega a ser considerado por madres y padres como la llave de esa participación. El presente artículo analiza ese papel que juega el profesorado, las motivaciones que tienen para la participación de las familias y los aspectos en los que más valoran la misma.

### Palabras clave

Participación de los padres; comunicación; relación padres – escuela; educación

---

### Contacto:

Sergio Andrés Cabello, [sergio.andres@unirioja.es](mailto:sergio.andres@unirioja.es), Departamento de Ciencias Humanas, Universidad de La Rioja (UR), C/ San José de Calasanz, nº 33 – 26004 Logroño (La Rioja). Teléfono: 941-299 790

Este artículo es resultado de la investigación realizada en el marco del Proyecto de Investigación *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

## The role and representation of teaching staff in families' involvement in schools

### Abstract

The faculty staff is one of the main actors of the educational community and it plays a central role when favouring or not family involvement in the school. In fact, the rest of the educational community points it out as a driver, and it is even regarded by parents as the key to participation. This paper analyses the role of teachers, their motivations to get families involved and the issues that they value the most.

### Key words

Parent participation; communication; parent school relation; education

### Introducción

La participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en la Educación obligatoria es un proceso complejo en el que desempeñan un papel decisivo dos agentes de forma significativa: profesores y madres y padres. Nos encontramos, por lo tanto, ante la necesidad de un trabajo conjunto y coordinado entre estos agentes (Belda, 2014; Garreta, 2007 y 2008; Bolívar, 2006; Comellas, 2007; Fernández Enguita, 2008; Epstein, 2001), fundamental para el desarrollo educativo de los niños y adolescentes, así como para la consecución de su éxito escolar (Ballesteros et al., 2014; Collet & Tort, 2012). Y, partiendo de ese objetivo común, *“en el momento actual, el concepto de participación incluye una visión ampliada en el que las relaciones familia-escuela se plantean como un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos”* (Consejo Escolar del Estado, 2015, 8).

El profesorado y los centros son señalados por numerosos estudios así como por la comunidad educativa como los incitadores y posibilitadores de la participación (Consejo Escolar del Estado, 2015; Comellas, 2009), ya que *“es el profesional el que debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva”* (Trujillo, 2012, 111). Igualmente, se plantean barreras institucionales y límites que la dificultan y que incluso la llegan a cuestionar (Gomilla & Pascual, 2015). En este proceso cobran especial relevancia los canales de comunicación que emplean docentes y familias, siendo un elemento esencial en toda relación y participación, ya que la forma en que estén considerados los mismos, cómo se articulen, y los “ruidos” o barreras que se puedan generar en ellos podrán dar lugar a conflictos (Consejo Escolar del Estado, 2014).

En el curso 2014/15, las Enseñanzas del Régimen General en España contaban con un total de 670.498 docentes (MECD, 2015). Es decir, nos encontramos ante una inabarcable variedad de posturas y actitudes ante la participación de las familias en las escuelas, aunque observamos elementos comunes (Rivas et al., 2011; Usategui y Del Valle, 2009; San Fabián, 2001). Sin embargo, en todos los estudios sobre la implicación de madres y padres, existe un déficit en ese papel, fundamental, que desempeña el profesorado (Gomilla & Pascual,

2015), que investigaciones como la que se presenta en este artículo pueden comenzar a paliar, partiendo de la base de que la cooperación entre los padres y la escuela es también un fenómeno reciente (Llevot & Bernard, 2015).

Las distancias entre familias y docentes, pese a que se necesitan mutuamente, siempre se han dado, aunque la evolución del propio concepto de participación ha tendido a una menor separación entre las funciones complementarias de socialización y enseñanza (Garreta, 2015, Consejo Escolar del Estado, 2015). Pero la propia evolución de la sociedad ha dado lugar a que la escuela esté asumiendo nuevas funciones, lo que implica desde parte de la institución y del profesorado que *“existe un elevado consenso en considerar que se da una excesiva delegación de responsabilidades hacia la escuela y el profesorado en todo lo pertinente a la educación de los hijos, y que las familias deberían asumir su rol educativo y la escuela, por su parte, las responsabilidades formativo-instructivas”* (Giró et al., 2014, 84). De esta forma, *“a la familia se le demanda mayor implicación en el proceso educativo, tarea que consideran que ha sido derivada al profesorado, sobrecargándolo con múltiples tareas a realizar”* (Doncel, 2012, 498).

El presente artículo analiza el papel del profesorado en la participación de las familias en la escuela, partiendo de esa heterogeneidad y diversidad ya señalada, que acumula imágenes y representaciones construidas sobre las familias, que en no pocas ocasiones derivan de experiencias previas, que pueden no ser positivas, y que van a estructurar esa relación y, por lo tanto, la participación, en lo que se puede denominar como un “etiquetaje” (Gomillas & Pascual, 2015, 101) y que supone que *“los docentes tienen unas ideas implícitas”* (Llevot & Bernard, 2015, 60).

Además, también se producen límites a la participación de las familias, ya que el profesorado define un espacio (el aula) y un ámbito (el pedagógico) como propio y casi “exclusivo”, dando lugar a que *“lo más frecuente 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”* (Consejo Escolar del Estado, 2015, 15).

En definitiva, tópicos y lugares comunes que funcionarían como “una profecía que se cumple a sí misma”, y que derivarían hacia la baja implicación de las familias, a su falta de participación, a su acomodación a ese rol secundario, a la individualización de las relaciones entre el profesorado y la familias, y en unos objetivos basados en los resultados académicos, especialmente en Secundaria (Giró et al., 2014).

La metodología utilizada se ha basado en técnicas cualitativas a través de entrevistas en profundidad a representantes de la comunidad educativa (docentes, equipos directivos, familias, etc.) de treinta y un centros de educación obligatoria. Específicamente, este artículo se centra en el profesorado, por lo que se ha analizado el discurso de cerca de doscientos docentes seleccionados en función de la tipología de centros: Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Institutos de Educación Secundaria (IES), centros concertados, centros rurales y escuelas unitarias, y centros que experimentan en Comunidades de Aprendizaje. De este modo, el equipo investigador obtuvo una visión muy amplia de este proceso y pudo identificar los factores que posibilitan la participación, destacando en este artículo el papel y la motivación de los docentes, así como los aspectos más relevantes de la misma.

## El papel del profesorado en la participación de las familias

Destacar el papel del profesorado en la participación de las familias no es comprensible si antes no señalamos algo sobre el porqué de esa participación, y por qué los docentes establecen relaciones de participación, y la respuesta es clara y concisa: ambos, padres y profesorado, entienden que su participación en la escuela es necesaria para favorecer el éxito escolar de los hijos y alumnos. En este sentido hemos encontrado un vocabulario común en las entrevistas realizadas a profesores y familias de los distintos niveles educativos, y que se resumen en la existencia de un objetivo, o de un deseo, o de una idea generalizada: el bienestar del menor, el bien del estudiante, patentizado en el éxito escolar y académico.

Ese vocabulario común al que aludimos engloba palabras y frases de estas características: *“ir todos en la misma dirección”*, *“hacer comunidad educativa”*, *“remar en la misma dirección”* e *“ir todos por el mismo camino”*. Resumiendo, participar supone hacer todos, ir, caminar, remar, en la misma dirección, por el mismo camino o rumbo, de modo que al dirigirse todos juntos y unidos se alcance el destino esperado, que no es otro si no el desarrollo de buenos y felices ciudadanos.

En los centros de Infantil y Primaria (CEIP), los docentes señalan la participación de las familias como necesaria y favorecedora del éxito escolar del alumnado y, para facilitarla, entienden que se deben compartir unos criterios comunes que permitan una comunicación fluida entre el centro y las familias.

Señalan que la participación de las familias es bastante satisfactoria y que desde los centros se promueve y favorece la comunicación, aunque también hay algunas familias que por diversas razones no se implican. Valoran que las familias sean reivindicativas y que los hayan apoyado en su lucha contra los recortes en educación (Giró & Andrés, 2014), si bien entienden que tienen que guardar un equilibrio, a veces frágil, para no sentirse invadidos en su espacio.

En general, el papel del profesorado de Infantil es abierto y participativo, dado que la actividad de las familias en la marcha de los centros es superior no sólo porque el método es distinto, sino porque en Primaria el libro tiene un peso más amplio. En Infantil, los padres entran en bastantes ocasiones en la clase, pero en Primaria mucho menos, pues el profesorado también cuestiona el papel de las familias dado el carácter sobreprotector que imprimen hacia los hijos, y su interés por observar y tener parte en la vida y actividad del aula.

Otro aspecto que nos habla de la apertura lo hemos observado en aquellos centros concertados de inspiración religiosa, que tras el cambio de los perfiles de los responsables del centro (ahora laicos), facilitan la comunicación y la relación con las familias, menos sujetos a estructuras anteriores jerarquizadas e inflexibles.

En todo tipo de centros, no importa su carácter privado o público, los docentes se muestran con una actitud abierta y flexible en la disposición de los horarios de atención a las familias, adaptándolos a las circunstancias de padres y madres para recibirlos y atenderlos, incluso por las tardes, para que puedan acudir y no afecte a su jornada laboral, facilitando de este modo la participación.

Que los centros sean abiertos, flexibles y acogedores es la línea de trabajo que se debería marcar los propios centros, porque es fundamental para que las familias puedan confiar y así fomentar las relaciones de participación, como ocurre en los centros rurales donde la cercanía y proximidad de los docentes con las familias es el elemento central en la implicación de ambos.

Sin embargo, en los centros rurales, la rotación del profesorado perjudica la participación, ya que se generan climas de confianza y dinámicas que, con el cambio periódico de un profesorado transeúnte, hay que retomar o comenzar de nuevo cada curso escolar. En este sentido hemos encontrado falta de motivación ante la inestabilidad laboral como la característica limitante de la implicación y participación del profesorado en esas escuelas.

A estas situaciones de inseguridad laboral se suma cierta desconfianza del profesorado con respecto a las familias en la escuela, al sentirse más observados, juzgados y valorados y, por tanto, más vulnerables que en los centros urbanos. Este sentimiento de desconfianza está muy arraigado, dada la relación que se genera con las familias por su cercanía y proximidad.

La escuela ha crecido en funciones, cada vez se le demanda más, y también a los docentes, y eso hace que los docentes tengan que actuar en muchas ocasiones como psicólogos (Fernández Enguita, 1999).

También hemos encontrado docentes que implican a las familias a través del trabajo por proyectos. En aquellos centros que han implantado la metodología de las Comunidades de Aprendizaje se ha manifestado la importancia de la implicación y el compromiso del profesorado, insistiendo en los elementos novedosos que acompañan a su creación, a través de tertulias, grupos interactivos,... Indican que la participación está en el ADN de una Comunidad de Aprendizaje y que son escuelas muy abiertas, pese a que existe una diversidad de profesorado y de actitudes hacia la participación.

La generación de confianza entre familias y docentes depende de que exista buena voluntad, actitud y sentido de *feedback* en las relaciones de comunicación, que se puede llevar por cauces formales, pero también por cauces informales, específicamente en las relaciones no institucionales, por ejemplo en la puerta de los centros, comunicación valorada en general muy positivamente, ya que sirve para generar confianza y cercanía. Sin embargo, desde las direcciones y equipos directivos tratan de limitar estas prácticas por una cuestión de orden en las entradas y salidas de los centros, y en la organización en filas para la distribución de los niños por las aulas.

También se indica que la participación, y cómo la afronta el profesorado, es diferente en función del tipo de familias, si están “*normalizadas*”, o desestructuradas o en riesgo de exclusión social. Con las primeras no habría ningún problema de comunicación y con las segundas tienen más dificultades de relación.

El profesorado tiene claro cuáles son sus espacios de gestión, que no son otros que los pedagógicos, y esta delimitación origina que algunos docentes que se ven poco valorados por las familias, utilicen expresiones del tipo “*estamos en dos bandos*” y similares. Según esta visión negativa, las familias no respetarían el trabajo de los profesores, incluso podría decirse que existe una estigmatización social del docente que impediría sostener los vínculos para la participación.



Figura clave en la participación son los tutores, que como coordinadores de buena parte del proceso, realizan la función de enlace con las familias, pues en Primaria hay menos relación con los docentes especialistas. En los centros rurales la importancia se traslada hacia las AMPAs como mediadoras en la relación entre familias y profesorado. Finalmente, el profesorado de estos ciclos señala que sobre la participación van aprendiendo en el día a día; es decir, mediante la experiencia. Todos reclaman una formación pertinente, dado que la recibida para el fomento de la participación no fue ni mucha ni continua, sino más bien limitada y temporal.

En los claustros de los centros de Secundaria, la participación de las familias no es un tema de conversación formal aunque sí se trata de manera informal. Hay un proceso de individualización de la participación que no existe más allá de las reuniones en grupo en cuestiones que afectan al conjunto, pero es clave en la participación y en el papel que adopta el profesorado en relación a la misma; de hecho, los padres perciben fácilmente esta actitud en la dirección y, si participan, es en la realización de actividades propuestas por los centros, y menos en sus órganos de participación formales.

Los IES insisten en que la iniciativa corresponde a la Dirección o al profesorado, porque si no se llama expresamente a los padres, éstos no acuden. Se indica que la participación es mayor en el primer ciclo de Secundaria, cuando los alumnos son más pequeños y las familias se ven impelidas a participar porque cuentan con dinámicas provenientes de los CEIP.

El tener demasiados estudiantes perjudica que se pueda hacer un seguimiento o un trabajo más constante que facilite la participación, de ahí la importancia central de los tutores de Secundaria como coordinadores y canalizadores de la comunicación, en los procesos de generación de confianza con las familias.

Los tutores, por lo general, también adaptan de manera flexible sus horarios a las necesidades de las familias, especialmente ante situaciones conflictivas o cuando los alumnos muestran bajos rendimientos. En este sentido, algunos docentes se quejan de la falta de comprensión de familias que se sienten “*atacadas*” si lo que señalan de sus hijos/as no es positivo, si bien no todos los tutores son capaces que transmitir de forma adecuada la situación de los estudiantes.

Estos escenarios provienen de la carencia de un mínimo de formación para saber cómo tratar conflictos, cómo gestionar distintas situaciones, o cómo comunicar determinadas cuestiones en momentos puntuales. Esto significa que hasta ahora lo que ha funcionado ha sido el sentido común, los aprendizajes y los saberes propios que han guiado el “*saber estar*”.

### **Motivación del profesorado para la participación**

La principal motivación que se observa en los docentes es la preocupación por el bienestar y la evolución de los estudiantes. Y la participación es fundamental porque permite tener información de primera mano sobre lo que ocurre en el interior de los centros además de su pertinencia para hacer comunidad educativa.

Todos persiguen los mismos objetivos, y es importante que las familias se involucren de forma activa. El método docente influye en la participación, y si se trabaja por proyectos se

abre más. Trabajar por proyectos tiene éxito, pues las familias se implican si los ven atractivos, y también los docentes si se encuentran motivados en esa metodología.

Cercanía y confianza permite conocerse mejor, y eso facilita todo el proceso participativo. Los niños pasan muchas horas con los docentes, son una parte central de su vida y existe bastante cercanía, por lo que en su conjunto se genera una relación de confianza con las familias, base sobre la que se asienta la motivación de las mismas.

Lo más importante es generar confianza y respeto en las familias, porque si se relacionan con los docentes es porque confían. Es una relación continua de causa-efecto que deben cultivar.

Para participar es necesario tener información sobre los estudiantes, sus familias, sus entornos, etc. Y para conseguirla es fundamental que haya transparencia, que las familias sepan lo que hacen.

La cercanía de los docentes con las familias es clave. Cultivarla es cultivar la participación, y generar climas de confianza, pero no existe mucha formación para ello y queda del lado de las habilidades personales y del grado de motivación de los docentes. Cuando se informa a las familias, se les hace partícipes y se incide no sólo en los casos en los que pueda existir conflicto sino en cualquier otro.

También en las Comunidades de Aprendizaje trabajan por proyectos y hay bastante motivación en docentes y familias, a través de los grupos interactivos, tertulias, etc., donde las puertas se encuentran abiertas y el profesorado plantea aspectos como el compromiso, la coherencia y la implicación en el proyecto.

Las familias, a medida que van creciendo los chicos y chicas, observan que son más autónomos y no se ocupan del mismo modo que en las etapas de Infantil y Primaria. En este sentido, y puede que por necesidad, algunos docentes se verían más motivados a fomentar la participación porque ven a sus alumnos más “necesitados”. Por otra parte, en los espacios informales de convivencia con las familias, hay una menor participación asociada al factor de crecimiento e intereses cambiantes de los alumnos ya adolescentes. Los espacios de encuentro cambian pues los alumnos van solos y las familias están mucho menos presentes en el espacio del centro.

Sin embargo, la naturaleza de la participación en Secundaria es más de carácter individualizado, pues está mediatizada por los temas que afectan a las familias, como son conflictos, calificaciones, etc. De hecho el profesorado demanda la participación cuando hay problemas de comportamiento, actitud o rendimiento; es decir, cuando hay una situación negativa, aunque precisamente son esas familias con adolescentes en situaciones de conflicto las que menos participan.

En Secundaria es clave la figura del tutor y la motivación que tenga, pues si no está motivado difícilmente va a implicar a las familias. Y si se anima e induce a las familias a participar es por la importancia de su implicación, pese a que éstas respondan a demanda.

Con el tiempo se establecen vínculos de complicidad entre docentes y familias para sacar adelante el proyecto educativo del centro y el desarrollo académico de los estudiantes, aunque la motivación para las familias en el nivel de Secundaria se focaliza en los resultados escolares, aspecto percibe el profesorado.

Cuando se solicita la participación de las familias es cuando surge algún conflicto en las aulas o algún problema de convivencia en el centro; es entonces cuando aparece la reivindicada flexibilidad de los horarios, auténtico elemento motivador para las familias. Todas reclaman tener acceso a los docentes con libertad de horario aunque no hay una respuesta generalizada.

En general, hay tanto por parte del profesorado como por las familias, una gran demanda de información acerca de los estudiantes, tanto por la resolución de conflictos como por el valor otorgado a los resultados escolares.

Si un centro, como es el caso de los concertados, agrupa todos los niveles educativos, existe una mayor familiaridad y conocimiento de ambos colectivos. Además, la existencia de un importante número de padres o madres ex-alumnos implica un conocimiento más personalizado de la escuela.

Como hemos antedicho, la comunicación amplia, abierta y flexible ante la demanda de información constituye un factor de su fomento y, aunque se favorece la participación informal también se señalan sus riesgos en el sentido de mensajes negativos, manipulados o distorsionados; sin embargo, esta participación informal es un indicador de motivación, aún en contra de los dictámenes de la dirección.

Cuando en los centros no se da o no se produce una retroalimentación en la comunicación, o las familias no ofrecen respuestas, los profesores pueden cansarse y limitar la participación. Y aquí es donde los canales de comunicación se vincularían con la motivación, en el sentido de que si ésta es fluida se genera confianza. Las TICs pueden ser un indicador de la motivación, aunque no el único porque hay docentes que no las utilizan, no actualizan la información, bien por resistencias al cambio, bien por falta de tiempo, o bien por falta de voluntad. En todo caso hay docentes que sí las utilizan sacrificando tiempo personal y familiar, lo que también influye en conceptos claves como la confianza y la transparencia. Mantener constantemente informadas a las familias, o al menos regularmente, favorece la participación; ahora bien, tener una canal de comunicación que no se utiliza y que es demandado o empleado con diferencia sobre otros, va en contra de la participación porque se genera desconfianza.

En las etnografías también hemos observado que hay familias que reconocen la necesidad de poner en valor a los docentes, porque consideran que no se les reconoce socialmente pese a atravesar situaciones complicadas que les desmotivarían. Hay familias que señalan que el profesorado parece muy presionado por cumplir los objetivos y terminar el temario.

También se denota la desmotivación ante el aumento del nivel socioeducativo y de cualificación o formación de padres y madres, y el profesorado se siente intimidado, inseguro, cuando no amenazado en sus funciones de control de la participación. Un control que se ejerce con el fin de delimitar los espacios de intervención.

Por último, el profesorado de Secundaria tampoco cuenta con formación para la participación ni se encuentra motivado para recibirla. Cuando le ven sentido es porque han realizado un ejercicio reflexivo sobre su necesidad, y es que el aprendizaje de la participación se improvisa a través de la experiencia, incluso superando las experiencias negativas, aunque sea a través del ensayo-error.

## Conclusiones

Profesorado y familias son dos grupos heterogéneos y diversos, cada uno con sus motivaciones y actitudes que inciden en el proceso comunicativo entre ellos y en la participación. Estas relaciones son asimétricas, donde muchas de las prácticas participativas vienen de arriba abajo, toda vez que se reconoce el papel fundamental de los centros y el profesorado como facilitadores de la participación.

Cercanía y confianza son dos características que definen la implicación de los centros; así, a mayor cercanía (más y mejor van a conocer las familias a los docentes), correspondería más confianza y más participación, por ejemplo en la escuela rural.

El protagonismo en el inicio de esta relación cae en manos del profesorado y los equipos directivos de los centros, y los docentes son conscientes de su papel para que se produzca fluidez en la participación y buen entendimiento pese a su carácter diverso y heterogéneo.

La participación también iría en función del tipo de familias, las que responden y las que no a la demanda de los docentes, siendo estas últimas las que paradójicamente presentan las situaciones más difíciles y problemáticas. Se implican menos las que más lo necesitan y por tanto son equipos directivos y profesorado quienes deben representar el papel de atracción hacia los centros, mediante la generación de confianza y buena sintonía entre docentes y familias, papel que se inserta en la figura del tutor como coordinador de la relación.

Y si en Infantil y Primaria la comunicación es fundamental para articular las relaciones, lo es aún más en Secundaria donde la generación de confianza se realiza a través de la escucha paciente de las demandas familiares. Esto no es óbice para entender que la diversidad de profesorado y de actitudes hacia la participación, incide en la motivación. En muchas ocasiones, esta participación depende directamente de las habilidades personales y comunicativas de los docentes y de su voluntad, lo que nos llevaría a entender aspectos personales y subjetivos.

Los resultados de esta investigación muestran cómo la participación genera un mayor conocimiento por parte del profesorado de las familias, así como de sus expectativas y actitudes, lo que les permite una mayor información sobre alumnos y alumnas, a la par que pueden desempeñar de forma más eficaz y satisfactoria su labor.

Sin embargo, el profesorado no está formado para la participación, no recibe una orientación y tan sólo unas pocas pautas en sus estudios de Grado o de Máster acerca de cómo relacionarse con las familias.

## Bibliografía

- Belda, J.F. (2014). La participación social en la escuela: un reto colectivo. *Anthropos*, 283, 83-102.
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Collet, J. y Tort, A. (Coords.) (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona, Graó. Colección Familia y Escuela.
- Consejo Escolar de Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion-ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcbo>
- 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. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejoscolares-documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Doncel, D. (2012). Magister Doloroso. La identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (3), 489-502.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2008). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, Jordi (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida, Ediciones Universitat de Lleida.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Westview Press.
- García-Albi, I. (2015). *Cuestión de educación. Un viaje por la enseñanza española*. Barcelona, Debate.
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta, Jordi (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida, Ediciones Universitat de Lleida
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-86.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Giró, J. y Andrés, S. (2014). Las familias se suben a la “Marea Verde”. El papel de las madres y padres en las movilizaciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), 627-643.

- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-60.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del Profesorado y Otro Personal. Curso 2014-15. Datos Avance*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2014-2015-Datos-avance.html>
- Rivas, J.I.; Leite, A.; Cortés, P. (2011). *Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar*. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- San Fabián, J.L. (2001). La participación en la comunidad educativa. En Santos-Guerra (Coord.), *Organización y gestión escolar* (pp. 53-70). Barcelona, CISS-Praxis.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 19-37.

## Autores

Sergio Andrés Cabello

Doctor en Sociología por la Universidad del País Vasco, sus líneas de investigación principales en la actualidad son Sociología de la Educación, Estructura Social y Cambio Social, e Identidades Colectivas, todas ellas partiendo fundamentalmente desde una perspectiva cualitativa. Forma parte del proyecto de investigación I+D+i *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria*.

Joaquín Giró Miranda

Líneas de investigación: Sociología de la educación; Sociología de las migraciones. Proyectos de I+D+i actuales: *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* y *Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de Secundaria*. Publicaciones recientes: *Preparando el futuro del sistema educativo con la LOMCE* (2014), *Las familias se suben a la “marea verde”*. *El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas* (2014), *La nueva pobreza. El desahucio como proceso de exclusión* (2015).

Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>

## La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria

Mònica Macià Bordalba

Universidad de Lleida

### Resumen

En el estudio de la participación de las familias en los centros educativos es indispensable analizar qué canales de comunicación se utilizan entre padres y docentes, ya que éstos se consideran uno de los principales factores que influyen en la creación de dinámicas positivas entre ambos agentes. En este contexto, el presente artículo aborda un ámbito de la comunicación poco estudiado en España: el de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la relación familia-escuela. A partir de un trabajo etnográfico que ha durado 9 meses y se ha realizado en 20 centros de primaria, mostramos cuáles son los recursos digitales más utilizados, qué tipo de informaciones fluctúan a través de éstos y cuáles son las actitudes de maestros y progenitores hacia estas nuevas herramientas.

### Palabras clave

Familia; escuela; canales de comunicación; Tecnologías de la Información y la Comunicación.

---

### Contacto:

Mònica Macià Bordalba, [monica.macia@geosoc.udl.cat](mailto:monica.macia@geosoc.udl.cat). Av. de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida. Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología (973.70.66.21)

Artículo vinculado al Proyecto de Investigación "Familias y Escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657). Se inscribe también dentro del Programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (referencia: FPU13/02456).



## Family-school communication: the use of ICT in primary schools

### Abstract

In the academic field of families' participation in schools it is essential to analyse which means of communication are used between parents and teachers (due to communication is considered to be one of the most influential factors in creating positive dynamics between both educational agents). In this context, this article deals with a field of communication that has not been deeply examined in Spain: the use of computer-mediated communication in family-school relationship. Based on an ethnographic study, the research has lasted 9 months and it has involved 20 elementary schools. The findings show the most used digital resources, the information given through them and the attitudes that families and teachers have towards these technology tools.

### Key words

Family; school; means of communication; Information and Communications Technology.

### Introducción

#### Los canales de comunicación como factor clave en la relación familia-escuela

Actualmente se pide al maestro que deje de ser un enseñante para convertirse en un educador pleno. Y se le pide que lo haga envuelto en una realidad en que ni la escuela es el único contexto educativo ni los docentes y las familias los únicos agentes socializadores (Pérez, 2006). Además, la pérdida del consenso implícito que históricamente ha existido entre familia y escuela incrementa la necesidad de poner en conexión las acciones educativas escolares con las que se dan fuera del centro y, muy especialmente, dentro de la familia (Bolívar, 2006), volviéndose imprescindible el establecimiento de una actuación conjunta entre docentes y progenitores. Asimismo, encontramos varios estudios que prueban la relación existente entre la mejora de los rendimientos académicos o comportamentales del alumno y el acercamiento de la cultura escolar y la familiar (Bolívar, 2006; Collet y Tort, 2013; Lozano, Alaraz y Colás, 2013; San Fabián, 1994). Vemos, pues, que la necesidad de mejorar la participación y la relación entre progenitores y maestros se argumenta desde diversos estudios y perspectivas, lo que convierte el hecho participativo en una cuestión vital para el buen funcionamiento de la educación.

Situados en este punto, ¿por qué hablar de canales de comunicación? La respuesta es sencilla. El acceso a la información es un factor indispensable para el ejercicio de esta relación y participación. Para estar en condiciones de participar se requiere tener acceso a los datos relevantes, presentados de forma clara y sin códigos que disfracen o dificulten su comprensión. Ya que transparencia e información fomentan la confianza entre los agentes y ésta, precede a la colaboración (Sarramona y Rodríguez, 2010; Torres, 2008). Pero no sólo se requiere disponer de información. El mejor método para conseguir acuerdos fructíferos, y por lo tanto potenciar el sentimiento de pertenencia a un grupo, es con el intercambio recíproco de datos y opiniones basado en el respeto, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjunta. Es decir, para favorecer la conciencia de grupo y la identificación de los padres y madres con el centro, éstos deben estar informados y además, disponer de unos canales comunicativos bidireccionales que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos (López, Ridao y Sánchez, 2004).

Garreta (2012) comenta que los canales de comunicación habituales entre la escuela y los progenitores son, en general, los siguientes: las reuniones de inicio de curso, las tutorías, la agenda escolar, las circulares y notas a los padres, la revista del centro y la comunicación informal. Pero, en muchas ocasiones, el uso de estos canales no explota sus potencialidades intrínsecas. Demasiado a menudo la tutoría individual queda limitada a la mera transmisión de información curricular sobre el alumno: se dice lo bien –o lo no tan bien– que el discente afronta el proceso de aprendizaje, o lo bueno –o no tan bueno– que es el alumno tanto en su comportamiento como en sus actitudes en el aula. Por lo que a las reuniones grupales se refiere, éstas suelen seguir un esquema de funcionamiento cerrado que se repite año tras año: se exponen los objetivos a conseguir, el funcionamiento general del centro y lo que se espera de las familias (Navarro, 1999). Y algo similar sucede con la comunicación informal. Ya que si bien estos encuentros conforman lo que Collet y Tort (2008) llaman el grado de calidez institucional, en tanto que facilitan la buena relación entre maestros y padres, no se ha de sobrevalorar su utilidad más allá de esta función de contacto humano entre unos y otros (López et al, 2004).

En síntesis. Los canales de comunicación no solamente han de existir formalmente, sino que deben permitir y potenciar ocasiones para la comunicación y el intercambio de información que ayuden a profesores y padres a conocerse mejor, a crear una conciencia de grupo y a identificarse con el centro. Si no se da esta confianza y este conocimiento entre las personas es muy difícil que exista implicación y relación en los centros educativos (San Fabián, 1996).

Hasta aquí, pues, hemos argumentado la importancia que tienen los canales de comunicación en el establecimiento de buenas relaciones entre familias y docentes. Pero, ¿Qué sucede hoy en día con los medios digitales? ¿Qué papel juegan en el establecimiento de buenos cauces comunicativos? Y lo más importante: ¿Cuál es la opinión que padres y maestros tienen de los mismos?

### **El estudio de las TIC en su vertiente comunicacional con las familias**

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros escolares ha abierto nuevas posibilidades de comunicación y nuevas perspectivas para informar e implicar a las familias en la escuela. Además, ha supuesto una vía para mejorar las relaciones entre ambos agentes y acercar ambas culturas (Aguilar y Leiva, 2012; Sánchez y Cortada, 2015).

Desde hace tiempo, en el ámbito pedagógico, existe un enorme interés por el estudio de los medios tecnológicos y virtuales con fines curriculares (Area, 2010; Ferro, Martínez y Otero, 2009; McNabb, Valdez, Nowakowski & Hawkes, 1999). Pero no ha sido sobretodo hasta esta última década cuando han aparecido numerosas voces entorno a la necesidad de potenciar las TIC en la relación familia-escuela (Hohlfeld, Ritzhaupt & Barron, 2010; Lewin & Luckin, 2010; Merckley, Schmidt, Dirkson & Fuhler, 2006; Thompson, 2008). En España, los estudios que analizan esta cuestión son aún escasos. A modo de ejemplo, Aguilar y Leiva (2012) relatan algunas experiencias innovadoras que diferentes centros españoles han llevado a cabo con el objetivo de fomentar la relación entre progenitores y docentes. Brazuelo y Gallego (2009) muestran en un estudio de caso como el uso de los mensajes para las tutorías incrementa la implicación de las familias en el centro. Y Ballesta y Cerezo (2011) exponen la necesidad de formación de los padres y madres en el uso de las TIC y la voluntad de éstos de recibir tal formación. Una voluntad de aprendizaje que también se pone de manifiesto en otras investigaciones (Sánchez y Cortada, 2015; Segura y Martínez, 2011).

Situados en este vacío académico, el presente artículo muestra un retrato general de cómo

se utilizan las TIC en la relación familia-escuela: qué herramientas digitales predominan en los centros, para qué tipo de informaciones se utilizan y cuál es la actitud y valoración de las familias y los docentes hacia las mismas. Todo esto con el objetivo de conocer qué pasos hemos hecho hasta ahora y cuál es el camino que aún debemos recorrer para aprovechar al máximo el potencial comunicativo que ofrecen estos nuevos recursos. Y hablamos de “potencial comunicativo” porque las funciones que éstos pueden desarrollar son múltiples y variadas. Por un lado, sirven para informar a los padres del progreso de sus hijos y de las actividades diarias que se desarrollan en la institución escolar. Además, también pueden utilizarse para fomentar la implicación familiar en la construcción del centro educativo desde una perspectiva social, es decir, para invitar a las familias a participar en el proceso general de educación de los discentes (Mitchell, Foulger & Wetzel, 2009; Sánchez y Cortada, 2015; Vázquez, López y Colmenares, 2014).

Siguiendo esta descripción funcional de las TIC, Vázquez et al., (2014) exponen que el uso de las plataformas digitales mejora la participación y la colaboración de los padres en los centros educativos. Sánchez y Cortada (2015), en cambio, señalan que el objetivo principal de todas las escuelas es utilizar las herramientas TIC para informar a los progenitores de lo que sucede dentro del recinto escolar, relegándose su participación a meros comentarios en blogs o redes sociales. Y en una idea similar se sitúa Garreta (2015), quien explica que los canales más utilizados son las páginas web y los blogs y, por ende, se utilizan las TIC en su función informativa. Una realidad que como veremos a continuación se corrobora en nuestro estudio.

## Metodología

Este artículo muestra los resultados de un estudio llevado a cabo en cuatro comunidades autónomas (Cataluña, Aragón, La Rioja y Las Islas Baleares) en el que se han analizado un total de 20 centros de primaria. Los centros se han escogido atendiendo a criterios de tamaño, localización y estructura. Así, en cada comunidad se ha estudiado una escuela rural, un centro concertado, un centro público, una comunidad de aprendizaje (por ser el máximo símbolo de participación de la comunidad en la escuela) y un centro con un elevado porcentaje de inmigración. El proceso de investigación se ha basado en el enfoque cualitativo, concretamente en un trabajo etnográfico que ha durado 9 meses.

Los datos recopilados se han analizado durante y al final del trabajo empírico, de manera que recogida y análisis de información han sido dos procesos interactivos e interdependientes en el tiempo<sup>1</sup>. Fruto de este trabajo analítico, los datos recaudados para este artículo abordan la realidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la relación familia-escuela, mostrando un retrato general de cuáles son los recursos digitales más utilizados en las instituciones educativas de nuestro país, qué tipo de informaciones fluctúan a través de éstos y qué actitudes y opiniones tienen maestros y familias hacia estas nuevas formas de comunicación.

<sup>1</sup> A continuación se recogen los acrónimos con los que se identificarán las aportaciones textuales de las entrevistas que hemos utilizado para argumentar la exposición de resultados. **Primer nivel:** CP quiere decir Centro Público; CC quiere decir Centro Concertado. **Segundo nivel:** Po quiere decir Profesor de Infantil; P1 quiere decir Profesor de Primer ciclo de primaria; P2 quiere decir Profesor de Segundo ciclo de primaria; P3 quiere decir Profesor de Tercer ciclo de primaria; D quiere decir Director; Fo quiere decir Familiar de Infantil; F1 quiere decir Familiar de Primer ciclo de primaria; F2 quiere decir Familiar de Segundo ciclo de primaria; F3 quiere decir Familiar de Tercer ciclo de primaria; A quiere decir representante de la AMPA. **Tercer Nivel:** CA quiere decir Cataluña; AR quiere decir Aragón; IB quiere decir Islas Baleares; LR quiere decir La Rioja.

## Resultados

### Webs y blogs: una ventana abierta

El primer dato importante para conocer el grado de implementación de los recursos digitales en la relación familia-escuela es cuantitativo. Dieciséis de los veinte centros estudiados tienen una página web. Y los que no la tienen, tres utilizan un blog de centro cuyas funciones coinciden con las otorgadas a las webs. Por lo tanto, en esta primera radiografía general, vemos que todas las escuelas analizadas (excepto una) están presentes en la red a través de webs o blogs. Además, el equipo directivo del centro que no dispone de ninguno de estos dos recursos es consciente de tal punto débil en su institución, y así lo manifiesta:

“En los canales electrónicos de comunicación con las familias tenemos un problema. Hemos tocado un talón de Aquiles de este colegio (...) no ha venido nadie a este centro con la capacidad de desarrollar una web, yo pienso que eso es esencial.” CPDIB

Ahora bien, una vez realizado un análisis más minucioso y exhaustivo de estas herramientas, descubrimos que si bien todas las webs y los blogs de centro están actualizados (eso quiere decir que las últimas informaciones datan de fechas recientes), solamente 14 escuelas alimentan con asiduidad tales espacios, ofreciendo un contenido variado y continuo a toda la comunidad educativa. Pero a pesar de que en algunos casos se debiera incrementar la cantidad y frecuencia de información (para que las familias concibieran estos recursos como un medio importante para estar informados), podemos concluir que las webs y los blogs son dos canales de información muy utilizados en los centros españoles. Y decimos “de información” porque son herramientas que tienen una limitación comunicativa: a través de éstas los datos fluctúan en una sola dirección, del centro a las familias, y en pocas ocasiones se establece bidireccionalidad. Algo que demandan algunos docentes de tres de las cuatro comunidades autónomas:

“La informática ha abierto enormemente los cauces de participación. Nosotros lo que solicitamos principalmente es que comenten, que nos digan, si les gusta, si no, que sugieran. Pero se animan poco a escribir. Leen... 750 entradas y ningún comentario. Das por hecho que va bien pero les cuesta escribir.” CPP3AR

Pero creemos que es fácil entender por qué las familias no escriben. ¿Qué obtienen haciéndolo? Los padres, visitando las webs y los blogs, ya se nutren de los beneficios principales de estas tecnologías, que son básicamente el saber y el conocimiento. Aportar o no algún comentario puede ayudar a mejorar la relación entre docentes y familias, en el sentido que a más interacción hay más confianza, pero lo relevante de estos medios es su capacidad informativa y la sensación que esto produce en los docentes y las familias.

Si nos centramos en las funciones, todas las páginas web analizadas, excepto una, contienen una parte más estática en la que se incluye información de carácter general – quienes somos, qué hacemos, qué nos define. Aquí podemos encontrar desde datos referidos al equipo pedagógico, a la línea metodológica o a los proyectos educativos, hasta cuestiones más concretas como documentos de centro, horarios o menús escolares. Es lo que nosotros hemos catalogado como función descriptiva:

“La web queremos que sea por un lado, una herramienta de difusión del colegio de todas las actividades que se hacen y por otro lado, que sea un elemento donde las familias de nuestros alumnos puedan tener información, que va desde el menú escolar, los profesores, el organigrama, el calendario de

evaluaciones..., todo eso queremos que esté y de hecho está en la web, igual que todos los objetivos generales del colegio, el funcionamiento, etc.” CCDAR

Muchas de las webs, además, contienen noticias que se cuelgan con anterioridad a que sucedan. Algunos ejemplos que se repiten en varios espacios son el anuncio de las jornadas de puertas abiertas o la próxima reunión de centro. Nos referimos aquí a las informaciones que generalmente llegan a las familias a través de la tradicional circular, y que nosotros englobamos bajo el paraguas de función informativa:

“Y otra manera de, de informar, es a partir de las noticias, de la web. Que salen, a la página web, van saliendo noticias. Pero desde actividades o cosas que hacemos, hasta a veces también informaciones de... de cosas.” CCP3CA

Por último, encontramos un elevado número de portales que muestran relatos “a posteriori”. Es decir, se suben a la red actividades o experiencias a modo de reportaje, muchas veces con fotografías o videos que enseñan lo vivido. Es lo que hemos llamado la función ilustrativa de las TIC.

En cuanto a los blogs de centro, las informaciones que se difunden son las mismas que en las webs, diferenciándose ambas herramientas por la predominancia de unas funciones sobre las otras. Mientras las funciones informativa y descriptiva solamente aparecen en algunos blogs –siendo el contenido por excelencia de las webs– todos ellos exponen a través de artículos, fotografías y/o vídeos actividades llevadas a cabo en la escuela. Además, familiares y docentes aluden a tales contenidos cuando se refieren a este recurso:

“El blog es una herramienta útil para la relación familia-escuela ya que pueden ver qué hacen los hijos en la escuela (...) El blog debe llevarse al día, de lo contrario deja de hacer su función, que es informar de las actividades en la escuela.” CPDIB

Asimismo, y ya situándonos en el terreno de las opiniones, la función ilustrativa es con diferencia la más valorada por las familias. Y es que no debemos olvidar que su interés es el propio hijo y que les mueve todo lo que le concierne a él –recordar aquí a Garreta (2012), quien constata que mientras el 90% de las familias asiste a las entrevistas individuales con el maestro para hablar de su hijo, poco más del 75% lo hace cuando se trata de reuniones informativas generales y solamente el 30,25% acude a las reuniones de las AMPA. Además, en el reciente estudio de Sánchez y Cortada (2015) se corrobora esta tendencia: el 72% de las familias muestra interés por la función ilustrativa (fotografías o descripción de las actividades de aula realizadas durante el día), el 57% lo hace por la escuela en general y solamente el 44,5% por las notas informativas.

Refiriéndonos, pues, a esta posibilidad de ser testigos de lo que sucede dentro del colegio, familias y docentes describen las webs y los blogs como *revistas de lo que pasa con sus hijos*, como *ventanas abiertas* y *además inmediatas*. Para los maestros, estos medios les permiten dar a conocer su trabajo y mejorar así la visión que las familias tienen del centro y del aula; para los padres, son una herramienta que ha abierto el centro a los hogares, permitiéndoles entrar más en él y conocer lo que antes desconocían –ya que los cauces tradicionales no permitían ofrecer la información que estos recursos sí que ofrecen:

“En el colegio hay una página web y se publican todas las cosas, todas las actividades (...). Se reflejan todas las actividades del colegio: las fotos, las salidas, un artículo que salen... la página web es como si fuese el espejo de lo que hacemos en el colegio.” CPP3LR

### Plataformas y correos: los diamantes en bruto

Las plataformas digitales y los correos electrónicos son los dos canales de comunicación online más conocidos entre la comunidad educativa. Y decimos “de comunicación” porque por su naturaleza intrínseca permiten la bidireccionalidad, y por lo tanto, son ideales para el intercambio de opiniones entre familiares y docentes. Aquí pues, sí que hablamos de tecnologías de la comunicación. Y queremos empezar este apartado volviendo a los datos cuantitativos.

En Aragón y Cataluña, solamente los centros concertados disponen y utilizan las plataformas digitales como canal de información y comunicación. En la Rioja, todas las escuelas disponen de esta herramienta –ya que es un recurso fomentado por la Consejería– pero sólo el centro concertado la utiliza con cierta frecuencia. Y en las Islas, ni disposición ni uso. En cuanto al correo electrónico, los datos recopilados no dibujan un retrato mejor. Tan sólo nueve centros utilizan este canal, de los cuáles seis lo hacen con poca frecuencia. Vemos, pues, que estos medios digitales no forman parte de la cotidianidad de la mayoría de las instituciones educativas. Ahora bien, los colegios que los tienen, ¿para qué los utilizan?

Al igual que sucede con las webs y los blogs, las funciones de las plataformas digitales y los correos son variadas. A través de las plataformas, las familias reciben informaciones ya no del centro en general, sino del grupo clase de su hijo en particular. Además, también son un canal de información individual: los docentes cuelgan contenidos referentes a cada alumno en concreto, de forma que las familias únicamente pueden visualizar en pantalla lo relativo a su propio hijo:

“Mediante las redes sociales se dan informaciones generales y Clickedu, sería una información individual. Ahí los padres sólo ven la información de su hijo. A veces cuelgas fotos que ven de la clase, porque cuelgas actividades, o lo que se quiere poner del ciclo, lo que la profesora del niño ha querido poner. Igual que la de música, o los demás profesores que den clase a sus hijos”. CCP1AR

Y como ya hemos avanzado, esta herramienta también permite una comunicación diaria y fluida entre las familias y los docentes:

“ClickEdu es una herramienta importante para la comunicación con padres que igual no puedan venir sus padres al colegio, porque viene otra persona, sus abuelos. Gente con la cual no tienes una relación de todos los días, esa herramienta es muy importante. Para recibir mails... Yo utilizo bastante ClickEdu, en mi clase creo que todos menos dos tienen ClickEdu.” CCP2LR

En el caso de los correos, éstos desarrollan dos funciones principales. Sirven para cuestiones generales del centro, es decir, para dar informaciones que tradicionalmente la escuela ha transmitido a las familias a través de las circulares, y también para establecer una comunicación bidireccional entre padres y maestro-tutor:

“Des de P3 hasta sexto, dijimos la posibilidad de poder hacer estos comunicados de escuela a través de correo electrónico. Entonces se les pidió a las familias cuál era su correo electrónico, y todas las familias que quisieron pusieron a nuestra disposición este correo (...) y la agenda es el canal, el primer canal que tienes para comunicarte con la familia y la familia contigo. Y también esto... depende del tutor que haya en aquél momento y de la disponibilidad o de la facultad que tenga, por correo electrónico.” CPP3CA

En síntesis. Por su condición intrínseca, emails y plataformas son canales de información y de comunicación. Pero, ¿realmente funcionan como canales de comunicación? Es decir, ¿los

docentes envían comunicados individuales a las familias y viceversa? Hay centros en los que sí, pero debemos trabajar para que su uso se extienda a toda la comunidad educativa. La tendencia observada es que las escuelas sobretodo utilizan las plataformas para dar información individual del alumno o colectiva del grupo clase, y desde el centro se potencia en muchas ocasiones el uso de éstas para tal fin. Y lo mismo sucede con el correo electrónico a nivel de comunicados de escuela. En cambio, el uso de estos recursos como canales de comunicación queda sujeto, en demasiadas ocasiones, a la voluntad de cada maestro individual:

“Está bien, lo que pasa es que hay profesores que se hacen más con el espacio de Internet, hay otros que menos, y es un tiempo...” CCF2LR

Además, hay que tener en cuenta que una vez el docente decide abandonar la tradicional agenda y apostar por el correo o la plataforma, hace falta superar una última barrera para que la comunicación familia-escuela sea fructífera: las familias. Aún existe un importante número de progenitores que recelan de la eficacia de estos recursos para la comunicación con los docentes. Muchos padres prefieren utilizar la agenda cuando necesitan comunicar cualquier cuestión a los maestros, o bien optar por el contacto cara a cara y la comunicación personal y directa, en muchos casos mediada por la vía informal:

“Yo todos los correos que me envía la escuela yo los leo y me los miro (...) pero yo utilizarlo como vía de comunicación con la escuela, no. Yo lo que tengo que decir voy a decirlo al que... me gusta hablar de tú a tú, de cara a cara, porque parece que así para mí es más cómodo y se entiende mejor.” CPF3CA

Pero a pesar de que exista cierta “desconfianza” de los padres hacia la capacidad comunicativa de los mails y las plataformas, en general las familias valoran de forma positiva estos recursos y tienen una actitud abierta hacia los mismos. Son pocos los progenitores que valoran con palabras de rechazo estos canales, y muchos los que demuestran con sus declaraciones que están a favor de su implementación en los centros, aunque paulatinamente. Es decir, en su gran mayoría las familias valoran positivamente estos medios, pero lo hacen estableciendo límites y condicionantes. Aun así, creemos que lo importante, y lo que debemos tener en cuenta para mejorar la situación actual, es la actitud de aceptación general de las familias hacia tales recursos:

“Yo creo que es fundamental la agilidad, ya que estás en comunicación permanentemente. Tienes una información diaria. La mayoría de las familias sí que responden. Hay familias que por circunstancias no estarán tan pendientes, pero desde luego, en mi caso, en el entorno que nos movemos, desde luego, todas. Es un canal buenísimo para estar bien informados.” CCF3AR

Ahora bien, no podemos olvidar que a día de hoy sigue existiendo un colectivo de padres (y no siempre inmigrante) que rechaza completamente el uso de las tecnologías para la información y comunicación con la escuela:

“Los canales de comunicación, para mí, con las Nuevas Tecnologías, están empezando a ser un serio problema porque la información se da reducidísima, y se abandonan otros medios tradicionales, como la nota o la circular, que son los que te aseguran que recibes la información.” CPF1LR

Por lo que respecta a los docentes, sus valoraciones siguen el mismo patrón que en el caso de las familias, pudiéndose agrupar en tres categorías. En primer lugar, hay un importante número de profesores –sobre todo los que trabajan en centros que utilizan asiduamente las nuevas tecnologías– a los que les gusta introducir las TIC en la relación familia-escuela y creen que tales medios tienen un potencial enorme para facilitar el acercamiento entre



ambos agentes educativos. Otros maestros, a pesar de valorar positivamente la funcionalidad de los mails y/o plataformas, prefieren los canales tradicionales para la cotidianidad de su profesión. Y también, como sucede con las familias, hay maestros que tienen una actitud de rechazo hacia las TIC, impregnando sus declaraciones de argumentos que respaldan el por qué ellos no utilizan los medios digitales:

“A mí, me tocó el año pasado el Racima con Sandra, de San Millán, la de Chicote, y decían los padres ‘Sandra, ¿no tienes mañana examen?, ¿no te han puesto de Matemáticas?’, ‘no, no, que no tengo nada’. Llegaba el examen, o ó 3, o lo que sea. Y me dijo el padre, ‘mira, si no te importa, a través de Racima me pones que días tiene control’. Es el único caso que me ha tocado, y por culpa de la cría.” CPDLR

## Discusión y conclusiones

Las TIC, a día de hoy y en los centros estudiados, son en muchas ocasiones meros canales informativos. La mayoría de las escuelas están presentes en la red a través de webs y/o blogs de centro, y son muchas las que además alimentan con asiduidad estos espacios virtuales. Pero estos son canales en los que la información fluctúa en una sola dirección, del centro a las familias. Las herramientas bidireccionales por naturaleza, en cambio, se siguen utilizando poco. Las plataformas y los correos no forman parte de la cotidianidad de la mayoría de las escuelas, y aquellas que los utilizan, en demasiadas ocasiones se trata de una decisión individual del maestro, sobretodo en su vertiente comunicacional. Aun así, encontramos escuelas cuyas comunidades educativas son conscientes del potencial que tienen las TIC y desde el centro se establecen directrices para incorporar poco a poco estos recursos en la relación familia-escuela.

Ante esta realidad en la comunicación digital, debemos formularnos una pregunta: ¿por qué las webs y los blogs han conquistado las instituciones educativas en el ámbito familia-escuela, y las plataformas y los correos siguen siendo los diamantes en bruto para el fomento de tal relación? Las páginas web y los blogs son valorados de forma muy positiva por toda la comunidad educativa, y maestros y progenitores coinciden en concebirlos como una apertura del centro a los hogares. Para los docentes, estos canales suponen la oportunidad de dar a conocer su trabajo a las familias y mejorar así la visión que éstas tienen del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para los padres, son herramientas que les permiten conocer la vida cotidiana de sus hijos dentro del aula, facilitándoles la entrada a la institución –desde la distancia– y mostrándoles aspectos que antes desconocían. Y quizás este sea un factor clave para explicar el éxito de estos recursos informativos: el hecho de que antes no existiera ningún otro canal que permitiera ofrecer la información visual que permiten hoy en día estos medios.

Pero debemos ser positivos. Aunque existen docentes y progenitores que rechazan taxativamente el uso de las plataformas y los mails para la comunicación entre escuela y familia, son muchos más los que tienen una actitud abierta hacia los mismos –aunque muestren una preferencia, aún, por los canales tradicionales. Quizás el miedo a dejar de utilizar algo que funciona para embarcarse en lo desconocido esté detrás de esta realidad comunicativa en las escuelas. Pero creemos que la idea más importante que se desprende de este estudio es que maestros y docentes, aunque a día de hoy no utilicen demasiado los canales de comunicación digitales, tienen una actitud positiva y abierta hacia éstos. Según Pérez (2006), para posibilitar cualquier cambio es necesario un conocimiento profundo de la cuestión, travesado por la dimensión afectiva y emocional, capaz de hacer atractivo y



deseable su objeto y, por lo tanto, de situarse ante las puertas de la acción y del comportamiento. Y en este caso, nos situamos en esta puerta de entrada.

## Bibliografía

- Aguilar, M.C. y Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología educativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Ballesta, J. y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XX1*, 14 (2), 133-156.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía sms e internet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 49-67.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60.
- Collet, J. y Tort, A. (2013.). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona, España: Informes Breus, 35, Fundació Jaume Bofill.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, España: Editorial Pagès.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D., & Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405.
- Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758.
- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 34, 143-163.
- Lozano, J., Alaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias. *Revista Educación XXI*, 16 (1), 210-232.
- McNabb, M., Valdez, G., Nowakowski, J., & Hawkes, M. (1999). *Technology connections for school improvement*. U.S: U.S Department of Education.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), 11-42.

- Mitchell, S., Foulger, T., & Wetzel, K. (2009). Ten tips for involving families through internet-based communication. *YC Young Children*, 64, 46-49.
- Navarro, M.J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), 1-16.
- Pérez, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34.
- San Fabián, J. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.
- San Fabián, J. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- Sánchez-Garrote, I. y Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27 (1), 221-233.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Segura, M.L. y Martínez M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 77-97.
- Thompson, B. C. (2008). Characteristics of parent-teacher email communication. *Communication Education*, 57 (2), 201-223.
- Torres Victoria, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119.
- Vázquez, E., López, E. y Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.

## **Autora**

Mònica Macià Bordalba.

Diplomada en Educación Primaria y licenciada en Comunicación Audiovisual (2011). Es personal docente investigador del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida en calidad de becaria FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación. Sus principales líneas de investigación son la comunicación familia-escuela, el estudio de las TIC en la implicación familiar y los factores que influyen en la participación de los progenitores en los centros.

Mata, A., Traveria, R.J. & Pelegrí, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 85-96.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244941>

## Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social

Anna Mata Romeu, Ramón Juliá Traveria, Xavier Pelegrí Viaña

Profesores de la Universidad de Lleida

### Resumen

En el ámbito de la educación primaria existen diferentes figuras profesionales, no estrictamente educativas, que realizan tareas de acompañamiento y atención, sobre todo en el ámbito del menor y sus familias. Estos profesionales pueden aportar una visión más objetiva y crítica sobre el funcionamiento de los centros en general y de la relación-familia escuela en particular, dado que, en muchas ocasiones son los que trabajan en favor de la mediación y la resolución de conflictos sobre las problemáticas múltiples que se generan en la relación escuela-familia. Estos profesionales pueden construir puentes de comunicación entre los familiares y la escuela, y también con la comunidad, pues conocen las fortalezas y las debilidades de esta relación. El propósito del texto es presentar estas figuras, a partir del marco de la Comunidad Autónoma Catalana, y desgranar sus potencialidades y complementariedades con el sistema educativo y el entorno<sup>1</sup>.

### Palabras clave

Escuela; Familia; Comunidad; Atención social.

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del proyecto de investigación Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas de relación en la educación infantil y primaria (PAR-ED), dirigido por Jordi Garreta Bochaca, Subdirección General de Proyectos de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación, 2012-2015

Anna Mata Romeu, Ramon Juliá Traveria, Xavier Pelegrí Viaña. Universidad de Lleida- Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Av. Estudi General, 4 25002-Lleida Tel. 973-702000. [annamata@geosoc.udl.cat](mailto:annamata@geosoc.udl.cat)

## Professionals referring to the social. One opportunity of interaction with the social environment

### Abstract

In the field of primary education there are different figures not strictly educational professionals, who perform tasks of support and attention, especially in the field of children and their families. These professionals can provide a more objective and critical view on the functioning of the institutions in general and the relationship-family particular school, since in many cases are working in favor of mediation and conflict resolution on the multiple problems that are generated in the school-family relationship. These professionals can build bridges of communication between family and school, and also to the community, because they know the strengths and weaknesses of this relationship. The purpose of the paper is to present these figures, from the framework of the Catalan Autonomous Community, and thresh their potential and complementarity with the education system and the environment.

### Keywords

School; Family; Community; Social care.

### 1. Encuadre y evolución de los profesionales de lo social en los centros educativos

En la investigación realizada sobre la participación de las familias en los centros educativos, cuando hablamos de profesionales de lo social, nos referimos a un conjunto variopinto de agentes que realizan funciones complementarias a la genuina del sistema educativo. De entre estos profesionales, algunos pueden ser coincidentes en algunas de las cuatro comunidades autónomas estudiadas (aunque adopten otros nombres) y otros pueden ser específicos de alguna de ellas.

En el trabajo de campo realizado, hemos entrevistado diferentes figuras profesionales, de las cuales ahora seleccionamos las que específicamente se dedican a favorecer la integración escolar cuando ésta se ve amenazada por factores individuales, familiares o sociales. Nos referiremos pues a: trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, psicólogos/as, pedagogos/as, psicopedagogos/as, agentes lingüísticos de interculturalidad y cohesión (ALIC), promotores/as escolares<sup>2</sup>, e integradores/as sociales.<sup>3</sup>

En un primer intento de clasificación, aparecen como dos ámbitos de actuación de estos profesionales que, a su vez, determinan el tipo de acciones que desarrollan:

---

<sup>2</sup> Ver, sobre estos profesionales, el texto que figura en esta misma publicación de Llevot y Bernad.

<sup>3</sup> También se entrevistó a inspectores/as y a monitores/as de comedor, pero consideramos que estas figuras desarrollan funciones que difieren esencialmente de las que se quiere abordar en este artículo.

- Equipos multiprofesionales de las consejerías responsables de la educación formal
- Figuras profesionales creadas/contratadas por diferentes instituciones en relación a programas concretos y/o de duración determinada.

### a) Los equipos multiprofesionales de orientación

Consideramos que los antecedentes más sólidos de los actuales equipos son los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, implantados con carácter experimental por la Orden de 30 de abril de 1977 (BOE. del 13/05/1977) y los Equipos Multiprofesionales dependientes del Servicio de Educación Especial establecidos por el Decreto 282/1980, de 1 de diciembre, de creación de dicho servicio y, posteriormente, fueron desarrollados por Orden de 9 de setiembre de 1982, que regula la composición y funciones de dichos equipos multiprofesionales dependientes, en la actualidad, del Instituto Nacional de Educación Especial (B.O.E. del 15/09/1982) (Mariño, 2012).

Con la asunción de competencias en materia de educación, la mayoría de las comunidades autónomas fueron modelando según su criterio dichos equipos de orientación educativa que, en algunos casos, adoptaron nombres como: Equipos de Orientación Específicos (Galicia), Unidades de Apoyo Educativo (Navarra), Servicios psicopedagógicos escolares de sector (Valencia) o Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (Cataluña y Aragón). En lo que sigue, nos referiremos a estos últimos puesto que son los que, al corresponder a una de las comunidades autónomas estudiadas en la investigación referida, fueron objeto de análisis y valoración<sup>4</sup>.

Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) fueron creados en Cataluña por Orden de 20 de mayo de 1983 “después de fusionarse los diferentes servicios de asesoramiento existentes hasta entonces (equipos multiprofesionales dependientes del servicio de Educación Especial i servicios de orientación escolar y vocacional)” (Grau, 2000:24). En dicha Orden, los EAP se definen como “instrumento que ha de contribuir [...] a la necesaria prevención educativa y a un mejor desarrollo del proceso educativo y de la renovación pedagógica, lo cual hará posible que la escuela dé respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales” (art. 1).

En la misma norma se determina que los EAP estarán constituidos por profesionales de la pedagogía, la psicología, el trabajo social y la medicina. También preveía (art. 9) que se contara con profesores especializados de apoyo, bien en un solo centro o bien de forma itinerante y adscritos al correspondiente EAP. Estos equipos se conciben como externos a los centros públicos aunque en estrecha colaboración con la dirección y los claustros de dichos centros. Dependen funcional y administrativamente de los servicios territoriales del departamento de educación de cada provincia, actúan en un área geográfica determinada y su intervención se hace extensiva a todos los niveles educativos.

Posteriormente, mediante el decreto 155/1994, de 28 de junio, se regulan los servicios educativos del Departamento de Enseñanza de Cataluña. En él se reformula la definición de los E.A.P. como “servicios educativos de composición multidisciplinar que, en un ámbito territorial definido, dan apoyo psicopedagógico a los centros docentes. Su intervención,

---

4 Para más información sobre el conjunto del estado y las comunidades autónomas, ver Mariño (2012).

que requiere actuación directa en los centros, se dirige a los órganos directivos y de coordinación, al profesorado, al alumnado y a las familias, con el fin de colaborar en ofrecer la respuesta educativa más adecuada, especialmente para los alumnos con disminuciones y para los que presenten más dificultades en el proceso de aprendizaje” (art. 6.1)

Entre las funciones que se encomiendan a los EAPS destacamos: identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos; participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del currículum que puedan necesitar los alumnos; asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de los centros educativos respecto a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado; asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional; colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación, así como aportación de criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa.

Otros profesionales son los que actúan en los denominados Equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (ELICS). Estos equipos se incluyeron en la normativa anterior mediante el decreto 180/2005, de 30 de agosto, de modificación del decreto 155/1994. En el artículo 15 bis de dicho decreto se define a los ELICS como servicios educativos multidisciplinares que, en un ámbito territorial definido, dan asesoramiento y apoyo a los centros docentes y al profesorado en relación con aspectos lingüísticos, interculturales y de cohesión social. Su ámbito territorial de actuación es comarcal, pero puede ser más reducido en función de las necesidades específicas de cada zona.

Los ELICS, para desarrollar sus funciones de apoyo a los centros y al profesorado, están integrados por funcionariado docente de los cuerpos de maestros y de profesores de secundaria o por personal docente con contrato laboral fijo con el Departamento, a los que, de forma genérica se denomina “agentes lingüísticos de interculturalidad y cohesión” (ALIC). Tienen como principales funciones asignadas:

- a) En relación con los centros y con el alumnado recién llegado y en riesgo de exclusión social: asesoramiento sobre la organización del aula de acogida; sensibilización, promoción de la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe; asesoramiento sobre el trabajo tutorial; sensibilización sobre educación intercultural; orientación sobre recursos materiales, metodológicos y estrategias de inmersión lingüística y de inclusión social; y colaborar en la formación permanente del profesorado.
- b) En relación con otras instancias educativas: asesorar a las comisiones de escolarización de zona; colaboración con las oficinas municipales de escolarización, con la inspección educativa y con otros servicios educativos, otros departamentos de la Generalitat de Catalunya y otras administraciones e instituciones.

### **b) Otros profesionales**

El promotor/a escolar es una figura que se considera básica en las zonas con alto porcentaje de población gitana. Se trata de un profesional, miembro del pueblo gitano, que conoce los elementos configuradores de su identidad y los derivados de la situación socioeconómica, y la diversidad de expectativas de las familias respecto a la escolarización. Constituye un



referente positivo para la comunidad gitana, puesto que conoce las entidades y las personas de respeto, y tiene buena relación con las familias. Este profesional tiene como función general ayudar a potenciar la participación de las familias gitanas en la educación de sus hijos/as, les informa sobre el acceso a la oferta educativa y de ocio, y crea vínculos entre la comunidad gitana, el centro educativo y su entorno.

Finalmente, el integrador/a social es el profesional que colabora en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal en alumnos que se encuentran en situación de riesgo, interviniendo directamente con los jóvenes o adolescentes, sus familias y los agentes sociales del entorno. Los integradores sociales han de concretar, conjuntamente con el equipo docente, un plan de trabajo para cada uno de los alumnos que atienden, en el cual se especifiquen los objetivos a alcanzar y las actuaciones a llevar a cabo, procurando siempre que sea posible su implementación en el entorno del aula ordinaria. Los integradores sociales han de coordinar sus actuaciones con los otros profesionales que intervienen en la atención a estos alumnos.

## 2. Funciones y expectativas de estos profesionales en el medio escolar

En el debate sobre las funciones actuales que debe cumplir la escuela dentro del entramado social, es sabido que éstas son percibidas actualmente con un mandato mucho más allá de lo estrictamente escolar, situándose en el deber más genérico de educar.

Y educar es una tarea compleja, que debe realizarse en complicidad de la escuela con el medio, bajo la alianza de profesores-familia-red social. Es decir, como señala Fernández Enguita (2007) la escuela por sí sola no puede educar, necesita de la complicidad del medio para cumplir esta labor.

Esta realidad es conocida y aceptada por todos los interlocutores y agentes del ámbito educativo y, tanto es así que, como se ha puesto de manifiesto en el punto anterior, en torno a la escuela, han ido surgiendo diferentes figuras profesionales que tienen como función conseguir esta imbricación, ejercer de bisagra y puente entre profesores-padres-red social. Estas figuras, con sus diferentes especificidades y ámbitos competenciales intentarán, en su día a día profesional, conseguir que este entramado funcione y funcione de forma fluida.

En las diversas CCAA analizadas coexisten multiplicidad de profesionales de lo social, con una igualmente multiplicidad de objetivos operativos, nomenclaturas, dependencias y responsabilidades; aunque su razón de ser busca el anclaje escuela-familia-red social. Esta constelación, bien organizada, redundará, ciertamente, en el cumplimiento del objetivo de aprendizaje que acabamos de definir. Como comenta un director de un centro educativo, refiriéndose a estas figuras: *“La escuela cuenta con diversas patas o satélites que giran en torno al centro, son un valor añadido de la escuela como servicio escolar”*.

Entre estos profesionales encontramos equipos como los EAPS en Cataluña, formado por trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos y psicopedagogos o los (ELIC), formado por profesorado de primaria y secundaria. En otras comunidades, como Aragón, Baleares y la Rioja, se encuentran los orientadores de los equipos de orientación educativa. También hemos incluido a otros profesionales como los educadores sociales, integradores sociales, promotores culturales y técnicos de Servicios a la comunidad, que, con diversas

modalidades contractuales y de vinculación en las escuelas, desarrollan tareas en el ámbito de la familia-escuela.

Así, en la medida que, socialmente, se ha ido sustituyendo la idea de “enseñar” por la de “educar” y “integrar”, observamos que aquello que demanda la sociedad a un centro educativo va mucho más allá del mero aprendizaje de conocimientos y pasa por acompañar al menor y a su familia en muchos de los avatares que suceden en torno a la educación y socialización, por lo que han ido surgiendo profesionales que, con mayor o menor especialización, formación y/o regulación, realizarán este “acompañamiento”.

Y, dado que son profesionales cuyo cometido es trabajar con familiares, alumnado, profesorado, equipos directivos y en algunos casos la comunidad y el entorno, debemos tener presente que:

1. Estos profesionales han recibido una formación específica que les permitirá mediar con éxito entre los tres actores definidos. Así, podrá realizar tareas de soporte al profesorado (y centro educativo, en general) cuando se constaten dificultades o cuando sea especialmente beneficiosa para el menor escolarizado una labor de mayor intensidad con su núcleo familiar de referencia; labor que, difícilmente el docente puede realizar (dadas sus responsabilidades en el aula) pero que sin duda redundará en un mayor éxito educativo del menor, como afirma Roselló (1998).
2. Igualmente, estos profesionales resultarán un interlocutor válido (sin exclusión de otros) para las familias, para que éstas puedan expresar problemáticas o disfunciones que, sin ser estrictamente del ámbito educativo, si redundan en el bienestar del mismo, pues, unas familias con mayor cohesión interna y con menos malestares en su seno, tienen mayor capacidad para gestionar los menores a su cargo y las diversas vicisitudes por las que éstos pueden encontrarse.
3. Y, en último término, familias y escuelas se encuentran insertados en un medio social concreto y aquello que ocurra en este medio, de forma directa o indirecta repercutirá en la escuela, como medio vivo que es, en interrelación constante con el entorno y lugar por el que diariamente circulan partes de vida de muchas personas. Tanto el equipo directivo como los profesores del centro deberían tener un mínimo conocimiento de aquello que ocurre más allá de las aulas, aunque muchas veces la multiplicidad de tareas que tienen encomendadas, ratios elevados de alumnos o la inestabilidad laboral del propio profesorado dificulten este conocimiento. De ahí que sean especialmente interesantes estos profesionales en su tarea de puente y canal conductor de la escuela hacia el medio social, posibilitando un mayor conocimiento mutuo de ambos que propiciará, a su vez, el surgimiento de iniciativas y sinergias comunes, con entidades de cariz más comunitario, lúdico o social.

De alguna forma, pues, estos profesionales contribuyen al ensamblaje del centro educativo con el medio social. El hecho de que su condición contractual sea heterogénea, pues a veces dependen de administraciones públicas diferentes y, a veces, de entidades sociales con subvención pública, refuerza el que se les considere externos a la dinámica cotidiana de los centros educativos, pero al mismo tiempo cumpliendo funciones que redundan en un éxito escolar y mejor anclaje de las familias en los centros.



Esta doble mirada, esta doble condición (intracentro y extracentro) les convierte, desde nuestro punto de vista en interlocutores ideales a ambos lados del engranaje. De forma más precisa:

#### INTRACENTRO

En un aula de cualquier centro educativo actual coexisten, hoy en día, niños y niñas que presentan una alta heterogeneidad; es decir, es posible que provengan de estratos socioculturales diferentes, con situaciones económicas familiares también muy diferentes y coyunturas convivenciales muy variadas y cambiantes en el tiempo. No es fácil atender esta diversidad desde una instancia puramente educativa; probablemente sean bienvenidas todas aquellas cooperaciones y ayudas que puedan llegar por parte de profesionales con habilidades más de mediación y abordaje de fragilidades y disfunciones en el ámbito familiar.

Así, estos profesionales pueden aportar su colaboración en la consecución de una mayor cohesión interna del alumnado, en conseguir una mayor tolerancia entre ellos frente a las diferencias y una mayor aceptación e inclusión de las mismas.

A su vez, una mayor tolerancia frente a la diferencia y una mayor integración entre los diversos miembros, contribuirá a que los familiares perciban este trato igualitario, básico para una buena convivencia y redundará en que conciban el centro como un verdadero lugar de acogida, entendimiento y educación, en el sentido más amplio de la palabra.

#### EXTRACENTRO

De la misma forma, la diversidad en la tipología de familias y casuísticas que estas pueden presentar (desde un punto de vista económico, cultural, religioso y de relación con el medio) realza, a nuestro entender, la necesidad de contar con unos profesionales capaces de atender estas situaciones y de trabajar para que éstas no reviertan negativamente en el rendimiento escolar del alumno.

Asimismo, se hace crecientemente necesaria la labor de estos profesionales en el encauce del centro dentro del barrio/pueblo/ciudad; dado que resulta ilógica la concepción del centro educativo como institución aislada y ajena de aquello que acontece más allá de sus muros. En un contexto de recursos escasos y retorno a soluciones imaginativas, un buen encaje con este medio (asociaciones, entidades sin ánimo de lucro, tejido empresarial, etc.) permitirá quizás al centro acometer iniciativas, irrealizables sin la complicidad del medio.

Aunque, para que este análisis no resulte incompleto o fragmentado debemos incorporar algunos de los discursos y reflexiones que los propios profesionales realizan en torno a su figura y sus posibilidades de intervención en el ámbito escolar. Estas reflexiones las incorporamos en forma de fortalezas y debilidades.

### FORTALEZAS

1-La versatilidad de estos profesionales, el poder da respuesta a diferentes demandas y de diferentes procedencias, pues cuentan con unas habilidades profesionales que les permiten lidiar con situaciones conflictivas, difíciles y de encaje con el medio social. Y unas habilidades para poder trabajar con diferentes tipos de familias, de centros, de entornos, de alumnado, etc.

2-Visión más holística (desde dentro y desde fuera) de las imbricaciones familia-escuela y más plural (al poder comparar el funcionamiento interno de diversos centros). Y la posibilidad de trabajar en red, lo cual redundará en beneficios a largo término para la familia y para la escuela e implica una amplitud de miras, una conexión de profesionales de dependencia pública, con entidades sociales sin ánimo de lucro, voluntarios, asociaciones, etc...

### DEBILIDADES

1-El hecho de que estos profesionales no formen parte estable de los equipos escolares, es decir, el hecho de que un curso aparezca un orientador/a y al siguiente un integrador/a o que en otro momento se cuente con un promotor escolar pero sin garantía de continuidad. Los diferentes programas de obras sociales de entidades muy diversas, sin una normativa de continuidad clara, contribuyen a aumentar esta confusión, pues contribuyen a la parcelación de la atención a los menores en actividades complementarias a las escolares. Esto puede llevar a que, desde el equipo directivo, los profesores y los familiares resulte más difícil comprender la verdadera función que realiza cada proyecto o profesional. Y esta dificultad, a su vez, entorpecerá que el equipo directivo pueda delegarles determinadas actividades o funciones dentro del centro, dada la incertidumbre sobre su sostenibilidad en el tiempo. Asimismo, el rol que cada uno de estos profesionales puede asumir dentro del centro también resultará más confuso y, por ende, más difícil de asentar y mantener a largo plazo.

2- La visión generalizada que se tiene de que estos profesionales acuden exclusivamente “a demanda” ya de los padres, ya del equipo directivo y profesores. Actuar a demanda significa “no estar presente” y aparecer cuando se le necesita, quizás de forma urgente, quizás de forma intermitente, o de forma parcial y transitoria, con los consecuentes problemas que este tipo de actuación acarrea, tanto para la agenda organizativa de los profesionales implicados como para atender adecuadamente las situaciones por las que se les solicita.

Con todo, y, a pesar de las debilidades detectadas, es innegable que el aporte de estos profesionales redundará en oportunidades y beneficios para los centros y las familias. Según nuestros interlocutores, las aportaciones van desde cubrir determinadas carencias de los

centros, actuar como puente y enlace entre las familias y el personal educativo, hasta poder atender necesidades emergentes como las relacionadas con la lengua (en CCAA bilingües) y la integración social.

Aunque pueda parecer una constelación de gran complejidad y, por tanto, de difícil ensamblaje y funcionamiento enrevesado, en la práctica, puede funcionar con toda la rotundidad y sencillez con que funcionan muchos otros de los servicios e instituciones múltiples, como puede ser el de salud, por poner un ejemplo. Las claves de este buen funcionamiento son ciertamente sencillas: saber reconocer el papel de cada uno (los educadores, los familiares y cada uno de los profesionales de lo social que aparecen y desaparecen en el centro educativo) pero interiorizar que todos ellos son un único equipo, con un único objetivo: el éxito escolar de los alumnos y, por ende, de sus familias.

## 2. Apuntes para la reflexión

Tal como hemos señalado al inicio del texto, todas las valoraciones precedentes se enmarcan en un trabajo de investigación realizado a centros de diferente tipología, incluyendo a todos los protagonistas de la comunidad educativa, y hemos ampliado la mirada, sumando a los profesionales que hemos denominado como externos. *A priori* el discurso central de esta investigación se centra en el profesorado, equipos directivos y familias y por lo tanto la visión que tienen los profesionales de lo social asumen un papel complementario al mismo tiempo que secundario, no obstante, atendiendo a las conclusiones y planteamientos que se van obteniendo, nos damos cuenta que las actuales circunstancias y retos que debe asumir la comunidad educativa, requieren de una mayor atención a estas figuras externas.

Queremos destacar y recalcar que el objeto propiamente de estudio de la investigación era la participación en los centros escolares, desde la perspectiva de la familia y escuela y por lo tanto encontramos numerosas aportaciones y reflexiones de los protagonistas centrales de dicha participación. Sin embargo aunque no formaba parte de la esencia del estudio, nos hemos percatado que en este entramado complejo cada vez aparecen con más frecuencia profesionales relacionados con lo que denominamos, como de lo social, sobre los cuales hemos fijado nuestra mirada y reflexión.

En este sentido, queremos analizar esta relación desde una perspectiva más crítica y reflexiva que en el apartado anterior, aportando ideas y valoraciones que ilustren de forma clara las características y las dinámicas que se establecen entre estos profesionales y la comunidad educativa, así como nos animamos a realizar un conjunto de propuestas de mejora de esta relación con el fin de aprovechar y optimizar la presencia de estos profesionales.

Del discurso de todos ellos podemos plantearnos y enumerar un conjunto de reflexiones críticas, con el ánimo de suscitar un debate abierto sobre el papel que componen y que podrían desarrollar estos profesionales, si se dieran otro tipo de circunstancias o contextos socio-educativos.

Estimamos, por tanto que:

- a. Existe una falta de aplicación de las funciones encomendadas a los equipos de profesionales de lo social en favor de la participación familia-escuela. Teniendo en cuenta el marco normativo y las funciones encomendadas a los profesionales del campo social y expuestas al principio del artículo, entendemos que en la práctica se priorizan otras funciones por encima de las relacionadas con la promoción de la participación de las familias en la escuela.
- b. Existe una contradicción entre la teoría y la práctica en cuanto a las diferentes formas de trabajar la participación en la escuela e implicar a las familias. Se han desarrollado en los últimos años una gran cantidad de propuestas relativas a la mejora y el cambio de paradigma<sup>5</sup> en la relación familia escuela, pero aun así se sigue produciendo una resistencia importante para su aplicación por parte de los centros educativos.
- c. Existe una fragmentación y separación demasiado grande entre los profesionales de la educación y los profesionales de lo social, que deberían contar con una definición más precisa de su aportación a la participación familia-escuela.<sup>6</sup>
- d. Hay que creer en la participación para llevarla a cabo, así como definir qué significa participar para todos los protagonistas. Se ha puesto de manifiesto a lo largo de nuestro estudio que la palabra participación tiene muchas connotaciones según cada protagonista, al mismo tiempo que no todos los protagonistas creen en sus beneficios de la misma forma.
- e. Los profesionales de lo social están saturados a causa de su trabajo cotidiano basado en resolver problemas y “apagar fuegos”, por lo cual no desarrollan su misión de potenciar el trabajo de establecer redes y relaciones con la comunidad y el entorno. El número de profesionales de lo social dedicados a funciones relacionadas con el trabajo social son muy inferiores al número de otros profesionales a pesar que las problemáticas y las dificultades socioeducativas han ido en aumento en los últimos años. Por este motivo estos profesionales deben resolver las urgencias de forma continuada y desatender otras misiones que también les son encomendadas.
- f. Los profesionales de lo social actúan de forma generalizada a demanda de los centros educativos y esto les resta iniciativa y capacidad para actuar de forma más global y estratégica. Actuar a demanda impide una planificación estratégica y a largo plazo de la intervención, así como una limitación del campo de intervención, actuando en muchas ocasiones atendiendo a aquellos que más piden y no a los que más lo necesitan.
- g. Se desprende del conjunto de etnografías que los profesionales de lo social se encuentran en una posición de debilidad ante otros profesionales más reconocidos dentro de la comunidad educativa. A pesar de existir una demanda cada vez mayor sobre la escuela en la lucha contra la desigualdad y promoción de la inclusión desde una perspectiva socioeducativa, el peso de estos profesionales es menor numéricamente, pero también en cuanto a conocimiento y reconocimiento de su labor en favor del mejor funcionamiento en la relación familia-escuela.

---

5 Flecha (2015) es uno de los precursores de las Comunidades de aprendizaje, basadas en este nuevo paradigma de interacción familia-escuela.

6 Esta afirmación pone de manifiesto la dificultad de llevar a cabo lo que plantea Bolívar (2013), en su discurso sobre cómo poner la sociedad al servicio de la escuela, cuando subraya de forma continuada el papel que deberían jugar todos los protagonistas que se encuentran dentro o alrededor de la comunidad educativa, entre ellos los agentes sociales.

- h. Esta debilidad también se traslada en ocasiones al interior de los propios equipos psicopedagógicos en los que las aportaciones de los trabajadores sociales quedan diluidas en el trabajo más centrado en el alumnado y en menor medida en el entorno. El número de profesionales del trabajo social que componen estos equipos, como venimos señalando, es más reducido que el de otros profesionales y por lo tanto su capacidad de intervención es mucho menor así como las posibilidades de profundizar en elementos relacionados con la familia, el entorno y la comunidad son muy limitados.
- i. Se espera muchas veces que los profesionales de lo social sean los salvadores de situaciones muy complejas y de alguna forma se produce la paradoja de lo que Selvini (1986) denominaba el “mago sin magia”<sup>7</sup>. Nos damos cuenta que en los centros educativos se produce con mucha frecuencia que el alumnado más problemático es etiquetado junto con su familia de forma progresiva como familia difícil o incluso familia social. Ante esta situación los centros escolares acostumbran a actuar de forma normativa y coercitiva aplicando las medidas pertinentes que cada centro educativo haya establecido. Cuando el caso empieza a cronificarse y ya no se encuentran alternativas para su solución, se reclama la presencia de los profesionales de lo social que con su “varita mágica” resuelvan un problema que la mayor parte de las veces, es un problema que viene de lejos y sobre el que ya se han llevado a cabo multitud de acciones de todo tipo. En ese momento los profesionales de lo social se convierten en los hipotéticos salvadores de una situación que generalmente es insalvable si no se replantea la propia lógica del sistema educativo y por lo tanto se replantea el rol que deben desempeñar estos profesionales especializados.

### Algunas propuestas

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente consideramos interesante plantear un conjunto de propuestas en favor de mejorar y optimizar el trabajo de estos profesionales del campo social. Sin ánimo de exhaustividad, planteamos:

- I. Potenciar aquellas funciones que estos profesionales tienen encomendadas en favor de la participación familia-escuela sin limitarla a las situaciones exclusivamente problemáticas.
- II. Desarrollar una estrategia común en cuanto al concepto de participación aprovechando la amplia teorización aportada sobre esta cuestión desde diferentes visiones.
- III. Acercar de forma más efectiva a los profesionales de la educación y a los profesionales de lo social, para trabajar conjuntamente, aunando esfuerzos y compartiendo los diferentes saberes y experiencias.
- IV. Reorientar el trabajo de los profesionales de lo social con el fin de evitar que se centren exclusivamente en apagar fuegos y resolver situaciones urgentes y planificar acciones a largo plazo que promocionen y promuevan la participación de las familias.

---

<sup>7</sup> Concepto utilizado por Mara Selvini Palazzoli para describir la situación paradójica, que se produce cuando desde la escuela se espera la intervención definitiva y eficaz por parte de un profesional de la psicología, ante una situación definida como problema, pero sin contar con el apoyo o sin tener en cuenta a todos los protagonistas que se encuentran alrededor del mismo, y que conforman en última instancia la comunidad educativa.

- V. Reforzar la figura de los profesionales de lo social en los propios equipos especializados, reconociendo su labor de enlace entre la realidad de los centros y la realidad social del entorno más cercano y de la comunidad.
- VI. Incorporar a los profesionales de lo social a los equipos docentes para desarrollar estrategias no centradas específicamente en la respuesta a la demanda permanente sino que englobe a todos los protagonistas en la búsqueda de las respuestas y las soluciones más oportunas.

## Bibliografía

- Bolívar, A. (2013). «Autonomía de los centros y participación en el contexto actual» en *Revista del Consejo escolar del Estado* Vol, 2 nº2, 81-88.
- Fernández Enguita, M. (2007) Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En: Garreta, J. (editor) *La relación familia-escuela* (13-32). Lleida, Universidad de Lleida.
- Flecha, R (2015). «Comunitats d'aprenentatge» en *Revista Guix: elements d'acció educativa*. nº 414, 12-16
- Grau, R. (2000). «De les Línies bàsiques al Decret de serveis educatius. Una aproximació a les funcions dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP)», en J. Bassedas, M. Bonals, T. Gener, et al., *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic* (págs. 23-37). Barcelona: Graó.
- Mariño, C. (2012). «Análisis de los servicios de orientación educativa en España». *Innovación Educativa*, 22, 217-228.
- Roselló, E. (1998) Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo, en *Alternativas: Cuadernos de trabajo social* nº 6, p. 233-258.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Editorial Paidós educador. Barcelona.

## Autores

Anna Mata Romeu

Doctora en Sociología por la Universidad de Lleida (2007). Profesora Titular del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida. Líneas de investigación principales: procesos de integración social, migraciones internacionales y Políticas del Estado del Bienestar. Es miembro del GRASE (Grupo de investigación Análisis social y educativa) así como del Observatorio permanente de la Inmigración de la Universidad de Lleida.

Xavier Pelegrí Viaña

Doctor en Antropología y Diplomado en Trabajo Social. Profesor contratado en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Lleida (Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social). Ha investigado temas de servicios sociales, de pobreza y exclusión, así como de colectivos concretos como infancia, personas con trastornos mentales, etc. Ha publicado varios libros y en diversas revistas especializadas, muchos de sus artículos se pueden encontrar en el repositorio de la UdL.

Ramón Juliá Travería

Diplomado en Trabajo Social y Doctor en Sociología. Ejerce como profesor en el Grado de Trabajo Social en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social de la Universidad de Lleida. Sus ámbitos de trabajo y de investigación son las migraciones, el empleo, la inserción socio-laboral y el desarrollo comunitario con una extensa experiencia profesional así como la participación en diferentes proyectos de investigación y publicaciones. Es miembro del GRASE (Grupo de investigación Análisis social y educativa) así como del Observatorio permanente de la Inmigración de la Universidad de Lleida.

Llevot, N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>

## La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia

Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Caveró

Universidad de Lleida

### Resumen

Este artículo se centra en las relaciones entre escuela y familias gitanas durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, concretamente en las experiencias de mediación gitana como una herramienta clave para facilitar la comunicación y la relación entre las dos instituciones, a veces ancladas en posiciones enfrentadas.

Después de repasar brevemente las políticas educativas aplicadas en la escolarización del alumnado gitano en España, se muestran los resultados de una etnografía escolar realizada en más de veinte centros de Educación Infantil y Primaria del Estado español. Se concluye con el análisis del recorrido de las iniciativas sobre mediación gitana impulsadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en la ciudad de Lleida, desde la creación, en el curso 1993-94, de la figura del mediador gitano, hasta la actualidad, en que se implanta el proyecto Promoción Escolar, con la voluntad de potenciar la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión y la cohesión social.

### Palabras clave

Mediación gitana; familias; escuelas; éxito escolar.

## Gypsy mediation: performative tool of School and Gypsy families relationship

### Abstract

This article focuses on School and Gypsy families relationship in the stages of Pre-school and Primary Education, specifically on the experiences of Gypsy mediation as a key tool to



facilitate the relationship and communication between the two institutions, sometimes rooted in conflicting positions.

After a brief review of education policies on the education of Gypsy students in Spain, the results of an ethnography conducted in over twenty schools of the Spanish State, are showed. To finish, we analyse the path of Gypsy mediation initiatives implemented by the Department of Education of the Autonomous Government of Catalonia in the city of Lleida, from the 1993-94 academic year, with the creation of the figure of the gypsy mediator, until now. It has implemented the new project “School Promotion”, with the aim of promoting equality of opportunity, equity, inclusion and social cohesion.

### **Key words**

Gypsy mediation; families; schools; school success.

## **Introducción**

Los gitanos llevan residiendo en el Estado español más de quinientos años y, a pesar de las políticas y las intervenciones asimilacionistas, se han mantenido en su diferencia cultural, su identidad diferenciada (de resistencia al cambio) y su forma de vida, aunque también es cierto que se han ido adaptando a los momentos históricos. Actualmente parecen reducirse los discursos asimilacionistas, aunque en menor medida las prácticas escolares, y cada vez se difunden más los discursos interculturales que promulgan la valoración de la diversidad cultural y el respeto a la heterogeneidad.

Desde los años sesenta hasta la actualidad, las actuaciones educativas realizadas en España, concretamente los referentes a la enseñanza obligatoria –hoy ya denominada Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria–, dirigidas a los gitanos se han movido entre la segregación y la asimilación. Así, diferentes autores (recientemente, Llevot y Garreta, 2013) distinguen cuatro etapas: escuelas segregadas para alumnado específicamente gitano, aulas segregadas para gitanos pero en escuelas interétnicas, escuelas en barrios de población exclusivamente gitana y alumnado gitano incorporado a escuelas públicas.

Sintetizando anteriores estudios (Garreta y Llevot, 2007), tres serían los factores que han contribuido a la escolarización del colectivo gitano: las políticas de realojo, el salario de integración y el cierre de las escuelas puente. El resultado es que la aproximación de este colectivo a la institución escolar se ha producido por la insistencia de las autoridades de vincular la escolarización al acceso a otros bienes, servicios y transferencias de servicio público. Pero a pesar de esta progresiva presencia de los gitanos en las aulas ordinarias —eso sí, de la escuela pública y concentrados en algunas (con lo que supone de huida de los payos y malestar docente)— afirmamos (como Llevot y Garreta, 2013) que no es cuestión del pasado sino del presente y aún es un tema muy candente.

La escuela y la familia continúan siendo hoy en día los principales contextos en que tiene lugar el desarrollo de los niños y niñas, desplegando funciones complementarias en su proceso educativo (Mérida, 2002). Pero aunque ambas instituciones se necesitan mutuamente, han tendido a marcar demasiadas diferencias entre ellas (Dubet, 1997), aunque por otro lado ciertos cambios sociales y culturales recientes han ido favoreciendo esta relación (Montandon y Perrenoud, 1994). Actualmente son numerosos los estudios que defienden la importancia de la implicación y participación de las familias en los centros escolares. Efectivamente, *“la implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el*

marco de una comunicación fluida y bidireccional” (Llevot y Bernad, 2015: 57) revierte positivamente sobre el alumnado, el centro y las propias familias (Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015). Así, presenta efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores (Deslandes, 2004) aumentando la probabilidad de que el alumno pueda progresar en sus aprendizajes y sus actitudes (Epstein 2004), y en su desarrollo social. Aumenta el capital social y cultural de las familias (Kherroubi, 2008), aprendiendo éstas a afirmarse y a desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de los hijos. Por otra parte, los docentes con actitud positiva respecto a la participación parental tienen un mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes (Garreta, 2003), incrementándose la sensación de eficacia y satisfacción personal así como la moral del profesorado. Y también comporta beneficios para el funcionamiento de la escuela, ya que, al ser expresión de democratización, enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Bolívar, 2006).

La investigación realizada en España también apunta que, entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo de sus hijos (Garreta, 2009; Llevot y Bernad, 2015). Trabajos recientes (Garreta, Llevot y Bernad, 2011; Garreta, 2014) indican que, de acuerdo con la opinión de los docentes, de los representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y de los equipos directivos de los centros escolares, la implicación de las familias en la escuela, la relación fluida, así como la comunicación continua en ambos sentidos, son factores clave para conseguir el éxito escolar del alumnado. Eso sí, hay conflictos en esta implicación y relación (Dubet y Martucelli, 1996), así como barreras en la comunicación entre las familias y los profesionales de las escuelas (Kanouté y Llevot, 2008). Pero también es cierto que existe la convicción de que es necesario promover la comunicación con más experiencias y hacer un uso adecuado de los canales existentes (Garreta, 2015), más relevante todavía en el caso de las familias de minorías étnicas (Palaudàrias y Garreta, 2008)

En ello nos detendremos partiendo de la hipótesis de que los mediadores gitanos pueden ser eficaces canales de comunicación entre las familias gitanas y los centros escolares. Por eso, algunos de los objetivos que perseguimos son: detectar las experiencias en mediación intercultural que se están produciendo y realizar su análisis y seguimiento, fijándonos especialmente en una experiencia, de larga trayectoria, que se ha llevado a cabo en la ciudad de Lleida.

### Algunos resultados de la etnografía escolar

La etnografía<sup>1</sup> realizada en el 2014, durante nueve meses, en veinte centros escolares —considerados referentes en la relación familia-escuela— de Educación Infantil y de Primaria, en las comunidades autónomas de La Rioja, Aragón, Cataluña y Baleares, nos ha permitido conocer lo que hacen los centros escolares para comunicarse y relacionarse con las familias minoritarias, especialmente con las gitanas.

Por ejemplo, en los centros observados, los canales de comunicación más utilizados en la comunicación escuela-familia acostumbran a ser: las reuniones colectivas (sobre todo las de inicio de curso) e individuales (las entrevistas o tutorías); la agenda escolar; los boletines y

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad, en el cual participan las universidades de Lleida, Girona, Zaragoza, La Rioja e Islas Baleares.

cartas; los paneles de anuncios; las revistas y periódicos del centro; las intranet, la página web y el blog, las circulares (ya sea en papel o por medios digitales), etc., al igual que las comunicaciones más informales (contacto directo y personal, sobre todo en las entradas y salidas de los centros, por teléfono y correo electrónico). Comparando los resultados de este estudio con otros propios anteriores (Garreta, Llevot y Bernad, 2011; Garreta, 2015), se observa un incremento exponencial del uso de las nuevas tecnologías<sup>2</sup>, lo cual no quiere decir que signifique una mayor aproximación entre las familias y las escuelas, a veces todo lo contrario.

También algunos docentes alertan del peligro de la llamada brecha digital en el caso de algunas familias de origen minoritario, sobre todo africano y gitano, por su desconocimiento de las nuevas tecnologías, por no tener equipamiento informático o internet en sus hogares o simplemente por ser excluidas en los grupos de whatsapp de las familias.

Respecto a las familias minoritarias, en nuestro caso las gitanas, destaca especialmente la importancia de los contactos personales aprovechando momentos en la entrada y la salida del centro e incluso en la calle, ya sea para hacer una consulta esporádica, dar una información o simplemente para hablar; y también las llamadas telefónicas, cuando urge contactar con la familia o se quiere citarla para una tutoría o reunión y el uso de otros medios como la agenda ha sido infructuoso, o para avisar de algún trámite o falta de documentación. También se suele seguir utilizando la agenda escolar para citar a los padres para la tutoría o dar avisos puntuales, como la no realización de los deberes, e incluso a los propios alumnos, sobre todo los más mayores. En algún caso, cuando todos los medios han sido utilizados en vano, se intenta contactar con la familia a través de otros familiares o conocidos y en última instancia a través de profesionales externos como los trabajadores sociales o los mediadores, aunque la Administración ha recortado ostensiblemente la contratación de mediadores culturales profesionales.

“La tutora sale al patio con sus alumnos y las madres aprovechan para preguntar dudas, para pedir información sobre su hijo o hija y también información general, como por ejemplo si han salido las becas de comedor” (madre, presidenta del AMPA de una escuela de Cataluña).

En los centros de Cataluña se señala que aunque se intenta promover el uso del catalán por parte de la escuela, en los contactos directos se prioriza mantener la comunicación y entonces se utiliza el catalán o el castellano, o incluso otras lenguas como el inglés o el francés con las familias que desconocen las dos lenguas oficiales.

Además, en la etnografía se refleja que estas familias suelen ser reticentes a acudir a la escuela cuando son citadas, puesto que creen que en demasiadas ocasiones se las ha llamado para darles “malas noticias”, para decirles que sus hijos han suspendido, que no van a la escuela, que van sucios, o bien que presentan problemas de disciplina.

En cuanto a los docentes y las familias consideradas “autóctonas”, se observa todavía la presencia de estereotipos y actitudes negativas respecto a las familias gitanas que dificultan el establecimiento de espirales positivas en la relación escuela-familia. Estas familias son percibidas, desde la escuela, como desconfiadas, exigentes y proteccionistas de sus hijos e hijas: “Los inmigrantes son educados, saben comportarse, ni vienen gritando, los más exigentes son los gitanos (...), los protegen demasiado” (directora de un centro de Cataluña). También las ven como fuente de conflictos y caracterizadas por su resistencia cultural versus la escuela ya que “la cultura escolar va en contra de sus cosas” (trabajadora social de

---

<sup>2</sup> Se puede ampliar y consultar este punto, en el artículo que se publica en este mismo número, en Macià (2016).

un centro de Aragón). Precisamente las barreras culturales son citadas frecuentemente a lo largo del trabajo, por lo que respecta a este colectivo, como también la presión social de la comunidad. Se percibe una cultura cerrada en sí misma poco abierta a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos. Por ejemplo, en un centro de Aragón que colabora con el Secretariado Gitano, se indica que piden, sin resultados, a dicha asociación que abran las actividades que organizan a todos los niños y niñas del barrio, no sólo a los gitanos. Otro handicap citado es la falta de expectativas educativas y actitudes negativas por parte de las familias. “El universo escolar está totalmente alejado de su mundo”, nos cuenta una directora de un centro de Cataluña y añade: “es algo que les va muy grande”.

“Intentamos que vengan, decimos “venid, es por el bien de vuestros hijos” y dicen sí y luego a la hora de la verdad no aparecen y no se molestan ni en avisar, es así, luego cuando las ves dicen: “es que no he podido” (maestra de una escuela de Cataluña).

Y ejemplos como los anteriores son citados insistentemente por todo el territorio. También se atribuye a estas barreras el elevado índice de absentismo en algún centro y que las madres no les dejen ir de excursión o de colonias.

En pocos centros las familias de minorías gitanas participan en los órganos establecidos, se reitera que no muestran interés por la educación de sus hijos (al menos en los modos aceptados por la institución escolar) y alguna madre que participa aisladamente en comisiones o en las Asociaciones de Madres y Padres es acusada por su colectivo de “apayarse”. Podemos decir que la totalidad de los centros señalan que la participación de las familias es muy baja, por no decir nula.

Nos encontramos con una serie de dificultades que se convierten en problemas y generan conflictos entre escuela y familias sobre todo. Por ejemplo, el problema del absentismo escolar, gran escollo para la normalización de la escolarización de los niños y niñas de la minoría gitana, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, influye de forma determinante sobre la marcha educativa de este alumnado, provocando su abandono de la escuela, sin perspectivas formativas que le permitan el acceso al mercado laboral.

En síntesis, la escuela y las familias de minorías gitanas, sin diálogo posible, se culpan mutuamente de la mala marcha del alumnado. Por un lado, la comunidad escolar, no ajena a los prejuicios sociales, duda realmente de que estas familias quieran el bien de sus hijos y no sabe cómo entablar un diálogo permanente y bidireccional con ellas para implicarlas de forma activa en la escolarización de sus hijos e hijas. Por el otro, las familias dudan del buen hacer de la escuela, piensan que sus hijos no están siendo bien atendidos por pertenecer a un grupo cultural minoritario y muestran su desconfianza. Los altos niveles de fracaso escolar entre el alumnado gitano van asociados a problemas de disciplina dentro de los centros escolares y fuera de ellos. Las familias de la mayoría dominante consideran también que la presencia de alumnos de otras minorías provoca una caída del nivel escolar y los culpan de ello en lugar de dirigir la atención a los recursos disponibles. Paulatinamente se van creando, en la relación escuela-familia y entre las propias familias, espirales negativas imparables.

Con la finalidad de romper estas dinámicas negativas y ofrecer las mismas oportunidades de equidad y éxito y también de justicia social a todo el alumnado, sin excepción, todos los centros del estudio han puesto en marcha algunas iniciativas. Las actuaciones que hemos visto, especialmente en Cataluña y Aragón, van en la línea de abrir “controladamente” el centro a las familias y dar a conocer sus espacios, la organización y el trabajo que se realiza en las aulas para conseguir la fidelización del alumnado al sistema educativo y que las familias se impliquen en su educación. Así, sobre todo en los que son comunidad de

aprendizaje pero también en otros, se ha optado por abrir las puertas a las familias y que el profesorado, no sólo los tutores, esté, en la medida de lo posible, disponible para hablar con éstas sin necesidad de concertar cita previa. También, aunque los resultados no sean lo que cabría esperar, se las invita a entrar en el aula, participando en grupos interactivos o en algunas actividades.

Por otra parte, al ser una cultura predominantemente oral, se prioriza la comunicación personal e inmediata, como ya hemos mencionado más arriba: se suelen aprovechar los momentos informales de entradas y salidas para transmitir a las familias alguna información importante o invitarlas a alguna actividad o concertar cita para una tutoría o reunión, que suelen hacerse en horario flexible. Incluso en algún centro con elevado porcentaje de alumnado gitano siempre hay alguien disponible para hablar con las familias, que suelen entrar en el centro a raíz de algún conflicto o problema o para pedir alguna información. Se señala que estas familias quieren una respuesta inmediata a sus problemas y se dirigen a la persona interpelada utilizando un lenguaje y gestos airados que pueden intimidar a profesores sin experiencia, y que el profesorado tiene que tener formación en comunicación para saber gestionar el asunto y no dejarse llevar por sus emociones o impulsos.

Estas iniciativas también despiertan ciertas reticencias en el profesorado, señalándose, por ejemplo, en un centro con alto porcentaje de alumnado gitano, que *“hay que tener mucho cuidado, no se puede dejar entrar alegremente ya que muchas de ellas (las familias) pueden robar fácilmente algunos objetos”*. Por otra parte, si bien, respecto a los colectivos de origen inmigrante, hay cierto interés por hacerles partícipes de la vida escolar e integrar elementos de su cultura ya sea en el currículo, en actividades diarias del aula o en celebraciones, no es así en el caso del colectivo gitano. Algunos docentes muestran resistencias y los motivos que aducen son el exceso de trabajo, la falta de personal... y sobre todo que su labor es estrictamente escolar y no social, delegando esta parte a otros profesionales (educador social, trabajador social, técnico de integración social (Técnico de integración social, mediador...)).

Se hace una doble distinción en la colaboración: con los trabajadores sociales para tramitar becas y ayudas, y con los mediadores gitanos para resolver problemas. Y se mencionan como buenas iniciativas para llegar a las familias pero siempre en un sentido unidireccional, de apagafuegos momentáneo. En algunos centros de Cataluña que cuentan con porcentajes considerables de alumnado minoritario encontramos la figura del técnico en integración social (TIS), a cargo del Departamento de Enseñanza, pero sus funciones no están bien delimitadas y su quehacer depende en cierta medida de las necesidades del centro: en todos lleva temas de absentismo laboral en colaboración con los trabajadores sociales, pero mientras en unos encontramos que realiza actuaciones con el alumnado en forma de dinámicas de educación emocional, por ejemplo, en otros desempeña tareas puramente administrativas y en muy pocos realmente es un puente de comunicación y relación con las familias.

También se buscan las sinergias con profesionales externos y entidades del entorno en aras de un trabajo colaborativo y en red, aunque en pocos casos hemos encontrado una colaboración sistemática con asociaciones y personas referentes del propio colectivo. La mayoría de estas iniciativas van en la línea de ofrecer refuerzos extraescolares, como el estudio asistido o la mediación para solucionar algún conflicto esporádico.

En Cataluña, algunos de los centros estudiados están dentro del proyecto Promoción Escolar, que será analizado en otro apartado. Sólo cabe decir ahora que dentro de este proyecto se ha creado la figura del “promotor escolar gitano”, que actúa coordinadamente

con los trabajadores sociales en un equipo multidisciplinar. Aunque este profesional no es bien conocido en algunos centros, en otros se indica que se ha pedido su ayuda en casos de absentismo, para contactar con alguna familia, para mediar en alguna situación conflictiva con familias o alumnos y también, aunque menos, para dar alguna charla al alumnado o a las familias.

Los recortes en educación han repercutido en una minoración de recursos para las escuelas. Así, por ejemplo, en los centros de Cataluña, se menciona que se ha recortado ostensiblemente el servicio de mediación profesional por parte de algunas Administraciones y se tiene que solicitar la ayuda, en ocasiones, de mediadores naturales como otras familias, *pastores evangélicos*, patriarcas de la comunidad, etc. Respecto a la figura del TIS, también se ha visto afectada, y en el mejor de los casos este profesional tiene que compartir su dedicación entre varios centros. También se ha restringido la implementación y dedicación de la figura del promotor escolar gitano.

Pero a pesar de estas limitaciones en la disponibilidad de recursos, una buena práctica a destacar en este punto es la incorporación de puentes de diálogo, de referentes positivos, de enlaces... como es la figura del mediador, procedente del mismo colectivo, entre familia e institución escolar.

Así, desde la práctica de la Mediación Intercultural, en los centros estudiados y en diferente grado, los mediadores desarrollan estas funciones: sensibilización de las familias gitanas acerca de la importancia de la escolarización de sus hijos; asesoramiento y apoyo personal a los profesionales de educación en los temas relacionados con las culturas del alumnado de las minorías; mediación en conflictos entre escuela y familias, entre alumnos de distintos grupos; apoyos a la escolarización del alumnado, seguimiento de la escolarización del alumnado para evitar situaciones de absentismo, entre otras iniciativas citadas.

### **Experiencias pioneras en Lleida sobre mediación gitana**

El curso 1992-93, el Departamento de Educación de la *Generalitat* de Cataluña creó una nueva figura: el mediador gitano, una persona que debería jugar el rol de intermediario entre los alumnos gitanos, las familias y el medio escolar. La naturaleza y la urgencia por la que se creó dicha plaza procedía de la necesidad de introducir cambios dadas las necesidades y los retos a los que se debía enfrentar la institución escolar: una mejor adaptación del currículum a las necesidades de la clientela gitana (mayoritaria en algunos centros), favorecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, sobre todo para prevenir los abandonos escolares de los adolescentes en el período de escolaridad obligatoria; estimular la participación de la familia en la vida escolar; mejorar la comunicación escuela-familia; ofrecer información y orientación; promover actitudes positivas para entender la cultura gitana, etc.

La persona escogida para esta tarea en Lleida formaba parte de la comunidad gitana como presidente de la “Asociación Futuro de Jóvenes” y además era el secretario de la “Asociación Cultural Gitana” de Lleida. El mediador, una persona muy respetada en su comunidad tal y como nos explica un patriarca de la ciudad, trabajó desde el primer momento conjuntamente con profesionales de Servicios Sociales, con la Inspección y

especialmente con los profesionales del Programa de Educación Compensatoria<sup>3</sup>. El territorio en el que desempeñaba sus funciones abarcaba sobre todo las escuelas e institutos de la ciudad de Lleida, principalmente los considerados gueto y, puntualmente, las instituciones escolares de las comarcas más próximas.

Como él mismo se define, la principal función que desempeñaba el mediador gitano era la de intervenir como “un apagafuegos” entre las familias y las escuelas. Así, cuando le preguntamos cuáles fueron las demandas que recibió durante los diez primeros años, nos responde: *“Básicamente, eran de absentismo, también de resolución de conflictos y en menor medida de ayudas y asesoramiento (...) apagafuegos siempre de aquí para allí”*. El mediador *“se utilizaba más que nada como urgencia en situaciones de conflicto y también como correveidile por parte de la escuela, siempre en un sentido unidireccional”*, señala también la persona que coordinaba el Programa de Educación Compensatoria”. Así la actuación más solicitada era la lucha contra el absentismo escolar, uno de los factores más determinantes en el fracaso escolar.

Desde la Administración educativa se recogían altísimos índices de absentismo (del 31,8% en Primaria) y de fracaso escolar (sólo dos de cada diez alumnos acababan la Secundaria) entre el alumnado de minorías gitanas, y ello suponía un freno más que importante para motivar a los jóvenes a la hora de abordar su futuro ligado a los estudios. Estos datos nos indican las dificultades para obtener una titulación mínima como puede ser el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, el riesgo de exclusión social a que se ven abocadas las personas gitanas, sobre todo teniendo en cuenta las expectativas de la Unión Europea para los próximos años, que sitúan el nivel de bachillerato como básico para lograr la inclusión social en la Sociedad del Conocimiento y la Información.

Si además tenemos en cuenta el factor género, el riesgo de fracaso escolar se incrementa notablemente ya que como dicen los docentes y las trabajadoras sociales entrevistadas, las niñas abandonan el sistema educativo antes que los niños. En el mismo sentido, el mediador gitano también señala que las niñas abandonan su escolarización prematuramente, *“abocándose a una triple discriminación de género, de etnia y de formación”*. La edad para incorporarse al mercado laboral se sitúa en los dieciséis años y las leyes educativas recogen que hasta los dieciséis años la educación es obligatoria, estableciendo dos etapas educativas: la etapa de Educación Primaria (desde los seis hasta los doce años) y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (hasta los dieciséis). Quizás el hecho de que en los centros públicos se suela impartir la educación obligatoria en dos instituciones educativas diferentes, la Primaria en las escuelas y la Secundaria en los institutos, explica, de acuerdo con los entrevistados, que haya bajado el nivel de asistencia en la ESO respecto a la etapa de la EGB (Educación General Básica) del anterior sistema educativo, conjuntamente con el hecho de subir la edad hasta los dieciséis años. Recordemos que, en la EGB, la educación era sólo obligatoria hasta los catorce años y se impartía toda la etapa en las escuelas. De acuerdo con los entrevistados, los niños y niñas se mantenían escolarizados más tiempo.

Por otra parte, como señala una de las directoras de Primaria entrevistadas, un factor a

<sup>3</sup> Para conocer el Programa de Educación Compensatoria, fruto de la política reformista de 1983 en el campo pedagógico, que se dedicaba a corregir las desigualdades sociales y alcanzar cuotas más elevadas de justicia social y conocer su transformación en el nuevo Plan para la Lengua y la Cohesión Social, en el que se promueve la consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza en un marco plurilingüe, se puede consultar: Llevot (2001; 2005).

tener en cuenta es la poca flexibilidad del sistema educativo, que no favorece la asistencia del alumnado gitano y por ende unos resultados académicos óptimos. En este sentido, los resultados de la etnografía también reflejan que la educación intercultural que se realiza en algunos centros no tiene en cuenta la diversidad real, sólo se centra en la de origen inmigrante, obviando la cultura gitana. A lo cual habría que añadir la pobreza de recursos del entorno cuando nos referimos a barrios degradados, donde frecuentemente vive este colectivo. Las posibilidades de éxito de los grupos socialmente desfavorecidos se van limitando al entrar en unas dinámicas y espirales de relación que pueden terminar cerrando el universo de cada persona.

Algo tan simple como el reconocimiento de los problemas sienta, al menos, la base para acabar con estadísticas tan demoledoras como la que refleja esta maestra de un centro educativo de Primaria al señalar que *“siete de cada diez estudiantes gitanos repiten curso y acaban por dejar la enseñanza obligatoria sin título al superar los 16 años antes de aprobar el último curso de Secundaria”*.

Pero para superar la hasta ahora casi insalvable barrera de la ESO, de acuerdo con el mediador gitano, *“hacen falta referentes positivos”*, y por eso añade que *“la campaña del Secretariado Gitano los ha buscado y encontrado en su propia comunidad”*. Ellos son la punta de lanza de esta iniciativa, tal como él cita: *“al tratarse de jóvenes gitanos que no sólo estudian, sino que sueñan por ser profesores, hosteleros o empresarios”*.

Más tarde, el Departamento de Educación, a partir del marco legal establecido y de acuerdo con el Plan integral del pueblo gitano 2009-2013 impulsado por el gobierno de la Generalitat de Cataluña, creó el proyecto Promoción Escolar con la voluntad de potenciar la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión y la cohesión social.

El Departamento escogió la Fundación Privada Pere Closa como entidad colaboradora en el proyecto, que fue aprobado por el Parlamento de Cataluña, porque desde 1998 trabaja por la formación y promoción de niños y jóvenes gitanos mediante el refuerzo escolar y el estudio asistido dentro de la enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Para esta experiencia se contrató una nueva figura, la de “promotor escolar”, optándose en el caso de Lleida por una mujer. Como objetivos generales del proyecto, citados por la promotora escolar de Lleida, destacaríamos: *“conseguir la escolarización plena del alumnado gitano en Cataluña en las diferentes etapas del sistema educativo mediante la prevención, el diagnóstico y la actuación preventiva para evitar el absentismo y el fracaso escolar; contribuir al éxito escolar y la promoción sociolaboral del alumnado gitano y potenciar la visibilidad y los valores de la cultura gitana en el currículo escolar y la vida del centro”* en una escuela inclusiva, acogedora y abierta, que esté vinculada a proyectos de mejora de estrategias metodológicas y organizativas dirigidas a facilitar la reincorporación del alumnado en el aula.

El proyecto promueve, además, actuaciones en tres ámbitos<sup>4</sup>: con los centros educativos (alumnado y profesorado), con las familias y con el entorno.

Como diferencia esencial respecto al anterior proyecto, la promotora social destaca el trabajo en equipo. Ya no trabaja sola, como el anterior mediador, sino que está insertada en

---

<sup>4</sup> Se puede consultar el documento interno de la Fundación Pere Closa sobre este proyecto, en <http://www.fundaciopereclosa.org/es>



un equipo multidisciplinar coordinado desde el Programa LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión social), además recibe formación en mediación y gestión de conflictos interculturales.

Otra diferencia a destacar es el cambio de rol, que ya no es simplemente de apagafuegos individual en casos de conflicto o de correveidile entre la escuela y las familias. Ahora la promotora escolar considera su rol más complejo en el seno de un equipo multidisciplinar. Se han dado pasos importantes. La lucha contra el absentismo ya no se trata en casos individuales, sino que se aborda desde una perspectiva más comunitaria y global, intentando luchar contra algunas de sus causas estructurales e implicando a todos los agentes en juego: familias, docentes, profesionales externos, comunidad, etc.

A pesar de que no se trata de una tarea fácil, en algunos momentos plagada de dificultades, tal y como señala la promotora escolar, y que, como plasman los resultados de la etnografía, todavía queda un largo camino por recorrer, desde los inicios del Programa se han visto avances significativos, como por ejemplo el aumento paulatino de la presencia de alumnado gitano, especialmente niñas, en los cursos de la ESO.

El clima de centro no se puede desligar de la confianza mutua y del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa (Hoover-Dempsey et al., 2005), porque para crear un vínculo real es necesario crear un vínculo afectivo fuerte y para ello la escuela no puede ignorar las necesidades sociales y económicas de las familias.

### **A modo de reflexiones abiertas**

A pesar de las actuaciones por parte de los centros escolares para abrir la escuela a las familias y fomentar su participación e implicación, los resultados de la etnografía demuestran la pervivencia hoy en día de actitudes negativas, imágenes estereotipadas y prejuicios en la relación entre escuela y familias de minorías étnicas gitanas. También se refleja el papel que juegan en nuestros centros las micropolíticas y unas desiguales relaciones de poder. Falta quizás en las Facultades de formación de profesorado un trabajo específico sobre estos aspectos.

Un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela y la participación es la existencia de una comunicación fluida entre ambos sentidos (Garreta, 2015). La comunicación que el profesorado mantiene con las familias de minorías gitanas puede generar incertidumbres e inseguridad en ambos lados, por el desconocimiento de la realidad escolar por parte de las familias y de la realidad familiar por parte del profesorado, y por posibles conflictos de valores, de roles y de contradicciones en juego, entre otros aspectos. En nuestros centros educativos existen ciertas resistencias por parte de los equipos directivos y docentes y también por parte de las familias, y se tienen que buscar las estrategias adecuadas para romper estas barreras y favorecer la participación y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, más allá de lo que establezca la normativa. Se tienen que buscar nuevas estrategias comunicativas para que el funcionamiento de la escuela sea inteligible. Es necesario trabajar activamente la comunicación real con las familias, saber escuchar y dar respuesta a sus inquietudes. Aun así, en el caso de las familias más alejadas de la escuela, no es suficiente la implementación de acciones simples de buena voluntad para mejorar la comunicación, sino que se necesitan

acciones estructurales para acercarlas al universo escolar (Périer, 2007). La incorporación de mediadores interculturales, con formación, puede comportar cambios en este sentido.

Valoramos explícitamente que las dos experiencias analizadas procedieran del propio colectivo gitano, es decir, las dos figuras propuestas (el mediador y la promotora escolar) pertenecían a esta cultura, con la dificultad que entraña el poder ser calificado como “apayado” y la de explicitar a su comunidad la “objetividad” de su trabajo, evitando “ser utilizado” por su pueblo como tan sólo un mediador de recursos entre el payo y el gitano.

Especialmente, creemos que el proyecto “Promoción Escolar del Pueblo Gitano” en Cataluña, en el que se está empezando a trabajar con buenos resultados, puede ser una de las claves para mejorar y performar la ansiada relación familia e institución escolar. Los cambios en un colectivo con procesos lentos requieren a veces del paso de varias generaciones, y este tiempo será mayor si no se produce esa interiorización intencionada, pues muchas veces conseguir estos cambios inmediatos son valorados por algunas instancias pero desaparecen rápidamente.

También esta iniciativa nos indica la importancia de un trabajo colaborativo en red. Aparte de la Administración educativa pertinente, hay que añadir otras instituciones, Organizaciones No Gubernamentales y organizaciones de iniciativa privada, que incluyen en sus componentes el abordaje y la intervención con comunidades gitanas, con las cuales habrá que construir nuevas vías de participación, colaboración y comunicación, a través de canales legales, conciertos, convenios u otras vías de programación conjunta.

Más allá del trabajo realizado en el medio propiamente escolar, se ha conseguido en gran medida acercar las familias a los servicios sociales y ayudarlas a mejorar su calidad de vida, fomentando el asociacionismo como recurso.

## Referencias

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, p. 119-146.
- Deslandes, R. (2004). *Observatoire Internationale de la réussite scolaire*. Laval: Université du Laval.
- Dubet, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. En M. Wieviorka (dir.). *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en début*. Paris: Ed. Le Découverte.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Epstein, J. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Bolulder; Westvierw Press.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.

- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*. 171, 101-124.
- Garreta, J. (2015). “La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8, núm. 1, pp. 71-85.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). “Los gitanos en España: mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro”. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 1, pp. 257-278.
- Garreta, J., Llevot, N. y Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (mimegrafiati).
- Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*. 106 (2), 105-130.
- Kanouté, F. y Llevot, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, 36 (1), 161-176.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Llevot, N. (2001). “La mediación gitana: una respuesta al choque de culturas en las instituciones escolares”. *Mediación por 7*, pp. 287-297.
- Llevot, N. (2005). “Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social”. *Revista Papers*, 78, pp. 197-214.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8 (1), 57-70.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). “Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion”. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 352 (60), pp. 381-396
- Llevot, N. ; Garreta, J. (2013). “Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion”. *Orientamenti pedagogici: rivisti internazionale di scienze dell'educazione*. Vol. 60, núm. 352, pàg. 381-396.
- Macià, M. (2016). “La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (artículo en prensa).
- Montandon, C; Perrenoud, P. (1994) (dir.). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible*. Berne: Lang.
- Paludàrias, J.M. y Garreta, J. (2008). la acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14 (2008), 49-78.
- Périer, P. (2007). École et familles populaires. *Dossier XYZep*, 26, març 2007 (INRP). Recuperado 10 octubre 2015, de [http://18b-gouttedor.scola.ac-aris.fr/IMG/pdf/XYZep\\_dossier\\_ecole\\_famille.pdf](http://18b-gouttedor.scola.ac-aris.fr/IMG/pdf/XYZep_dossier_ecole_famille.pdf)

## Autoras

Nuria Llevot Calvet

Licenciada en Pedagogía y doctora en Psicopedagogía. Docente e investigadora del área de Teoría de la Educación en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social desde 1996. Profesora Agregada (Programa Serra Hunter, Generalitat) y miembro del grupo de investigación GRA.SE de la Universidad de Lleida.

Ha realizado estancias de investigación (Quebec, Bosnia-Herzegovina, Francia, Senegal...) para colaborar en proyectos: mediación intercultural; minorías étnicas, cohesión social y cooperación Europa-África. Es autora de diversos libros, capítulos de libros y artículos. En los últimos años ha publicado en las siguientes revistas: Revista de Educación, El Guiniguada, Bordón, Papers. Sociología, Trabajo Social y Salud, Trabajo Social, Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Educación y Diversidad, Éducation et Francophonía, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, Archivos, Diálogos, Studi emigrazione, Orientamenti Pedagogici, Mascança.

Bernad Caveró, Olga

Licenciada en Psicopedagogía y doctora por la Universidad de Lleida. Actualmente, investigadora postdoctoral del Departamento de Geografía y Sociología, de la Universidad de Lleida, y miembro del grupo de investigación GRA.SE. Imparte docencia en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, en el grado de Educación Primaria y en la Doble titulación Infantil-Primaria.

Ha realizado estancias de investigación en centros extranjeros (Quebec y Senegal) para colaborar en diferentes proyectos (relación familia-escuela, minorías étnicas, cooperación interuniversitaria Europa-África). Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre relación familia-escuela, diversidad cultural y religiosa y migraciones. Es autora de diversos libros, capítulos de libro y artículos, sobre relación familia-escuela, diversidad cultural, educación y feminismos. En el último año ha publicado en las siguientes revistas: Oxímora, Temas de Educación, Opción, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) y Mascança; y en las siguientes editoriales: Peter Lang, Mc Graw-Hill y Visión libros.

Colom, J. & Mayoral, D. (2016). Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 113-125.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245711>

## Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino

Joana Colom<sup>1</sup>, Dolors Mayoral<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Les Illes Balears, <sup>2</sup>Universidad de Lleida

### Resumen

Nuestro análisis se ha centrado en la perspectiva de género. Así el objetivo principal ha sido conocer los modos de designación de las categorías femenina y masculina a partir de los usos lingüísticos (niña-niño; madre-padre, etc.) en los centros escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto públicos como concertados.

Si se tiene en cuenta que el uso del lenguaje, bajo criterios de género, se ha reconocido desde los años setenta-ochenta, cabría esperar que una mayor apertura de los centros educativos en las relaciones familia-escuela, supondría un mayor desarrollo de la utilización de términos femeninos y masculinos. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran un predominio del lenguaje masculino de forma muy generalizada que podría interpretarse como ausencia de lo femenino.

### Palabras clave

Género, lenguaje, centros educativos.

## Participation, family and school: the absence of “female” terms

### Abstract

Our analysis has focused on the “gender” parameter. Our main objective was to discover ways of designating male and female categories based on linguistic uses (girl-boy; mother-father, etc.) in both public and subsidised private education centres, including kindergartens, primary schools and secondary schools.

Considering that the use of language related to gender-based criteria has been recognised since the 1970s and 1980s, we should perhaps expect greater openness on the part of educational centres with respect to family-school relations. This, in turn, should imply a greater development of the use of both masculine and feminine terms. However, the

results obtained show a generalised predominance of masculine language, leaving a very relevant absence of feminine language and terminology.

### Key words

Gender, language, educational centres.

## 1. Introducción

Actualmente, nadie pondría en duda la evolución que ha experimentado la situación de las mujeres en el ámbito sociocultural, educativo y laboral. El sociólogo Alain Touraine (2006), indica que la acción de las mujeres no se explica por el sentido de la historia, sino por el reconocimiento de la mujer como sujeto lo que obliga a hablar de una situación histórica y su evolución lo que, consecuentemente, lleva a considerar la oposición hombre/mujer. No obstante, las mujeres tienden cada vez más a huir de las definiciones que las sitúan o las definen en relación con los hombres y menos aún por sus funciones tradicionales. Además, el autor considera que, hoy por hoy, la opinión que se emite sobre un país no está tan determinada por la situación de los obreros que trabajan en él, como por el lugar que las mujeres ocupan, por los derechos que les son reconocidos o por la violencia que se ejerce contra ellas (Touraine, 2009).

Este cambio influye sobre un contexto sociocultural y favorece una evolución, a su vez, del lenguaje hacia un uso no sexista, reflejando así una realidad cambiante, más allá de una cultura androcéntrica más acorde con la forma en que se vive (Sanchís, 1999). El lenguaje refleja el pensamiento, las ideas de quién esta hablando y “ayuda a construir conceptos sobre la realidad que nos rodea, por tanto, las frases, palabras y términos utilizados para referirnos a determinadas personas, cosas o situaciones, en definitiva, facilita la interpretación que las personas van a tener de éstas” (Cela López, 2007, 37). Las formas de designación son importantes a nivel simbólico, puesto que representan a las personas en la sociedad, su valor, su estatus y por consiguiente su autoridad y su prestigio social.

Se puede decir que el lenguaje es un regulador del comportamiento y de la transmisión de ideas y valores, de modo que, tanto en el ámbito escolar como familiar, es una pieza clave para llegar a construir una realidad igualitaria, una cultura de relaciones simétricas entre hombres y mujeres.

En el contexto educativo, a partir de los años ochenta coincidiendo con el inicio de la etapa democrática en nuestro país, se ha de destacar la labor de investigación realizada por el movimiento coeducativo, que surge en gran parte como continuación del movimiento de renovación pedagógica y de un profesorado progresista sobre una “educación no sexista” y la “coeducación”, en relación con los libros de texto, que pone de manifiesto una visión crítica de la ausencia de figuras femeninas, así como la ocultación que las mujeres padecen en el lenguaje, en la historia y en la ciencia, por lo que ensayan nuevas metodologías y elaboran nuevos materiales con el fin de realizar un cambio educativo. Igualmente, algunas profesoras de las universidades comienzan a investigar sobre temas femeninos, intentando visibilizar las mujeres en las diferentes disciplinas y a modificar paradigmas. Asimismo, se empieza a estudiar y analizar el ámbito escolar, con el objetivo de observar si la educación que se está impartiendo corresponde a una educación igualitaria respecto a niñas y niños (Subirats, 2014).

Por otra parte, siguiendo a la misma autora, cabe destacar las acciones desarrolladas paralelamente, a nivel institucional, como las políticas de igualdad, promoviendo la colaboración con el conjunto de organismos de las administraciones y la sociedad civil (universidades, escuelas de magisterio, etc.); el impulso a maestras y profesoras en la

construcción de un proyecto educativo; el reciclaje del profesorado, a través de cursos, seminarios o congresos. En definitiva, se promovió toda una difusión de una educación no sexista, así como materiales para el uso de un lenguaje no sexista.

En nuestro país, uno de los primeros estudios llevados a cabo sobre el análisis de los libros de texto fue el de García Meseguer, en 1977, donde ya se puso en evidencia que “se fomenta en el subconsciente el fenómeno de la identificación de la parte por el todo, el varón con la persona, como secuela se produce una ocultación de la mujer” Subirats, 2013, 163). A modo de ejemplo y como un hecho singular, se puede mostrar la iniciativa que tomó Erika Burman en su libro *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva* de 1998, de redactar todo el texto en femenino, con el objetivo de relacionar desarrollo y contexto y aproximarse a la realidad social y, por otra parte, como reacción a la utilización del lenguaje masculino como el lenguaje normativo.

Se puede decir que, por una parte, se inició una nueva línea de investigación sobre el “sexismo en el lenguaje”, que ha puesto en evidencia la ausencia de la figura femenina, tanto en los libros de texto como en los cuentos infantiles, a pesar de que en los últimos años se ha abierto una línea de cuentos no androcéntricos, aunque, tal como señala Subirats (2013), siguen moviéndose en el modelo clásico del enfrentamiento. Por otra parte, se llevaron a cabo una serie de medidas legales, entre ellas la del Ministerio de Educación y Ciencia que, en 1995, “reconoce la importancia del lenguaje en la formación social de las personas y se plantea la necesidad de diferenciar el uso del femenino y del masculino en profesiones y actividades donde antes sólo se empleaba el masculino. Se propuso una tabla de equivalencias de las denominaciones de las titulaciones en femenino” (Sanchís, 1999, 675).

No obstante, a pesar de todas estas acciones y medidas que se han implementado, Subirats (2013) advierte de un retroceso en el Sistema Educativo y de la persistencia del androcéntrismo. La escuela sigue adoptando un modelo mixto, no un modelo coeducativo, que, por otra parte, éste no se ha implantado en ningún lugar del mundo. Del mismo modo, Dubet (2014) expone que el mayor reto que tiene la educación en la actualidad es la liberación de los estereotipos de género, que afectan no sólo a los programas escolares, sino también las interacciones en el aula, así como el respeto a la intimidad de chicas y chicos.

Como se puede observar, el reconocimiento y la visibilidad de lo femenino no evoluciona al mismo ritmo que los diferentes hechos sociales, los usos del lenguaje según criterios de género constituyen una buena prueba de ello. La arbitrariedad con la que designamos a hombres y mujeres entraña una importante carga semántica e ideológica (Jakobson, 1974; Violi, 1991). Según Calero (2003), el sexismo lingüístico impregna toda la sociedad y se refleja en el habla, en las construcciones discursivas, de tal modo que puede conducir a la autoexclusión. Aunque lo peor, para esta autora, no es que te excluyan los otros, sino que la exclusión venga de las propias mujeres, ya que en la medida en que no nombramos las cosas, éstas no existen.

Por otra parte, el uso mecánico del habla contribuye a la producción/reproducción de estereotipos y prejuicios e invisibiliza las aportaciones de las mujeres en la sociedad. Este olvido reviste una cierta gravedad desde la perspectiva de la conciencia y memoria colectivas e indica un vacío, hecho que se convierte en muy grave cuando en las familias y las escuelas en sus usos cotidianos del habla no utilizan adecuadamente el género lingüístico<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Habowchs (2008), Los marcos de la memoria están formados por principios dinámicos que pueden transformarse y existen en las memorias individuales y colectivas. Ahora bien, el pensamiento social no puede ser inamovible, sino todo lo contrario, la cuestión está en saber qué conceptos son

El análisis de este estudio, que se basa, fundamentalmente, en los relatos etnográficos en los que intervienen el profesorado y las familias, permitirá conocer de cual es la situación del uso del lenguaje en el contexto educativo.

## 2. Objetivo

Conocer los modos de designación de las categorías masculina y femenina, a partir de los usos de los términos masculinos y femeninos en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto públicos como concertados.

Relacionar el grado de apertura de los centros con la participación familia-escuela y los usos lingüísticos relativos al reconocimiento de los géneros.

## 3. La investigación

### 3.1. Metodología

En esta investigación se ha aplicado la técnica de análisis de contenido. Es un método de investigación del significado simbólico de los mensajes. Dicho análisis obliga al receptor a hacer inferencias a partir de los datos. López Aranguren (1986) manifiesta que el investigador del análisis de contenido debe seguir cuatro fases:

- a) La delimitación del problema de estudio: análisis de los usos de las denominaciones de género, es decir cómo nombramos a las personas según su género.
- b) La elaboración de un diseño de investigación: recogida de expresiones de los participantes a partir de los relatos de las etnografías.
- c) Debe contener la justificación técnica con la que va a investigar: se debe responder a la pregunta siguiente: la educación, así como las numerosas estrategias desarrolladas durante los últimos treinta años, han sido eficientes en la disolución del androcentrismo y del sexismo lingüístico?
- d) La recogida de datos: a partir de los relatos de las doce etnografías hemos recogido una muestra amplia de los discursos.

## 4. El análisis de los discursos: los usos lingüísticos del género

Observemos en los siguientes relatos los diferentes usos del género, por ejemplo el relato que tenemos posteriormente, el director del centro se refiere a los alumnos, las alumnas no son nombradas, si bien se trata de un centro mixto. Excepcionalmente, el mismo Director, en la presentación de los investigadores e investigadoras, utiliza los dos géneros. En la documentación del ideario de centro no consta ningún femenino, nunca se refiere a las profesoras, maestras o alumnas. Veamos el siguiente ejemplo:

*“El Centro y entre todos los miembros de la Comunidad Educativa con el fin de potenciar la acción educativa **con los alumnos**”*

Veamos la expresión siguiente, como se repite la misma estructura:

---

importantes y que deben estar en la memoria colectiva dispuestos a ser activados en múltiples situaciones. En definitiva, la pregunta es porque el uso de los géneros lingüísticos no se han enraizado en la memoria colectiva de nuestra sociedad y de hombres y mujeres.



“Incentivar la presencia de los **padres en las actividades religiosas, deportivas, de colaboración... dentro del aula, salidas, etc., del colegio**”.

En el relato siguiente se encadenan profesor-alumno-padre:

“La tarea de educar debe ser compartida ... buena base de diálogo y colaboración que lleve hacia una responsabilidad compartida para ello es necesario concretar vías de comunicación y de información, abiertas y participativas, **entre profesor-alumno y profesor-padres**” Es necesario un **contacto permanente entre padres y Centro**, lo que hace indispensable su participación activa

Observamos que el registro permanece invariable en toda la elocución:

“La verdad que pueden participar muchísimo. Se hacen actividades **para los chavales**, está el **grupo de teatro de padres**, todas las actividades que organiza el AMPA... Hay un montón de **padres** que en Infantil y en los primeros ciclos de Primaria participan en talleres y en actividades que se llevan a cabo en el aula.” (8CPCPP3AR14AI)

El siguiente relato pertenece a la escuela pública. Con independencia de quien hable sólo se nombra en masculino, son los profesores, los padres. Existe ausencia del género femenino. Si observamos todo el fragmento de discurso constatamos que no se menciona ni una sola vez la presencia femenina:

“es buscar todas las maneras posibles para tener contacto **con ellos** y se utiliza la más eficaz en cada caso”. (IPCDAR14AI)

“Depende mucho de las características del grupo. **En algunos grupos los padres** llaman constantemente por teléfono, otros escriben en la agenda u otros que directamente van a hablar con la profesora (en muchos casos sin una cita acordada). Normalmente, lo que se hace en todos los grupos es mandar circulares a casa. En secundaria es **frecuente enviar estas circulares por correo postal y no a través de los alumnos, ya** . Esto mismo ocurre con los números de teléfono, y dificulta en muchas ocasiones el contacto del colegio con las familias. **Además de las reuniones con padres, existen actos en los que los padres pueden participar**, pero si se compara con educación primaria, la participación es mucho más baja”. (IPCPS2AR14AI).

El predominio del masculino en los discursos, con independencia de que los actores sean femeninos o masculinos, es lacerante.

“Por un lado, la relación **tutor-familias**, debe haber un nexo de comunicación constante y fluido... **Los padres deberían, básicamente tener dicho contacto con el tutor** y asistir periódicamente a las **reuniones de clase con tutor** para hablar de los temas que preocupan al grupo. De esa manera **los padres se informan** y deberían tratar de atajar y participar en la solución de los problemas ... te a la hora de supervisar estas tareas de los **tutores con los padres**. **Los propios profesores** también son un elemento importante ya que facilitan una información importante del seguimiento de **los alumnos** diariamente en clase. En principio se da más...”

*Los padres pueden participar en las tareas del centro, entrando en las clases, tras el consenso padres, profesores, dirección, con lo cual a la vez que observan las tareas de sus hijos enriquecen las clases y ayudan a la labor del profesor... ..”*

*Otras personas del entorno de las familias o de los profesores también son bienvenidos para realizar tareas como voluntarios en las clases, siempre bajo Est(IPCPS1AR14AII).*

*“A lo largo de los años ha habido un descenso de participación. Hace unos años se realizaban proyectos para acercar a los padres y madres al centro.*

Una excepción: la directora de primaria usa en algunas ocasiones el género femenino, especialmente, cuando se trata de nombrar a las profesoras. Por el contrario, las profesoras de primaria usan el discurso convencional de los masculinos como se puede apreciar a continuación:

*Uno de los proyectos que se realizó fue Bienveni-dos que suponía una acogida a las familias. Se pedía a un padre o madre de cada...*

*Una profesora del centro, desinteresadamente enseñaba español a padres extranjeros. Cuando las familias que estaban implicadas dejaron el centro, el proyecto no continuó. No se ha vuelto a intentar realizar debido a que el número de inmigrantes ha descendido... (CPCDAR14AII)*

Constatamos que en un mismo centro pueden coexistir los dos discursos relativos a la denominación de los géneros. Sin embargo la denominación en femenino debe considerarse como excepcional. Este centro constituye una buena muestra en la actitud diferenciada según género. Se desprende de los diferentes discursos que el uso de los géneros corresponde a personas individuales, mayoritariamente mujeres, que manifiestan este grado de conciencia.

Las profesoras de Primaria del mismo centro, sus relatos sólo contemplan el masculino:

*“nos hablan de la trayectoria de la participación y opinan que la participación es menor a medida que los alumnos van subiendo a cursos superiores:*

*Sí es cierto, que en grupos donde los padres se implican mucho en primer ciclo, con el paso del tiempo se ve que las familias de esos mismos niños se involucran mucho menos. Quizás se deba a la preparación de los padres. En primer ciclo los contenidos de los niños son más sencillos y los padres todavía pueden ayudarles a comprenderlos e implicarse en su aprendizaje. Sin embargo, en cursos superiores el conocimiento de esos contenidos no es tan evidente, y los padres tienen más limitaciones para ayudar a sus hijos. Merche asegura, que en primero de primaria tiene alumnos, que al terminar el curso ya saben más contenidos que sus padres””. (CPCPP1AR14AII)*

Los profesores de ESO afirman:

*Es cierto, que tampoco se puede saber con exactitud qué es lo que ocurre, porque hay muchos alumnos que no terminan la E.S.O. en el centro porque cambian de domicilio o por diversas circunstancias; y del mismo modo, hay alumnos nuevos que se incorporan en los últimos cursos de secundaria”. (IPCPS2AR14AII)*

Y el inspector de educación respeta los géneros lingüísticos:

*“Yo creo que la participación es similar de unos años a otros... Se percibe cierta disminución de **alumnado** en los cursos más altos, en la ESO perdiendo **alumnado** en... (CPCPEAR14BII)*

Una primera aproximación a las conclusiones nos permite constatar un predominio muy elevado del uso del género masculino por lo que sospechamos que las medidas que se tomaron para el desarrollo de la coeducación no han sido suficientemente efectivas y no se han enraizado en la sociedad, ni en las mismas mujeres. En el contexto educativo, los instrumentos que se pretendieron desarrollar, como la transformación de los libros de texto, su consecuencia ha sido escasa, puesto que no se refleja en el currículum. En este sentido los resultados más que asombrarnos deben inquietarnos.

## 5. Usos lingüísticos de género y grado de apertura en las relaciones familia y escuela

Partimos de la concepción de que existen diversos grados de apertura en la relación familia-escuela. Estos diversos grados pueden reducirse a tres categorías:

- 1) **Grado de apertura elevado:** entendemos por grado de apertura elevado cuando se da la máxima expresión en relación a la apertura de las relaciones familia- escuela y cuando, además de las actividades convencionales, las madres y los padres pueden participar en la elaboración del currículum y en la organización escolar.
- 2) **Grado de apertura medio:** En esta categoría situamos a los centros cuya participación de padres y madres no se realiza sólo a través de los órganos colegiados, sino que desarrollan actividades paralelas, incluso explican, a veces en clase algún tema o experiencia o participan en grupos interactivos, pero no participan en la elaboración y organización del currículum.
- 3) **Grado de apertura tradicional.** Su grado de apertura se circunscribe en el marco que permiten los órganos colegiados.

Una vez desarrollada esta clasificación, nuestra hipótesis general se ha basado en buscar una relación positiva entre el grado de apertura de la escuela y el uso lingüístico o de los géneros, es decir, a mayor apertura mayor normalización de los usos lingüísticos de género.

Analizamos las doce etnografías correspondientes a los diferentes centros y observamos que ninguna de ellas podía asimilarse al grado de máxima apertura. De hecho, algunos centros mantenían una polémica importante sobre su autoridad a nivel académico y consideraban que la tarea de organización a partir del currículum les correspondía única y exclusivamente a ellos. Esta concepción está muy enraizada y se observan actitudes defensivas. Por otra parte, algunos centros realizaban muchas actividades, y algunos permitían que padres y madres entraran en las clases, mayoritariamente de ciclo infantil.

En lo que se refiere a los grados 2 y 3 la clasificación es más difusa, no obstante, y a título de ejemplo vamos a observar una parte de los relatos de dos etnografías que podrían ser representativas de la mayoría y que podríamos asimilar a los grados 2 y 3. Estos dos ejemplos nos permitirán observar la ideología del profesorado y su dirección.

El primer centro se trata de un centro que está catalogado como comunidad de aprendizaje, aunque en la realidad presente numerosas lagunas que ponen en duda la categoría. Para ser comunidad de aprendizaje se requiere una elevada atención y participación de padres y madres. Veremos a lo largo del relato algunas de las dificultades que se ponen de manifiesto:

### Ejemplo 1

*“A veure, el gran objectiu és donar expectatives als nens, primer és l’aprenentatge, està claríssim que no perquè siguin gent nouvinguda tenen que tenir expectatives menors que els altres nens. A partir d’aquí seria incidir una mica en tot l’entorn, perquè l’entorn s’enriqueixi i pugui aportar coses als seus fills.*

*Nosaltres vam començar a fer activitats, actuacions d’èxit amb els nens, que eren d’aprenentatge). Llavors, de tota la organització escolar que vam portar a terme per poder fer totes aquestes actuacions tenim la formació de famílies a partir dels interessos dels pares”. De totes maneres tota la formació a les famílies és perquè repercuteixi als fills”. (CEIPPUDCA14A)*

El profesorado expone también sus argumentos en la misma línea que la dirección. Explican ejemplos en los que se materializa la participación de los padres y valoran la implicación de estos en la vida y actividades que el centro promueve.

*“Clar, els grups interactius per exemple ofereixen moltes diferències a una classe normal.*

*“Una classe normal és més complicada, no porten els deures fets, no escolten ni estan atents a classe, etc. en els grups interactius veus que és més fàcil treballar i aprenen el mateix o inclús més que estant escoltant la lliçó.” (CPUPP2CA14B)*

*“Jo el que veig és que nosaltres estem dedicant a la biblioteca tutoritzada, a la lectura dialògica i als grups interactius, estem anant cap a ells i cap a elles, cap a l’alumnat directament.*

*Jo penso que si tinguéssim més temps, perquè la burocràcia se’ns està menjant el temps, si poguéssim agafar tot el potencial de les famílies, jo penso que si entre tots ens cuidéssim hi guanyaríem més.” (CPUPP2CA14B)*

*“En general jo faig una bona valoració. Perquè, clar, les famílies si tu els demanes, venen, llavors tot lo que demanem penso, hi ha una resposta, llavors jo en faig una bona valoració.*

Pero también hay dificultades, deserciones y prejuicios, como se puede apreciar de otras opiniones del profesorado:

*“Si amb els grups interactius es podria incorporar, jo enguany m’he trobat també i de fet des de sempre des que he estat aquí deixen de participar en els grups interactius quant comencen a primària, a infantil participen bastant, moltíssim, però quan comencen a primària deixen de participar.” (CPUPP1CA14B)*

*“El que passa és que aquí a mesura que anem pujant a primària, clar, els pares no es presenten voluntaris per participar en aquests grups interactius, perquè hi ha dos coses que frenen, la primera és la llengua i la segona és els coneixements, clar als pares no els pots vendre la moto dient vine a la classe de sisè a fer matemàtiques si ells no tenen un nivell suficient o potser tenen un nivell suficient però has de ser valent per enfrontar-t’hi, no? o sigui ja les dues coses, llavors costa trobar pares voluntaris per a fer los interactius als nivells alts.”*

Desde el AMPA se comenta más las características y los límites de la participación, puesto además en relación, en otras posibilidades que van a un nivel más profundo de lo que se entiende como participación:

*“Les famílies han d'intervenir. A mi m'agradaria intervenir, per exemple, en la selecció dels llibres de text perquè n'he vist que diuen autèntiques barbaritats sobre temes que jo domino. O que la manera com ho expliquen és millorable. Ara, ficar-me a fiscalitzar com es fan les classes, no.”. (CPUA1CA14A)*

*“Normalment les mares s'impliquen més esperquè moltes són les que estan a casa i no treballen, però això també està canviant i ara cada vegada hi ha més pares que no tenen feina i les mares que es dedicaven a feines en negre, de neteja, les continuen fent i els pares que tenien un contracte, molts s'han quedat a l'atur. Ara, la figura materna és potser la de l'únic ingrés econòmic que hi ha a casa. No t'ho verbalitzen, però el rol clàssic de la mare a casa i el pare que està treballant pues està canviant.*

Desde el AMPA se comenta más:

*“Les famílies han d'intervenir. A mi m'agradaria intervenir, per exemple, en la selecció dels llibres de text perquè n'he vist que diuen autèntiques barbaritats sobre temes que jo domino. O que la manera com ho expliquen és millorable. Ara, ficar-me a fiscalitzar com es fan les classes, no. Si que s'hauria d'acomboiar les famílies que no tenen tanta possibilitat d'ajudar als seus fills, perquè tampoc crec que l'escola ho hagi d'ensenyar tot, hi ha coses que han de venir de casa. La família té les seves responsabilitats.*

*Després l'escola, a vegades proposa que els pares participin en alguna activitat concreta. Però si ells ho proposen. Després hi ha les activitats extraescolars, lúdiques, les festes... aquí no està de més que les famílies participin. Als nens els fa il·lusió que en aquell lloc que és el seu hàbitat durant moltes hores, els seus pares l'apreciïn. Però fet això, deixem treballar els mestres tranquils, no siguem intervencionistes”. (CPUA1CA14A)*

En síntesis, se observa que la escuela tiene una buena predisposición para sacar hacia delante su proyecto a pesar de que existan elementos críticos. La escuela posterior es de corte tradicional, con un estilo muy directivo que no admite innovaciones. Curiosamente, el profesorado de esta escuela manifiesta en sucesivas ocasiones un estado de poca confortabilidad y tendente a la crítica.

#### Ejemplo 2

La directora del centro definió la participaciónn como:

*“Per mi? Per mi participar és col·laborar amb tot lo que es pugui doncs fer des de la, bueno, tant, tant participar quan nosaltres els hi demanem, que, perquè la relació família-escola ha de ser un bloc. Nosaltres no som res sense els alumnes que tindria, que tenim a l'escola. Aviam, les mestres, no tindria cap sentit la nostra feina si no tinguéssim aquests alumnes. Però aquests alumnes, són importants, però també hi ha uns pares a darrera. I nosaltres col·laborem amb l'educació dels pares. I això a vegades, demanen moltes coses a l'escola, però ells fan poc. I dius... no. Col·laborar vol dir treballar junts, conjuntament, i caminar junts, i, i fer. Implicar-se amb les coses que diem a l'escola, implicar-se també amb el dia a dia del seu fill. Que si controlar-li els deures, que si mirar doncs la feina que ha de fer, mirar si, si, si les poques coses que se li demanen de l'escola les porta. Valorar la feina que fem des de l'escola. Que si algun dia passa alguna cosa, i hi ha doncs, càstig. Doncs que també, que també rebre el*

*recolzament per part de les famílies, no? I... i això... doncs hi és, hi és. Eh? Perquè hi és. Però amb algun, amb un, amb un sector, doncs costa, costa.” (CPCDCA14A)*

Al preguntar-le si cree que las familias se sienten parte de la escuela, nos explica que sí, pero en su respuesta podemos observar cuál es su concepto de participación:

*“Home! Ho intentem! Jo no sé si se senten part, jo crec que sí que se senten part de l’escola. Perquè nosaltres els intentem tenir molt en compte i els intentem donar el valor que tenen... com a pares! Però... bueno, això. Qui, jo crec que qui vol, i qui creu realment que l’educació és, forma part, és una, és una cosa bidireccional, no? Que tant, és que aviam. Nosaltres sempre els hi diem amb les famílies. Els vostres fills, pot ser que els tinguem un curs. I aquell curs, els tindrem moltes hores. Però pot ser que no ens veguem, no, ens veurem, perquè l’escola és petita i ens veiem, no? Però no els tindrem, no els hi farem un seguiment d’aquests nens. Vosaltres sou fills, són, són els vostres fills tota la vida, eh? Vull dir que a vegades, quan et venen i et plantegen segons què, de dir, mira, jo estic veien això, i t’ho diem doncs per ajudar-lo, per, perquè hi haigui aquesta col·laboració, per tal cosa. Però bueno, l’actitud, la, la... tot està a les teves mans. Perquè sí, sí, nosaltres diem, però els pares no col·laboren...”*

Los diferentes relatos que se van sucediendo muestran que la participación está reducida a lo que indican los órganos colegiados.. No se observa una disposición abierta y tolerante:

*“... ens passa a les escoles, és qua nosaltres ens ha passat aquest any amb el tema menjador, no? Eh, molta, molta, moltes ganes de col·laborar amb aquest tema menjador, però sí que han, ha arribat un punt que potser les famílies han traspasat una mica la, la barrera, no? De dir, que s’han ficat amb coses que dius mireu, fins aquí sí. Fins aquí no. Eh? I també ens toca a les escoles dir fins aquí sí, fins aquí no. Posar aquests límits, també els hi hem de posar. Perquè, a vegades, també passa doncs eh que dius, no, no, no, no. Alerta, eh? Alerta al dir això. No ho canviarem. És el nostre projecte educatiu eh? Eh... hi ha pares, que amb tota la bona intenció del món, és això no de dir, eh, sí, a mi de l’escola m’agrada molt tot, però això poder no m’agrada gaire. Però mira, jo em posaré a l’AMPA, eh? Perquè aviam si això es pot canviar, o es pot modificar, o es pot no sé què. Hi han coses que evidentment si ens he les, qualsevol proposta que ens fagin, la valorarem. Potser que de, de, de seguida diguem que no, però hi han coses que dius, mira, no ens ho havíem plantejat mai, però és interessant. O mira, sí que ens ho havíem plantejat i no ens havia funcionat, però potser ara...” (CPCDCA14Ade todo lo que sucede)*

Por otra parte, el autoritarismo no es compatible con las escuelas participativas y abiertas:

*“Mira, una tonteria. La, aquest dia que vam tenir aquesta reunió amb l’AFA, havia passat que ells organitzen aquest, aquesta festa de final de curs, i que havien demanat, als seus fills, que demanessin una cosa a la classe. De quines músiques els hi agradaria més posar a la disco, o no sé què. Que la idea és molt bona. Però jo, com a directora, me’n vaig assabentar quan els tutors, aquell dia teníem claustre, van... diuen, escolta’m, aquests nens que passen per les classes dient això de la música de la festa de final de curs, de què va, perquè clar no... i dic, quins nens parlem-ne.” (CPCDCA14A)*

La escuela se abre lo justo y necesario para actividades de carácter social:

*“También me ha comentado que el miércoles que viene harán el Mercado de la Rejoguina, al patio de la escuela. Que abrirán sobre las cinco menos cuarto de la tarde y, evidentemente, las familias podrán entrar. Y que al día siguiente harán lo de las puertas abiertas. Es decir, durante dos días consecutivos las familias estarán dentro de la escuela.” (DCCPCCA14B)*

Los comentarios realizados por los maestros dejan ver dificultades ; aunque también es cierto que la homogeneidad y la falta de un proyecto que se adapte a las características del entorno mejorarán el bienestar y , probablemente, el éxito escolar.

*“Què entenc? Bueno, a veure. És complicat, eh? (...) Que ens escoltin, que escoltin al mestre. Que es deixin aconsellar. Mmm... que quan se'ls hi demani alguna cosa tipu nosaltres a cicle inicial pues a vegades material, doncs que, que responguin, amb això. Que quan se'ls hi demani ajuda, doncs que puguin fer alguna coqueta a casa, mmm... per ajudar els nens a aprendre. O... o que quan fem una festa que se'ls hi demani que vinguin... (CPCPP3CA14B)*

En resumen, la mayoría de centros desarrollan un grado de actividad importante, pero no homogéneo, es decir, todos desarrollan actividades lúdicas, pero algunos las compaginan con actividades más académicas o actividades de sensibilización/ formación, como el cuidado del medio o los huertos escolares por poner un ejemplo.

Si retomamos el tema de la designación de los géneros, observamos que no existe ninguna relación entre el grado de innovación en la escuela medido a partir del grado de apertura en las relaciones familia escuela. El uso es minoritario y totalmente esporádico y se corresponde con un grupo de personas sensibilizadas con independencia del contexto y de su posición en las relaciones familia-escuela.

## 6. Conclusiones

Los resultados obtenidos, a través de los relatos etnográficos de las familias y el profesorado, ponen de manifiesto una conciencia de género muy difusa y, en la mayoría de casos, casi nula, es decir, una ausencia de la figura femenina, al hacer uso de un lenguaje predominantemente masculino. La lengua tiene como objetivo principal, aunque no único, comunicar en abstracto lo que pensamos o sentimos. Es una traducción simultánea de realidad/simbolismo, simbolismo/realidad, tal como expone Sanchís. De tal manera, que se puede observar que las características culturales no se han modificado, es decir, existe un predominio de la cultura androcéntrica, siendo la modificación de ésta muy necesaria para hacer visibles a las mujeres, es decir, para su reconocimiento.

El lenguaje de la familia –padre y madre-, así como el del profesorado es muy importante, por todas las funciones que encierra el lenguaje y, además, porque teóricos del desarrollo, Piaget y Vigotsky, entre otros, consideran el lenguaje como un regulador del proceso interno de aprendizaje y, por tanto, de comprensión, por parte del ser humano, del mundo en que se desarrollan. De modo que, la predominio de un lenguaje masculino invisibiliza a la mitad de la población. En este sentido, Marina Subirats indica que “las mujeres y sus creaciones a lo largo del tiempo no son sujeto de la cultura, y ello queda patente en los contenidos del sistema educativo, en su ordenación, en los textos y en el lenguaje utilizados e incluso en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres en el marco de la docencia (Subirats, 2014, 91). Por otra parte, la utilización de un lenguaje masculino no sólo invisibiliza al colectivo femenino, sino que también esconde la realidad, ya que existe una feminización de la participación, es decir, las madres participan en las actividades de los centros, pero al no ser denominadas no son reconocidas y, al no tener una existencia propia, no pueden ser



evaluadas o analizadas. Esto nos lleva a hablar de un sesgo científico operado bajo la mirada del androcentrismo.

Se puede decir que, después de treinta años de estudios, se confirma la ausencia de las mujeres en los libros de texto, cuentos infantiles, etc. Esta normatividad de utilizar el masculino como universal es muy negativa para niños y niñas, porque impide realizar una buena construcción de la identidad. La persona es el resultado de cualidades masculinas y femeninas y, además, si los pensamientos se transmiten a través del lenguaje, cuidarlo y mejorarlo significa cuidar y mejorar los pensamientos.

El Sistema Educativo sigue fomentando la desigualdad porque, se fundamenta en un modelo mixto, no coeducativo. La escuela mixta parte de un currículo -conjunto de conocimientos que se consideran necesarios para cada edad y tramo escolar- que se basa en las materias impartidas a los niños; las niñas han sido incorporadas a éstas. El modelo coeducativo, por el contrario, implica pensar en los tipos de conocimientos que han de adquirir los niños y las niñas para devenir hombres y mujeres que conviven, interaccionan y construyen juntos una sociedad, una cultura en un mundo global. Una escuela coeducativa es una escuela transformadora.

Es muy importante la formación docente, puesto que no todo el profesorado es consciente de la necesidad de este modelo coeducativo. Se puede decir que son las mujeres feministas las más conscientes y las que más han trabajado para una educación en igualdad, pero en el mundo escolar representan un porcentaje muy bajo. Además, las mujeres, en general, experimentan lo que se ha denominado “techo de cristal”, que sin ser muy conscientes, planea por encima de nuestras vidas. A modo de ejemplo y siguiendo a Valcárcel (2009), se puede decir que en todas las organizaciones importantes existe la siguiente estructura: el nivel inferior está compuesto por el 60% de mujeres; el nivel medio por un 30% y el nivel superior entre el 2% y el 3%.

Las mujeres son sujeto de transformación social, se han conseguido cambios que han proporcionado una mejor calidad de vida, pero este potencial transformador está controlado por el “techo de cristal”, de ahí que el proceso de cambio sea tan lento. Pero esto se podría cambiar si los docentes, hombres y mujeres, fueran conscientes de la necesidad de erradicar el lenguaje sexista. Si la escuela, tal como se la considera en la actualidad, es un agente de transformación, también debería ser objeto de cambio la formación que recibe el alumnado respecto al uso del lenguaje, siendo necesaria la superación de un lenguaje sexista. Hacer un mundo cada vez más rico e integrador, comienza por emplear un lenguaje cada vez más rico.

## Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón Patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Calero, M.A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual*. Madrid: Narcea .
- Calero, M.L., Literas, M. & Lino, A.B. (2003). *Lengua y discurso sexista. Guía de estilo*. JUNTA DE CASTILLAY LEÓN: Conserjería de Sanidad y Bienestar Social.



- Cela, S. (2007). *Promoción de la Igualdad: el reto de la sociedad en el siglo XXI*. Vigo: Ideaspropias.
- Dubet, F. & Duru-Ellat, M. (2014). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris: du Seuil.
- Sanchís, A. (1999). El uso sexista del lenguaje. *Derecho y opinión*, 7, 673-681.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Aresta.
- Subirats, M. (2014). Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros. *Educación*, 85-100.
- Touraine, A. (2006). *Le monde des femmes*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2015). *Nous, sujets humains*. Paris: du Seuil.
- Valcárcel, A. (2009). Conferencia Inaugural. II Congreso de les Dones de Barcelona, 16 de octubre.

## Autores

Juana Colom Bauza

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección Psicología). (Universidad de Barcelona). Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Facultad de Educación de la UIB. Es miembro del GREI (Grup de Recerca per a l'Educació Intercultural). Las líneas de investigación se han centrado principalmente en la perspectiva de género, el desarrollo en la adolescencia, la familia y mujer e inmigración.

Dolors Mayoral Arqué

Doctora en Filología por la Universidad de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Profesora de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Grupo de investigación en Educación, Cultura y Salud (GESEC). Líneas de investigación: Sociología de la Educación y de la cultura, Inmigración y género.

Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244161>

## Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families

Marco Catarci

Associate Professor, “Roma Tre” University (Italy)

### Abstract

The contribution focuses on the role of intercultural mediator as a facilitator of relationships between the school and immigrant families.

The perspective of interculturalism in schools represents the political and educational response to the challenges of the multicultural society. In this task, strategies of intercultural mediation have been adopted in the schools in order to develop links and promote effective<sup>1</sup> relationships between people from different cultures.

In particular, an intercultural mediator (also called a ‘community interpreter’ or a ‘cultural linguistic’ or ‘cross-cultural mediator’ in certain contexts) is an operator in charge of facilitating communication between individuals, families, and community as part of measures to promote and facilitate the social inclusion of immigrants. As a mediator between immigrants and the society of reception, he/she promotes the removal of cultural and language barriers, the development of a culture of openness, inclusion and the advocacy of rights, and observance of the duties of citizenship. Moreover he/she facilitates the expression of immigrants’ needs on the one hand, and the characteristics, resources, and constraints of the welfare system on the other.

Finally some key results of quantitative research in Italy are presented with regard to biographical and professional experience of intercultural mediators active in the Italian school system.

### Keywords

Interculturalism, intercultural mediator, immigrant, family, school.

---

### Contacto:

Marco Catarci. E-mail: [marco.catarci@uniroma3.it](mailto:marco.catarci@uniroma3.it). Università degli Studi Roma Tre. Dipartimento di Scienze della Formazione. Via del Castro Pretorio, 20 00185 Roma.

# Mediación intercultural como estrategia para facilitar las relaciones entre la escuela y las familias inmigrantes

## Resumen

Este artículo se centra en el rol del mediador intercultural como un facilitador de las relaciones entre la escuela y las familias inmigrantes.

La perspectiva de interculturalismo en las escuelas representa las respuestas política y educativa a los retos de una sociedad multicultural. En esta tarea, las estrategias de la mediación intercultural han sido adoptadas en las escuelas con el fin de desarrollar vínculos y promover relaciones efectivas entre las personas de diferentes culturas.

En particular, un mediador intercultural (también conocido como 'intérprete comunitario', o 'lingüístico cultural' o 'mediador intercultural' en contextos concretos) es un operador cuya función es facilitar la comunicación entre los individuos, las familias y la comunidad como parte de las medidas para promover y facilitar la inclusión social de los inmigrantes. Como mediador entre inmigrantes y la sociedad de recepción, él o ella promueve la eliminación de barreras culturales y lingüísticas, el desarrollo de una cultura abierta, la inclusión y la defensa de los derechos, así como la observación de los deberes de los ciudadanos. Además, él o ella facilita, por un lado, la expresión de las necesidades de los inmigrantes y, por otro lado, la expresión de las características, recursos y limitaciones del estado de bienestar.

Para finalizar, algunos resultados clave de esta investigación cuantitativa desarrollada en Italia son expuestos en relación a la experiencia biográfica y profesional de los mediadores interculturales activos en el sistema educativo italiano.

## Palabras clave

Interculturalismo, mediador intercultural, inmigrante, familia, escuela.

## 1. Introduction

The cultural shift in population produced by immigration flows in several societies today has undoubtedly affected cultural, health and social services, which have progressively changed their characteristics according to the needs of their new audience. In this task, strategies of intercultural mediation have been adopted in many European contexts in order to develop links and promote effective relationships between people from different cultures. In particular, intercultural mediators have been used in the welfare service, as third parties among immigrant users and operators to facilitate their communication and mutual understanding.

In general, an intercultural mediator (also called a 'community interpreter' or a 'cultural linguistic' or 'cross-cultural mediator' in certain contexts) is an operator in charge of facilitating communication between individuals, families and community as part of measures to promote and facilitate the social inclusion of immigrants. As a mediator between immigrants and the society of reception, he/she promotes the removal of cultural and language barriers, the development of a culture of openness, inclusion and the advocacy of the rights and observance of the duties of citizenship. Moreover he/she facilitates the expression of immigrants' needs, on the one hand, and the characteristics,

resources and constraints of the welfare system, on the other, collaborating with the operators of public and private services, supporting them in carrying out their activities and participating in the planning, design, implementation and evaluation of social interventions (Tarozzi 1998; Fiorucci, 2000; Conference of Regions and Autonomous Provinces, 2009; Luatti, 2011).

From this perspective, the intercultural mediator also plays an educational role: promoting an awareness in immigrants and service operators of the semantic and value codes associated with different cultures, pursuing an intercultural perspective, and pushing services to change culturally; in fact he/she plays an educational role.

It must be underlined that, in the field of intercultural education, the prefix 'inter' in the term 'intercultural mediator' highlights the intention of programmes, policies and practices to promote processes of interaction among people of different cultural backgrounds (Gundara, 2003: 5; Allemann-Ghionda, 2009: 135; Portera, 2011: 12-32).

Although the term 'mediation' has specific meanings in many sectors of the humanities and social sciences (e.g. in education, philosophy, psychology, theology, and civil and international law), all these different meanings convey the idea that the actions and the thoughts of human beings are expressed through a dialectic between different factors, reaching points of synthesis, points of partial compromise, and new conflicts. Thus, a strategy of mediation does not suppose 'neutrality' or 'freedom from conflicts': on the contrary, it acts in a space of conflict, between, for example, different cultural, moral, political, or economic traditions or codes.

Margalit Cohen-Emerique (1994) describes three different types of intervention, related to the different meanings of the term 'mediation':

- The first meaning concerns the action of an 'intermediary', in contexts with communication problems. The type of mediation that takes place in this situation is aimed at the facilitation of communication and understanding between people of different cultural backgrounds;
- The second meaning refers to the area of 'conflict resolution' for values, between immigrant families, communities and the host society;
- The last meaning is connected to the process of 'creation', implying social transformation and the construction of new rules based on the active collaboration between the different parties, and ending with problem-solving.

In this sense, the role of the intercultural mediator oscillates between the perspectives of 'advocacy' and those of 'empowerment'. In the first case, he/she speaks on behalf of and represents immigrant citizens who are exposed to forms of 'institutional racism' and to difficulties in defending their rights; in the latter case, he/she helps immigrants to identify how best to use the information at their disposal and what are the most effective strategies to solve their own problems, helping them to achieve the greatest possible independence (Sirna Terranova, 1996: 103).

In Italy, intercultural mediators began to be needed at the end of the 1980s to promote better access for immigrant users, particularly women, to health services, through a better interaction between medical staff and patients with regard to the conceptions of personal well-being, discomfort, illness, sexuality, birth, death, etc.

In Italy today there are around 4,500 intercultural mediators (Casadei and Franceschetti, 2009: 17) employed in the following areas: education (e.g. in schools, non-formal education, etc.); health (e.g. in hospitals or local health services); social support (e.g. in social services);

public offices (e.g. in municipalities); immigration (e.g. in reception centres for asylum seekers, immigrants, separated children, etc.); and the judiciary (e.g. in penitentiary institutions, police stations, etc.).

The main functions of intercultural mediators in these areas are the following:

- Linguistic and cultural interpretation: decoding the cultural codes of the two partners in the relationship (usually the immigrant and the native service operator), as well as their verbal and nonverbal communication;
- Information on the rights and duties of immigrant users of the service: promoting the knowledge and appropriate use of the service, in order to allow equal access to it;
- Information for service operators on the cultural codes of immigrant users of the service, and accompaniment of immigrant citizens in their access to the service;
- Support to the service, through the analysis of immigrants' needs and the identification of the most appropriate responses to these needs (Belpiede, 2002: 29-31).

Traditionally, the role of intercultural mediator is played by an immigrant who has lived in the host country for long enough to acquire a good knowledge of the language and the cultural codes and to have worked through his/her own experience of migration, although in recent years some Italian and second-generation subjects have begun to operate as intercultural mediators.

The essential requirements for an intercultural mediator are a good knowledge of the two languages and cultural codes between which the mediation is carried out, and adequate communication, relationship and conflict management skills.

In this sense, flexibility, tolerance, hope, respect and inquisitiveness are the basic intercultural principles to create an operational third culture, to build the collaborative structures for this culture and to distinguish between culturally appropriate and inappropriate behaviours (Townsend, 2002).

Today, intercultural mediators are common in many European countries. A comparative analysis of the areas of intervention, access paths and essential skills of intercultural mediators in six European countries (Italy, France, Germany, Greece, Spain and the UK) showed that in these contexts intercultural mediation is considered to be a strategic tool for the integration process, in order to facilitate:

- Communication and social cohesion between different groups (between ethnic minorities and majorities or immigrants and natives);
- Access to public services and citizenship rights of minorities and immigrants; and
- The management (identification, prevention and resolution) of conflicts that arise in multicultural contexts (Casadei and Franceschetti, 2009: 99).

In some countries (e.g. Spain, France, Italy and Germany), intercultural mediation is carried out by individuals who work alongside service operators, providing specific advice. In other countries (e.g. the UK), the device comes closely under the jurisdiction of the specific service, and is inherent to its actions. In the first case, the mediation is the action of a third figure inserted between the two polarities (the immigrant and the native operator), while in the second case the mediation is carried out by structures operating within the system (Casadei and Franceschetti, 2009: 101).

## 2. An intercultural framework in education

An essential requirement for a strategy of intercultural mediation is a perspective of interculturalism, involving educational inequality to be addressed, the various forms of exclusion and marginalization to be faced, and policies that include the disadvantaged from all communities to be developed (Gundara, 2003: 9).

In the context of the European Union, the main types of intercultural approaches in education have been grouped as follows:

- *Guidance measures*, including written information about the school, intercultural mediators, human resources and equipment, and specific initiatives for migrant families;
- *Strategies aimed at strengthening the interaction between schools and migrant families* through the publication of written information on the school system in the languages of origin of immigrant students and the use of intercultural mediators or contact teachers to promote better interaction between immigrant students, their families and the school;
- *Teaching in the mother tongue* which is usually carried out in extracurricular activities on the basis of bilateral agreements and the availability of specific resources;
- *The promotion of processes through which relations between people of different cultural backgrounds are analysed and made explicit in the school curricula*, with an intercultural strategy configured at three levels: a) learning regarding the values of respect and, in some cases, anti-racism, as part of the context of cultural diversity; b) the international dimension, with an analysis of cultural diversity within the contemporary historical and social contexts; and c) the European dimension (Eurydice, 2004, 2009).

Intercultural education arose in Italy after the appearance of immigration in the mid-1970s, later than in Northern European countries: indeed, a “pedagogy for foreigners” in Germany and a “pedagogy of reception” in France had developed throughout the twentieth century (Grant & Portera, 2011). In Italy, since its first appearance, intercultural education has taken a broader perspective, as it addressed not only the inclusion of foreign students, but an overall rethinking of education for all (native and foreigners) in the belief that, in an interdependent world, the intercultural skills that are necessary to form proper relationships with others and understand cultural differences are essential prerequisites to act as informed citizens.

In the Italian context, intercultural education is characterised by an interdisciplinary approach that moves substantially along two main axes: on the one hand, the inclusion of students with an immigrant background, whose presence in the Italian education system has increased rapidly since the 1980s; on the other hand, an overall intercultural approach addressed to all, in order to rethink the practices of learning and building knowledge in an intercultural sense.

The first approach, which is aimed at assuring equal access and quality education to immigrants in comparison with native students, has been explained in the Italian Ministry of Education’s “Guidelines for the integration of foreign students” (2014).

Specifying that the broad category of “students with non-Italian citizenship” includes various groups with different needs (non-Italian students, pupils who live in a non-Italian speaking context, adopted students, unaccompanied minors, foreign university students, etc.), these guidelines provide important recommendations for the effective inclusion of foreign students through a number of strategies in schools and in the territories: reception procedures (registration, documentation, enrolment), the involvement and participation of foreign families, evaluation and educational guidance for immigrant students, teaching Italian as a second language, particular approaches in schools with a high concentration of immigrant students, continuing education for school personnel and networking with the lifelong learning system (Ministry of Education, 2014).

The second dimension, which is addressed to the whole scholastic population for an overall rethinking of education, is well expressed in a document by the Italian Ministry of Education entitled “The Italian Way to Intercultural Education and the Integration of Foreign Pupils” (2007), highlighting the circumstances, choices and actions that are distinctive of the Italian intercultural model.

First, it must be noted that a strong link between the intercultural approach and inclusive citizenship is underlined in the document, which specifies that the Italian method of intercultural education combines the ability to recognise diversities with the search for social cohesion, thus moving towards a vision of citizenship that is in line with the current pluralism, in which special emphasis is put on achieving convergence towards common values (Ministry of Education, 2007, p. 9).

Furthermore, the fundamental principles that have guided the development of intercultural education in the Italian context are the following:

- *Universalism*. Universal criteria for the recognition of children's rights were introduced very early in the Italian context, through measures for the inclusion of students with special needs (in particular, the disabled) which have been implemented since the 1970s and the ratification (1991) of the International Convention on the Rights of the Child (1989).
- *Common school*. The Italian school system includes foreign and native students in a common context of learning, avoiding separate classes, in continuity with the historical tradition of the reception of various forms (gender, disabilities, social background) of diversities.
- *Importance of the individual in relationship to the other*. An intercultural effort is aimed at the enhancement of the subject and the development of educational experiences based on the uniqueness of each student's biography and relational background. The focus on the relational dimension offsets the risk of exacerbating an individualistic approach and cultural differences, and it also helps schools to recognise students' family backgrounds.
- *Interculturalism*. The Italian school system adopts the intercultural perspective through the promotion of dialogue and confrontation between cultures for all students at all levels (teaching, curricula, pedagogy, subjects, relationships, school climate). Such an approach is not limited to mere strategies for the inclusion of immigrant students or at compensatory measures for them: it entails taking diversity as a paradigm of the identity of the school, as an opportunity to open up the entire education system to all of the differences (of origin, gender, social, biography). This perspective arises from a dynamic conception of culture,



preventing students from being held captive by “cultural prisons” caused by stereotypes or folklorisation (Ministry of Education, 2007, pp. 7-9).

Based on these guiding principles, ten essential lines of action are identified, which are distributed in three main areas:

- *Actions for integration.* These strategies are addressed mainly to students with immigrant backgrounds and their families to ensure their right to education, the equality of their school curricula and their effective participation in school life. They include practices for their reception and inclusion into the school, the teaching of Italian as a second language, the enhancement of multilingualism, relationships with foreign families and educational guidance.
- *Actions for intercultural interaction.* These practices pertain to the necessary changes taking place in society and in schools, in particular, in educational and teaching management, thereby promoting the conditions needed for intercultural exchange and relationships. They include practices aimed at facilitating relationships inside and outside of school, preventing discrimination and prejudice, and promoting the intercultural dimension of knowledge.
- *Actors and resources.* Specific strategies are proposed with regard to the organisational aspects, the actors and resources inside and outside of the school, and the forms of cooperation between the school and civil society, in order to promote a broad approach toward interculturalism, both inside and outside of school. They include practices of educational leadership, autonomy and networking between educational institutions, civil society and the territories, and continuing education on behalf of teachers and non-teaching staff (Ministry of Education, 2007, pp. 11-21).

Although they are in a patchwork in relation to the various territories and the different levels of the school system, many of these practices have also been implemented over the years within the Italian context. In this sense, without doubt, the higher concentration of foreign students in some territories has been a tangible incentive to rethink education in an intercultural sense; moreover, the primary school, in particular, has played a prominent role in the field of intercultural innovation due to its traditional tendency toward experimentation and its wider incidence of students with an immigrant background in comparison with other levels in the education system.

Among the approaches aimed at improving the inclusion of immigrant students, the following tools have been developed over the years in the Italian school system: reception protocols (documents that plan the reception of immigrant students in the school), interventions of intercultural mediators (aimed both at improving the initial inclusion of students with linguistic needs and the participation of foreign families in school life), continuing education programmes for school (both teacher and administrative) staff, peer education on behalf of foreign students, and educational, vocational and social guidance for immigrant students and their families.

Furthermore, among the strategies aimed at entirely rethinking education in an intercultural sense, the following have been developed: interdisciplinary programmes on other cultures that focus on immigration and are aimed at the decentralisation of points of view and at analysing stereotypes, on intercultural citizenship, on the management of conflicts and on human rights defence (Demetrio & Favaro, 2002; Fiorucci, 2008; Gobbo, 2000; Portera, 2006).

### 3. A quantitative research on intercultural mediators in Italy

This paragraph presents the results of quantitative research (IWIM, 2014: 42-54) that was part of a project funded by the European Fund for the Integration of Third-country Nationals carried out by the NGO CIES (the Centre for Information and Development Education) and the Institutional Working party on Intercultural Mediation (IWIM), coordinated by the Italian Ministry of the Interior and made up of several institutional stakeholders (ministries, regions, public institutions, etc.).<sup>1</sup> The main objective of the project was to draw up useful guidelines for establishing a national profile of the profession of intercultural mediators (defining, at a national level, the requirements and functions of this role and the features of vocational education for the role), which was still absent in the Italian context even many years after these professionals had started to be employed in the welfare system. It must be highlighted that such an issue is very significant for both the professional identity and the effectiveness of the interventions of intercultural mediators in the welfare system.

In 2011 ‘intercultural mediator’ was included in the national job classification of the Italian Institute of Statistics (ISTAT), in the professional class called ‘technicians of rehabilitation and social integration’, and anchored to the category ‘social work associate professional’ of the ILO (International Labour Organization) International Standard Classification of Occupations (ISCO08).

Moreover, in recent years three different bills on intercultural mediators (Chamber of Deputies of the Italian Parliament, 2009a, 2009b, 2013) have been presented at the Chamber of Deputies of the Italian Parliament, but none of these has actually become law.

After the ‘Guidelines for the recognition of the profession of cultural mediator’ (IWIM, 2009) had been drawn up in 2009, the Institutional Working party on Intercultural Mediation drew up a new document at the end of this project entitled ‘Status of intercultural mediator. Submissions for its inclusion in the future national system certification of competence’ (IWIM, 2014). Placing the intercultural mediator at the fifth level of the European Qualifications Framework (EQF), this document states that an intercultural mediator can carry out interventions through linguistic and cultural mediation, interpreting and informal translation, and social mediation; promote intercultural mediation as a device in policies of integration; optimize the network and improve service organization and delivery; and transfer professional knowledge to junior colleagues and service operators (IWIM, 2014: 14).

In order to provide IWIM with useful empirical data for its task, research on intercultural mediators active in Italy was conducted by Marco Catarci and Massimiliano Fiorucci.

---

<sup>1</sup> We acknowledge the support for this research given by Prof. Massimiliano Fiorucci, who carried out the field research along with the author, Dr. Elisabetta Melandri, President of the NGO CIES, and Dr. Maria Assunta Rosa, Vice Prefect, Ministry of Interior. The Italian Institutional Working party on Intercultural Mediation was composed of the following Italian institutions: Ministry of the Interior, Ministry of Labour and Social Policy, Ministry of Justice, Ministry of Health – National Institute for Health, Migration and Poverty, Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education, Universities and Research, Ministry of Economic Development, National Office against Racial Discrimination, National Association of Italian Municipalities – System of Protection for Asylum Seekers and Refugees, Union of Italian Provinces, Institute for the Development of Vocational Training for Workers, Conference of the Regions and Autonomous Provinces of Italy, Tecnostruttura of Regions, State-Regions Conference, Region of Lazio, Region of Calabria, Region of Veneto, Region of Piedmont, and Region of Emilia Romagna.

The general objective of the research was to investigate the role of the intercultural mediator in Italy. In particular, the research questions were the following:

- RQ1. What are the main features of the biographical experience of intercultural mediators who are active in Italy?
- RQ2. What are the main features of their educational experience?
- RQ3. What are the main features of their professional experience?
- RQ4. What is their view on the possible establishment of a national profile of the profession of intercultural mediators?

The data were collected between April and June 2014 using a quantitative approach: an anonymous self-completed questionnaire comprising 24 questions (on the issues of biographical and educational experience, professional practice and the possible establishment of a national profile of the profession), and 123 variables was given to a statistically representative sample of intercultural mediators active throughout Italy.

The interviews were carried out using the CAWI (Computer Assisted Web Interviewing) method and the Limesurvey platform.

As neither national lists nor data on the general population of mediators are available in Italy, the sampling plan was formulated on the basis of an accredited estimation of the number of mediators active in Italy, which counts 4,500 mediators active in the country (Casadei and Franceschetti, 2009: 17).

Fixing the confidence level at 99% and a confidence interval of 5%, the stratified sample included 579 subjects. Intercultural mediators were interviewed in proportion to the distribution of resident foreigners by ISTAT region, with the cooperation of representative mediation agencies: 204 (35.2% of the sample) mediators in Northwest Italy; 154 (26.6%) in Northeast Italy; 140 (24.2%) in Central Italy; and 81 (14.0%) in Southern Italy (Table 1).

Table 1.

*Research sampling plan.*

Area	Foreign resident population		Responses	
	n.	%	n. Interviews	%
Northwest (Liguria, Lombardy, Piedmont, Aosta Valley)	1,542,753	35.2	204	35.2
Northeast (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Trentino-Alto Adige, Veneto)	1,169,134	26.6	154	26.6
Centre (Lazio, Marche, Umbria and Tuscany)	1,060,899	24.2	140	24.2
Southern (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardinia and Sicily)	614,935	14.0	81	14.0
Total	4,387,721	100.0	579	100.0

The substitution rate for the sample was 8.2%. At the end of the data collection period, the number of valid respondents was 579. The data collected were then analysed through SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software.

### Key Results

Three-quarters of the respondents were female (76.8%). This confirms a well-known aspect related to the high prevalence of female mediators (Carbone, 2004: 133). The average age of the respondents is about 41 years. It should be noted that, in comparison with a previous research (carried out ten years earlier) (Carbone, 2004: 137), the average age of respondents has increased (from 37 to 41 years), highlighting that mediators are an ageing population.

The nationalities of origin of the respondents are extremely heterogeneous, as is the case for the overall immigrant population in Italy. The most frequent countries of origin are Romania (14.3%), Morocco (8.4%), Albania (7.1%), Peru (3.7%) and Tunisia (3.3%). It should be underlined that among the respondents were Italian mediators (14.6%), who were probably mostly second-generation subjects with an immigrant background who had been born in Italy.

The most frequent mother tongues of the respondents are Arabic (17.3%), Romanian (15.7%), Spanish (7.9%) and Albanian (7.3%). Beyond the mother tongue, vehicular languages spoken by the respondents have also been investigated, as these represent a further instrument of mediation; among these are English (75.5%), French (45.5%) and Arabic (12.3%).

With regard to educational qualifications (acquired both in the country of origin and in Italy), a very high profile emerges for the respondents, as more than half of them claim to have a university qualification (e.g. first tertiary degree) (54.5%), corresponding to the sixth level in the 2011 UNESCO International Standard Classification of Education (ISCED), while one-sixth of them (16.3%) hold a postgraduate title (e.g., Master's or PhD) corresponding to the seventh and eighth levels in the ISCED system. This high level of qualifications is confirmed by the respondents' answers to a question about the number of years of education attended in total – the average here is 15.5. This corroborates the empirical data of the previous research, which showed an analogous high educational profile for intercultural mediators (Carbone, 2004: 143). It must be underlined that this high educational profile of the respondents often appears to be in contrast with their working conditions – low salaries and little social recognition.

Foreign-born respondents have been resident in Italy for a long time. A little less than half (47%) of the respondents said they had resided in Italy for more than 15 years, while about three-quarters (73.9%) of the respondents stated they had been residents for over 8 years. This leads one to expect that the respondents would have a good knowledge of Italian society, which is an essential requirement for effective intervention on behalf of immigrant citizens.

With regard to education in the field of mediation, most (86%) respondents had attended specific vocational courses for intercultural mediators, while over half (54.7%) of them had attended more than one programme. These courses were mostly provided by local authorities (municipalities, provinces and regions) (33.5%) and by organizations, associations and NGOs in the field of immigration (28.9%), and were of a considerable length, mainly between 501 and 1,000 hours (39.6%) and between 151 and 500 hours (24.7%).

It must be underlined that, while the previous research highlighted NGOs in the field of immigration (75.1%) as the most common organizers of courses for intercultural mediators

(Carbone, 2004: 186), today these providers seem much less relevant in this field, while local authorities (rising from 20.5% in 2004 to 28.9% in 2014), vocational training centres (absent in 2004 and accounting for 21.4% in 2014) and universities (rising from 2.9% in 2004 to 13.8% in 2014) have greatly increased their role as providers of education on intercultural mediation.

The aim of a further section of the questionnaire was to investigate the respondents' professional experience. First of all, with regard to the area of employment, the respondents stated that they work mainly in education (e.g. schools, community centres, etc.) (69.6%), health care (e.g. hospitals, counselling centres, etc.) (63.7%), social services (56.6%) and public administration (e.g. public relations, municipalities, etc.) (51.9%). Three-quarters of them worked on fixed-term contracts (78%) and fewer than half (43.4%) on full-time or part-time contracts.

Regarding length of service, half of the respondents (51.2%) said they had been employed as an intercultural mediator for more than seven years, while, respectively, 65.6% and 80.6% of the respondents had held the job for more than five and more than three years. The fact that, in the previous research findings, only 17.7% of intercultural mediators had worked for a long period (more than seven years) and only 37% a medium length of service (more than five years) (Carbone, 2004: 136) leads to the observation that, from the first appearance of intercultural mediators in the Italian welfare system, a 'historical' core of them has probably been maintained over time, accumulating professional experience over the years.

A specific section of the questionnaire was aimed at investigating problems perceived by the respondents in their activities, at both personal and organizational levels. Among the personal problems, about half of the respondents claimed low job satisfaction (due to low salary, lack of incentives, etc.) (56.6%) and an insufficient recognition of the role of intercultural mediator by institutions and services (50.4%), while 43.7% indicated insufficient supervision and personal reflection on their role. Among the problems relating to the organization of their employment, 66.5% of the respondents claimed a low and/or discontinuous salary, 51.6% of them indicated an indeterminacy of functions and a lack of recognition of the role of the mediator in the service, while 49.3% of them pointed to incomplete and/or distorted information about the role of the mediator in the service.

Among the aspects considered most relevant to being a good mediator, the great majority of the respondents stated that it was important to be able to interact properly with service users and operators (86.3%) and to have an appropriate knowledge of the Italian socio-cultural context and the background of immigrants (82.4%). To a lesser extent, a good knowledge of the Italian language (69.6%) and of the language and culture of origin of immigrants (69.2%) are considered relevant by respondents, along with having been specifically qualified in the field of service (66.8%) and an overall high educational level (acquired in a foreign country or in Italy) (66.1%).

#### **4. Concluding remarks**

From the research findings some concluding remarks with regard to crucial aspects relating to the effectiveness of the intercultural mediator in the Italian welfare system can be presented.

First of all, it must be highlighted that the question of intercultural mediators concerns the whole of society: taking into account the needs and potential of this role implies an overall reflection on the work for society as a whole, as well as an intercultural perspective for the welfare system. In fact, even if someone who is formally empowered to encourage a

relationship between nationals and immigrants is active in the current welfare system, the need for intercultural mediation has always been present in society (in the form of 'natural' mediators), and is extremely widespread in society, in every social space in which people from different cultural backgrounds are in relationship.

Moreover, it must be underlined that the need for a wider recognition of the role of the intercultural mediator, as emphasized by the respondents in reference to the problems they have experienced, requires both the establishment of a national profile of their profession (determining the functions, roles and characteristics of vocational education), and an increasing awareness among the service staff cooperating with the intercultural mediator of the potential of such a figure for overall change in the welfare system from an intercultural perspective.

The first recommendation is aimed at recognizing the high educational and professional status of the population of intercultural mediators, ensuring appropriate work conditions and avoiding the risk of 'ethnicizing' the profession (namely, making the profession 'only for immigrants'). The second is aimed at avoiding the adoption of the view that intercultural mediation is only needed for emergencies (e.g. to solve problems that are just to do with interpretation), which could hinder the potential of intercultural mediation for consultation and for a global rethinking of the access of immigrants to the service, from the perspective of increasing equal access to the welfare system.

## References

- Allemann-Ghionda C. (2009). "From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe." In *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, edited by J. A. Banks, 134-45. London, New York: Routledge.
- Belpiede A, Ed. (2002). *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*. Torino: Utet.
- Carbone V. (2004). "L'indagine quantitativa: una descrizione." In *Mediazione e mediatori in Italia. Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, edited by M. Fiorucci and F. Susi. Roma: Anicia.
- Casadei S. & Franceschetti M (2009). *Il mediatore culturale in sei Paesi europei (Italia, Francia, Germania, Grecia, Regno Unito, Spagna). Ambiti di intervento, percorsi di accesso e competenze*. Rome: ISFOL.
- Chamber of Deputies of the Italian Parliament (2009a). *Proposta di legge d'iniziativa dep. Aldo Di Biagio, "Delega al Governo per l'istituzione dell'Albo dei mediatori interculturali"*, n.2138, 2/2/2009.
- Chamber of Deputies of the Italian Parliament (2009b). *Proposta di legge d'iniziativa dep. Jean Leonard Touadi, "Disciplina della professione di mediatore interculturale e delega al Governo in materia di ordinamento dei corsi di formazione per il suo esercizio"*, n.2185, 10/2/2009.
- Chamber of Deputies of the Italian Parliament (2013). *Proposta di legge d'iniziativa dei deputati Murer, Velo, Gnechi, Berlinghieri, Taricco, Kyenge, Verini, Biondelli, Zardini*,



- Martella, D'Incecco, Cimbro, Bossa, Mognato, Baretta, Zoggia, Narduolo, "Disciplina della professione di mediatore interculturale", n.384, 21/3/2013.
- Cohen-Emerique M. (1994). *La négociation/médiation culturelle dans un processus d'intégration*. Saarbruck: ARIC Conference.
- Conference of Regions and Autonomous Provinces (2009). Riconoscimento della figura professionale del Mediatore interculturale. Rome.
- Demetrio D. & Favaro G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milan: Franco Angeli.
- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels.
- Eurydice (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Measures to foster: – Communication with immigrant families – Heritage language teaching for immigrant children*. Brussels.
- Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Rome: Amando.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Rome: Carocci.
- Gundara J. (2003). *Intercultural education. World on the brink?* London: Institute of Education, University of London.
- Italian Ministry of Education (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Rome.
- Italian Ministry of Education (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Rome.
- IWIM – Institutional Working party on intercultural mediation (2009). *Linee di indirizzo per il riconoscimento della figura professionale del Mediatore Interculturale*, Rome: Italian Ministry of the Interior.
- IWIM – Institutional Working party on intercultural mediation (2014). *La qualifica del mediatore interculturale. Contributi per il suo inserimento nel futuro sistema nazionale di certificazione delle competenze*, Rome: Italian Ministry of the Interior.
- Luatti L. (2011). *Mediatori atleti dell'incontro*. Vannini: Brescia.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Portera A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education Epistemological and Semantic Aspects*. In Grant, C. A. and A. Portera. *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.
- Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Sirna Terranova C. (1996). *Pedagogia interculturale*, Milano: Guerini.
- Tarozzi M. (1998). *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*. Bologna: CLUEB.
- Townsend J. (2002). *The Intercultural Mediator: the nexus of practice and theory*, Pacific Mountain Network News. <http://www.agreementswork.com/TheInterculturalMediator.php>, 2002. Accessed January 26, 2015.

## Autor

Marco Catarci

Associate Professor at Department of Education, Roma Tre University, where he teaches Social and Intercultural Education. His major research interests include intercultural education, cultural mediation and inclusion of refugees and is the author of books, articles and research reports on these topics.



Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. & Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246301>

## Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal<sup>1</sup>

Fasal Kanouté, Annick Lavoie, Rajae Guennouni Hassani, Josée Charette  
Université de Montréal

### Résumé

Dans une perspective compréhensive, des acteurs scolaires (enseignants, directeurs) et des intervenants communautaires sont rencontrés dans le but de croiser les regards sur les défis de l'intervention en milieu scolaire qui conjugue immigration et défavorisation socioéconomique. Aussi, dans un contexte nord-américain où le crédo de la collaboration école-famille-communauté devient prégnant, cette étude est l'occasion de mieux comprendre comment s'articulent les logiques d'intervention entre école et organisme communautaire.

### Mots clés

Élèves, Familles, Immigration, Défavorisation.

---

### Contacto:

Fasal Kanouté. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. Tel: 514.343.6172. Fax: 514.343.7660 . [fasal.kanoute@umontreal.ca](mailto:fasal.kanoute@umontreal.ca)

<sup>1</sup> L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

## Puntos de vista de los actores escolares e interventores comunitarios sobre las necesidades de los alumnos inmigrantes y de sus familias en escuelas desfavorecidas de Montreal

### Resumen

Desde una perspectiva comprensiva, los actores escolares (profesores, equipos directivos) y los interventores comunitarios se encuentran con el objetivo de cruzar las miradas sobre los desafíos de la intervención en el ámbito escolar que conjugue inmigración y situaciones socioeconómicas desfavorables. Este estudio es una oportunidad para una mejor comprensión de cómo se articulan las lógicas de intervención entre escuela y organismo comunitario, desde un contexto norteamericano donde la colaboración escuela-familia-comunidad se convierte en un principio inherente.

### Palabras clave

Alumnos, familias, inmigración, desfavorable

### Contexte de la recherche: Conjugaison entre immigration récente et défavorisation – Logique d'intervention et partenariat

A l'instar d'autres métropoles canadiennes, Montréal est la destination principale projetée par la très grande majorité des nouveaux immigrants au Québec, malgré les timides avancées de la décentralisation de l'immigration vers les autres villes. Cette concentration des flux migratoires se reflète évidemment dans le profil du public scolaire montréalais. Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal (GTSIM) (2014), au 14 novembre 2013, voici un aperçu de l'inscription des élèves dans les écoles primaires et secondaires publiques : 22,2 % sont nés à l'étranger de parents nés, eux aussi, à l'étranger ; 28,2 % sont nés au Québec, de parents nés à l'étranger ; 10,7 % sont nés au Québec avec un seul des parents né à l'étranger. Donc, selon la catégorisation du CGTSIM, près de 61% des élèves inscrits en 2014 dans ses écoles sont « issus de l'immigration récente ». Aussi, depuis plusieurs années, le constat suivant est régulièrement noté : « Comparativement aux autres élèves, ceux issus de l'immigration récente résident beaucoup plus souvent dans des zones défavorisées de l'île de Montréal » (CGTSIM, 2014 : 3).

Selon Boudarbat et Grenier (2014, 177), faisant référence à la situation migratoire au Québec, « les immigrants sont surreprésentés parmi les travailleurs pauvres titulaires d'un diplôme universitaire. La protection qu'offre la scolarité contre le risque de faible revenu est donc moins bonne pour les immigrants que pour les natifs ». Cette situation de déqualification sociale et professionnelle vécue par certains immigrants à leur arrivée au Québec (BOUDARBAT ET

COUSINEAU, 2010) les fait résider dans des quartiers dits défavorisés même si leur capital humain est élevé. Ainsi, il y a souvent chez ces parents, obligés d'inscrire leurs enfants dans l'école du quartier s'ils font le choix du public, une sur-mobilisation pour juguler les différents écueils à la mobilité sociale (KANOUTE, VATZ LAAROUSSI, RACHEDI et TCHIMOU, 2008). Il faudrait aussi prêter attention à l'hétérogénéité du profil des communautés immigrantes en ce qui concerne le taux de réussite scolaire de leurs jeunes. Selon Mc Andrew et Ledent (2012), si ces jeunes réussissent en général aussi bien ou mieux que la moyenne des élèves, certaines situations socioscolaires collectives restent préoccupantes. C'est le cas de communautés qui font face à des barrières systémiques, discriminatoires à leur endroit (KANOUTE et LAFORTUNE, 2011, 2014), ou de familles qui vivent un cumul de vulnérabilités et se trouvent ainsi à « une distance maximale de l'école » (HOHL, 1996).

Dans les quartiers de Montréal prototypiques de la conjugaison entre immigration et défavorisation, plusieurs initiatives témoignent de la volonté d'une collaboration entre les écoles et différents organismes et institutions, pour promouvoir la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Cette collaboration est médiatisée par la mise en contact de personnel du monde scolaire et d'intervenants communautaires, en plus de la présence de longue date des psychologues, infirmiers et travailleurs sociaux dans les écoles. Les organismes communautaires, des associations à but non lucratif, sont des joueurs importants autour de l'école et de plus en plus à l'intérieur de cette dernière. Une analyse des objectifs d'organismes communautaires montréalais révèle des mots-clés qui en disent long sur le mandat qu'ils se donnent: entraide; communication; médiation; réseau; représentation; reconnaissance; mobilisation; partenariat; pouvoir; justice sociale; démocratie, etc. (KANOUTE, GOSSELIN-GAGNE, LAVOIE et LAFORTUNE, 2014). Par ailleurs le rôle du communautaire, équivalent du mouvement associatif dans d'autres pays européens par exemple, est en débat pour son institutionnalisation progressive ou son rôle de relais- suppléance de l'action de l'État (NINAC, 2008; VIEILLE-GROSJEAN, 2009).

Selon Couturier (2005), l'idée d'intervention englobe à la fois la rationalisation du travail, la prescription de l'action et la mobilisation de l'intervenant pour effectuer un changement socialement normé. La logique d'intervention (Migeot-Alvarado, 2000), ou le « régime d'action » (Thévenot, 1993), serait la mobilisation d'une expertise dans le cadre de l'intervention, incluant les représentations de l'intervenant quant aux enjeux, aux interactions, aux facteurs facilitants ou contraignants du contexte. Le terme partenariat est souvent utilisé pour caractériser la dynamique d'initiatives dont la réalisation met en présence plusieurs logiques d'intervention. Pour Boutin et Lecren (2004), les notions de partage et de reconnaissance sont au cœur du partenariat. Lorcerie (1991) parle de synergie et de coordination avec des enjeux comme: activation des valeurs, rupture, négociation, acquisition de capacités nouvelles. L'espace de partenariat serait une « communauté de projet » marquée par l'articulation de diverses microrégulations autour de la « plausibilité stratégique » et de la « vraisemblance identitaire » (KUTY, 2001). Ces définitions laissent voir le partenariat comme la forme la plus achevée, d'aucuns diront utopique, de l'issue de la dynamique entre des logiques d'intervention en présence. Cependant, le partenariat est souvent utilisé comme un terme synonyme de collaboration. Pour Larivée (2011), la

collaboration représente, dans la littérature francophone, un terme générique qui correspond à un processus relationnel, se précisant en différentes formes selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs (Larivée, 2011).

Dans une dynamique de partenariat, le concept de décentration professionnelle nous semble intéressant pour catégoriser l'articulation des logiques d'intervention. Pour sa définition nous nous inspirons de celle de décentration identitaire très présente en interculturel (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003; COHEN-EMERIQUE et HOHL, 2004; LADMIRAL et LIPIANSKY, 1988). Ainsi, se décentrer professionnellement serait: apprendre à objectiver son propre système de références professionnelles afin de pouvoir admettre d'autres perspectives; prendre conscience de sa propre identité professionnelle, pour ressaisir son propre regard à travers les perceptions, les représentations et les appréciations que l'on a de l'autre professionnel. Comment se décline la décentration professionnelle à l'épreuve des différences de temporalité professionnelle, des ruptures, des négociations, de l'acquisition de nouveaux repères? Les enseignants rejoignent travailleurs sociaux et intervenants communautaires dans la catégorie des «travailleurs du social» (FALCONNET et VERGNORY, 2002; THIN, 2004) ou des «professions du social» (de QUEIROZ, 2005). Cependant, la contribution des uns et des autres à la résolution des problèmes sociaux dans les quartiers défavorisés est à négocier constamment (Thin, 2004) avec un potentiel de heurts. Pour ce qui est des organismes communautaires, notre longue histoire de collaboration en recherche avec eux, sur des enjeux scolaires, révèle de leur part un rapport à l'école diversifié : complémentarité, relais, suppléance, distanciation, opposition, etc.

Constatant que la conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnées pour promouvoir la réussite scolaire et le bien-être des jeunes, nous avons fait en 2010 une recherche sur *Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation*.<sup>2</sup> Les objectifs de cette étude sont les suivants : 1) Recenser les ressources dans les environnements autour des écoles ciblées; 2) Recueillir le point de vue de parents et d'élèves sur la prise en charge intégrée de leurs besoins par l'école et la communauté ; 3) Recueillir le point de vue de différents professionnels d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins des élèves et de leurs parents; 4) Analyser comment les différentes logiques d'intervention s'articulent pour une compréhension partagée de ces besoins. Cet article partage surtout les données relatives aux objectifs 3 et 4.

### Approche méthodologique

Dans le cadre du terrain de recherche dont les données alimentent cet article, un environnement scolaire est constitué d'une école primaire et d'un organisme communautaire situé sur le territoire qu'elle dessert et dont les services sont utilisés par les élèves et leur famille. Nous avons opté pour une approche compréhensive et qualitative (Yin, 2003), avec un

---

<sup>2</sup> Subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

échantillon non probabiliste, ainsi que l'entrevue semi-dirigée et le focus-group comme outils de collecte de données. Les trois environnements scolaires ciblées (A, B, C) sont autour d'écoles francophones qui conjuguent défavorisation et présence significative de familles issues de l'immigration. Dans ces écoles, le profil des élèves ne reflète pas la mixité sociale du quartier car les élèves viennent massivement d'ilots plus démunis dans les quartiers. Même si nous avons aussi rencontré 31 duos parent-enfant, les résultats discutés dans cet article ne concernent que le discours de 10 acteurs scolaires et de 7 intervenants communautaires.

Les deux types de grille d'entrevue utilisés avec les acteurs scolaires et les intervenants communautaires se déclinent autour des grandes dimensions suivantes: informations sociodémographiques; parcours professionnel; profil social du quartier desservi par l'école ou l'organisme; profil socioscolaire des élèves de la classe ou suivis dans le cadre de l'intervention; relation avec les parents; professionnels et intervenants avec qui on collabore le plus souvent (objet, processus, efficacité). Les entretiens ont été saisis par enregistrement audio, puis transcrits. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites. Le corpus a été traité selon la procédure de l'analyse de contenu: repérage des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par la grille conceptuelle initiale (BLANCHET et GOTMAN, 2001).

Les acteurs scolaires sont composés de 2 directeurs, d'un directeur adjoint et de 7 personnes que nous catégoriserons toutes comme enseignantes au préscolaire-primaire (dont une intervenant en classe d'accueil, une orthopédagogue et une spécialiste d'arts et de musique). L'une des entités dites communautaires (A) est plutôt un centre géré par la municipalité mais dont les objectifs d'intervention et le fonctionnement le rapprochent des organismes communautaires. Les deux autres (B, C) ont un profil d'association à but non lucratif fonctionnant de manière autonome et dont le financement est surtout assuré par des subventions provenant de différents paliers de gouvernement et de diverses fondations; ce sont donc des organismes communautaires dans le sens courant au Québec. Il y a six femmes et trois personnes jouant le rôle de direction chez les 7 intervenants rencontrés. Ils ont tous un diplôme de niveau universitaire (sciences humaines/sociales, gestion, communication) et trois sont d'origine immigrante. Même si leurs cheminements vers le communautaire sont différents, les raisons qui reviennent dans leur discours sont le plus souvent relatives à leur ouverture à la diversité sociale et ethnoculturelle et leur engagement contre la précarisation dans les quartiers. Nous remarquons aussi chez certains enseignants, qui sont depuis longtemps dans ces écoles, un regard sur la diversité ethnoculturelle qui, sans nier les défis de sa prise en compte, ne la considère pas comme une réalité anormale.

*Je pense que (ce qui m'attire) c'est les valeurs qu'on retrouve classiquement dans le communautaire... d'entraide, de partage, d'ouverture, d'initiative... Toutes les valeurs qui gravitent autour du développement social. C'est à la fois des valeurs que j'ai du côté émotionnel, mais à la fois intellectuellement parlant. (...) Même si ce n'est pas bien payé parce que c'est du communautaire, (je préfère) travailler un peu moins payée pour quelque chose qui m'intéresse.* Intervenante communautaire 2-Milieu B

*C'est un milieu très coloré et très diversifié. Et ça, à mon avis, c'est très riche. Ça, je suis très heureuse de pouvoir vivre dans ce contexte-là. Alors, j'ai des enfants d'origine africaine, asiatique, hispanophones du Mexique, Indiens, Pakistanais, Tamouls; on a aussi quelques familles arabes (...) Alors, c'est vraiment la richesse de notre milieu, c'est d'avoir beaucoup d'origines. Enseignant 3 – Milieu A*

## **Regards croisés sur les conditions socioéconomiques des élèves et de leurs familles**

Dans ces environnements généralement dits défavorisés, autant le personnel scolaire que les intervenants communautaires soulignent des situations comme la sous scolarisation de certains parents, le chômage d'autres pourtant très instruits, le cumul de vulnérabilités d'un nombre significatif d'entre-eux. Ces acteurs infèrent le plus souvent ces situations, soit par leur contact avec la réalité des familles, soit par la médiation de l'allure de ce que les élèves portent et apportent à l'école: habillement, repas, matériel scolaire, etc. L'inférence se fait aussi à travers plusieurs indicateurs que le milieu scolaire à l'habitude de décoder en termes de négligence dont souffriraient les enfants: manque d'hygiène corporelle, carence alimentaire, absence de vêtements chauds pour l'hiver, sous-stimulation, etc. Ces témoignages, d'enseignants et d'intervenants communautaires du milieu A, illustre une perception croisée du profil saillant des familles immigrantes qui y habitent.

*Le milieu ici, c'est 98, 99% allophone. Une cinquantaine de nations sont représentées. Les familles, ça, je ne pourrais pas vous dire si elles sont mono ou biparentales, sauf que ce sont des familles quand même assez nombreuses. Plus nombreuses peut-être que dans un milieu plus québécois de racine. Enseignant 4 – Milieu A*

*Je te dirais, la première chose, à la base, on le voit au niveau physique. On a des enfants qui ont faim. Quand au début de l'année, on n'a pas encore commencé à servir des repas chauds, on a des enfants qui arrivent avec une boîte à lunch où il n'y a rien là: une tranche de pain. (...) Quand je prends mes élèves de 4 ans au début de l'année, ils sont en général à un niveau de développement d'un enfant de deux ans, au niveau de la stimulation, du développement du tonus musculaire, de l'éveil, de l'expérience de vie. Enseignant 3 – Milieu*

*On la voit souvent par comment les gens sont habillés, particulièrement en hiver. Donc là, on sait qu'il fait froid, et on voit qu'ils n'ont pas les équipements appropriés. Est-ce que c'est la défavorisation, est-ce que c'est la méconnaissance? C'est difficile de savoir aussi. Intervenante 1 – Milieu A*

*En milieu multiculturel, il ne faut pas se fier uniquement à l'apparence, parce qu'il y a des jeunes qui vivent dans la très grande pauvreté mais qui vont être très bien habillés. Ils n'auront pas 12 chandails. Ils vont en avoir 1 ou 2 de marque et il va se faire laver souvent mais l'apparence dans certaines communautés est très importante.*

*(...). Ils ont des petits, petits lunchs, le pain est calculé à la tranche.* Intervenant 2 – Milieu A

La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) au Québec considère qu'un enfant négligé est un enfant privé de ce dont il a besoin pour se développer normalement» aux plans physique, éducatif et de la santé (Gouvernement du Québec, 2008). Aussi, en préambule de sa brochure de vulgarisation, la Direction de la protection de jeunesse (DPJ), qui a le mandat de mettre en œuvre la LPG, désigne clairement le personnel scolaire et les intervenants communautaires comme faisant partie des acteurs de première ligne sur qui l'État compte pour surveiller les manifestations de compromission de la santé et du bien-être des enfants. Cependant, plusieurs études montrent que l'interprétation de ces manifestations, souvent par l'école, ignore ce qui relève des conditions de précarité que vivent certains parents, ou reste fortement biaisée par des préjugés quant aux pratiques sociales en cours dans les familles immigrantes (HASSAN et ROUSSEAU, 2007 ; HOHL, 1996 ; VATZ LAAROUSSI, 1996).

Les environnements scolaires que nous avons étudiés recoupent des quartiers décrits comme des «pied à terre» des immigrants récemment arrivés, avec une pluriethnicité significative qui change constamment au grès de la recombinaison des flux migratoires et du déménagement des familles immigrantes qui voient leur situation sociale améliorée. Ainsi, personnel scolaire et intervenants communautaires arrivent à saisir les nuances spécifiques à la situation des familles immigrantes, comme l'inadéquation entre le capital humain de certains parents immigrants (instruits, qualifiés) et les conditions de précarité sociale et économique. Cependant, la nature de leur intervention fait que le regard des intervenants communautaires révèle une plus grande complexité de cet environnement: la mosaïque ethnique des quartiers, le taux de déménagement, les stratégies familiales de maintien de la dignité malgré la précarité, etc. Les données recueillies montrent que certains acteurs, surtout intervenants communautaires, ont un regard sensible aux effets de contexte qui, au-delà de l'imputabilité parentale, concourent à la dégradation de la condition socio-sanitaire et scolaire des enfants.

*J'ai eu un jeune dont la mère n'était pas présente et le père avait deux enfants. Il travaillait au salaire minimum toute la journée et le soir il travaillait au noir pour arriver. Il faisait plus de 16 heures par jour pour arriver. Il veut s'occuper de ses enfants, le monsieur est intelligent, mais ses enfants sont laissés à eux-mêmes, pas parce qu'il veut cela, mais parce qu'il ne peut pas autrement.* Intervenant 2 – Milieu A

*Ce sont, étonnamment, je dirais majoritairement des gens scolarisés qui ne travaillent pas dans leur profession. Et quand je dis scolarisés, je parle de niveau universitaire.* Intervenant 1 – Milieu C

*Déjà, pour se loger, ça doit prendre une bonne partie du budget de la famille. (...) Les familles sont souvent un peu coincées dans les appartements. J'ai des petits qui dorment avec les frères et les sœurs plus vieux, donc ils se couchent plus tard.* Focus-Milieu A

## Regards croisés sur l'expérience socioscolaire des élèves

Les acteurs scolaires et intervenants communautaires témoignent d'abord de la déstabilisation, certes variable selon les enfants, vécue par les élèves récemment immigrés qui intègrent l'école québécoise. Ils parlent de ce qu'ils perçoivent comme étant de petits ou de grands deuils : perte de réseau social tant concernant des amis que des membres de la famille restés au pays d'origine, perte de repères physiques et symboliques tant au niveau de l'habitus socio-identitaire que de l'environnement géographique de leur quartier ou de leur école, parfois perte de statut social, etc. Il y a aussi la situation particulière des élèves sous scolarisés ou en grand retard scolaire dont plusieurs ont connu des ruptures scolaires à cause, entre autres, de la transition vécue dans les camps de réfugiés. Comme on s'y attend, ce sont les acteurs scolaires qui apportent le plus d'illustrations concrètes des manifestations de désorientation chez certains élèves récemment immigrés dans leur quotidien à l'école : s'habituer à la routine scolaire, utiliser du matériel scolaire spécifique, assumer une manière différente de s'habiller, de manger, de rentrer en relation avec les pairs et les adultes, etc. Selon Papazian-Zohrabian (2013), ces difficultés-décalages-deuils-traumas peuvent compromettre l'apprentissage chez certains élèves entraînant des comportements asociaux, des problèmes de concentration et de mémorisation, du mutisme.

Dans les écoles québécoises, il y a deux modèles principaux d'accueil des élèves allophones ne maîtrisant pas suffisamment le français pour l'utiliser comme langue d'apprentissage dans une classe ordinaire: la classe d'accueil principalement axée sur un apprentissage intensif du français et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien. Dans toutes les écoles qui ont participé à l'étude, il y a des classes d'accueil. Ce n'est pas surprenant que le discours des acteurs scolaires soit centré sur les défis de l'acquisition du français chez les élèves immigrants allophones pour la plupart. Ils se disent surtout inquiets du fait que trop nombreux sont encore de ces élèves qui n'ont pas l'occasion de pratiquer le français en dehors de l'école. Certains participants pensent que plusieurs enfants auraient intérêt à demeurer plus longtemps en classe d'accueil pour avoir l'opportunité et le temps de mieux apprendre le français.

La barrière de la langue n'est pas juste évoquée comme frein à l'intégration socioscolaire des élèves, mais elle l'est aussi dans le cadre de la communication entre l'école et les familles. Personne, ni le personnel scolaire, ni les intervenants communautaires, ne minimise l'enjeu de la maîtrise du français. Cependant, il est possible de noter un ton moins alarmiste chez les intervenants communautaires relativement à la possibilité pour les élèves allophones de surmonter la barrière linguistique à court terme. Cette différence de ton, à propos de la langue d'apprentissage et d'enseignement, relève à notre avis autant des postures professionnelles des uns et des autres que de la manière avec laquelle le débat identitaire sociétal, relatif à l'importance du français, résonne à l'école et dans le communautaire.

*J'ai un bon pourcentage de parents qui n'ont pas maîtrisé assez bien le français, donc c'est difficile pour eux d'entrer en contact adéquatement avec l'école, c'est difficile de donner du support adéquat à leur enfant.* Directeur – Milieu B



*Le défi des familles c'est d'apprendre le français le plus rapidement possible, pour comprendre ce que les enfants font à l'école. Dans notre projet éducatif, ici, c'est notre premier objectif de favoriser l'apprentissage de la langue française pour les enfants, bien sûr, mais aussi pour la famille. Directeur – Milieu A*

*J'aurais tendance à dire que les élèves ont plus des difficultés parce qu'à la maison, le parent peut difficilement aider son enfant à faire ses devoirs, par exemple. Mais, il y a tellement de cas de réussite, des élèves qui sont très performants à l'école, qui proviennent de familles immigrantes ... C'est sûr que certains enfants ont la barrière de la langue quand ils arrivent, ils doivent passer par le processus de la classe d'accueil. Après, quand ils intègrent le système ordinaire, il y en a qui vont devenir très performants. Intervenant 1 – Milieu B*

En général, une équipe-école, en plus de la direction, des enseignants et des éducateurs en service de garde, comporte plusieurs autres professionnels tels que infirmiers, orthopédagogues, psychologues, orthophonistes, éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, nutritionnistes, etc. La plupart du temps, ces professionnels ne travaillent pas dans l'école à temps plein. Plus les écoles sont défavorisées, plus leur budget alloué à ce type de ressources est élevé. Cependant, dans un contexte économique où les écoles font face à des compressions budgétaires, l'écart se creuse entre besoins et financement. Ainsi, dans une école d'un quartier qui reçoit une forte proportion de familles récemment immigrées, ou anciennement établies au Québec mais vivant encore une grande précarité, un directeur d'école remarque que de plus en plus d'élèves souffrent de problèmes psychosociaux et de retards scolaires, et qu'il n'a pas les moyens de leur offrir les services dont ils ont besoin.

L'expérience socioscolaire des élèves se déploie en partie sur la toile de fond des relations école-famille. Le premier irritant dans cette relation, souligné par les acteurs scolaires, est en lien avec la difficulté d'établir une communication constante avec les familles. Pour ce qui est de l'objet de communication qui cristallise un grand potentiel de conflit, il y a l'évaluation et les décisions de classement des enfants à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Selon les acteurs scolaires, certains parents ont de la difficulté à accepter le passage de leur enfant en classe d'accueil ainsi que la durée de celui-ci, notamment les parents qui ont fait une partie ou l'ensemble de leur scolarité en français (originaires d'Afrique francophone, du Maghreb, d'Haïti, etc.). Ces parents ont généralement l'impression que leur enfant perd une année et leur réserve est parfois interprétée par le milieu scolaire comme une attitude de déni face aux difficultés éprouvées par l'enfant. Il est fait aussi mention d'un potentiel de divergence entre l'école et les familles immigrantes par rapport aux postulats de socialisation des enfants, notamment la promotion par les membres du personnel scolaire de valeurs comme l'autonomie et l'esprit critique. Parmi les exemples donnés par le milieu scolaire et illustrant le potentiel de malentendus ou d'incompréhension, il y a le pouvoir décisionnel de certains membres de la famille (comme les grands parents) dans l'éducation des enfants, membres qui ne sont ni père, ni mère, ni tuteur légal de l'enfant au sens de la loi.

*On réussit à avoir beaucoup de parents quand on fait des activités clé en main quand on fait un cinéma école ou la grande fête de Noël, ça je vous dirais, ça il y a la grande majorité*

*des parents qui viennent, mais quand on veut donner de quoi de plus poussé. Directeur-MilieuB*

*Comme par exemple, le plan d'intervention, on implique beaucoup le parent vis-à-vis un enfant en difficultés, on implique beaucoup le parent dans un plan d'intervention, étudier tous les soirs par exemple, ses verbes, c'est des objectifs qui peuvent être mis dans des plans. Mais on... Pis c'est le parent qui est responsable. C'est quelque chose qui doit se faire à la maison, mais ça, au niveau du suivi des apprentissages, on n'a pas beaucoup de soutien là-dedans. Alors, ça, ça devient un tout petit peu... Je prenais l'exemple des plans d'intervention, parce qu'on écrit tout ça nous. Enseignant 5-Milieu A :*

Plusieurs études ont déjà documenté les malentendus et résistance dans la relation école famille immigrante. Hohl (1993) les catégorise autour de la conception du curriculum, de la place des activités parascolaires à l'école, de la délimitation des sphères de responsabilité de l'école et de la famille, de la socialisation des enfants. Lafortune (2014) aborde, entre autres, la problématique de l'évaluation perçue comme injuste, parfois à raison, sur le cheminement subséquent des élèves et la frustration qui s'ensuit, qui perdure et influence négativement l'expérience scolaire. Nous pensons que, sans nécessairement faire de compromis sur le fond des valeurs que le curriculum demande à l'école d'inculquer explicitement aux élèves, il pourrait y avoir de l'espace à réfléchir sur des formes de transmission qui tiennent compte de l'hétérogénéité socioculturelle des milieux scolaires. Aussi, nous sommes d'accord avec Vatz Laaroussi et al. (2005) quant à la nécessité d'améliorer l'efficacité, l'équité et la transparence des tests d'évaluation et des décisions de classement : mieux établir la reconnaissance des acquis de formation, envisager des parcours de mise à niveau personnalisés, éviter de confondre difficultés d'apprentissage et non maîtrise du français.

## **Regards croisés sur les déclinaisons de la collaboration entre école et organisme communautaire**

Dans chacune des trois écoles, la collaboration avec l'organisme communautaire se fait par le biais d'activités ciblant enfants et familles et se déroulant à l'école et dans les locaux de l'organisme. Tout d'abord, avant de présenter quelques activités concrètes autour desquelles se tisse cette collaboration, il y a lieu de voir comment école et organisme communautaire s'approprient, au niveau institutionnel et au niveau de l'interface des acteurs. L'école est une institution, avec une culture, une forme, un espace-temps, un curriculum spécifiques (van ZANTEN, 2008). Et selon Bonny (2012, 18), «(...) la pluralité qui traverse et travaille l'institution, quelle qu'en soit la source, engendre pour les différents paliers et acteurs de l'institution des tensions avec lesquelles ils doivent composer.». Alors, dans la relation avec le communautaire, les lignes de tensions internes et externes flirtent souvent. Selon un directeur d'école, pour justifier une alliance avec des ressources extérieures à l'école, il faut tout d'abord rallier le personnel scolaire autour d'une vision «non problématique de la diversité» et ce n'est pas toujours évident avec tout le monde. Ensuite, pour tous les directeurs, il est important de

rassurer le personnel scolaire que leur expertise n'est pas menacée dans cette relation et qu'il n'y aura pas un alourdissement indu de leurs tâches. Il y a aussi ce qui est vu, du côté de l'école, comme de la prudence consistant à jauger de la crédibilité de l'organisme avec qui la collaboration est projetée ou, du côté des organismes, comme symptomatique d'une méfiance institutionnelle qu'il faut apprendre à neutraliser par différentes stratégies.

- *Ben c'est sûr que la crédibilité de l'organisme est toujours importante et tout. (...) Si on veut organiser quelque chose, il ne faut pas que ça vienne alourdir la tâche des enseignants. Donc, c'est à voir comment on peut l'organiser (...) ce qu'on pourrait ajouter sans nécessairement que ça leur demande une plus grande implication.*  
Directeur – Milieu B
- *«Ouais, la fille du communautaire!» Ils ne savaient pas trop c'est quoi que je faisais; mais maintenant, je pense que mon rôle est clair (...) je suis comme une intervenante parallèle. Mais on ne va pas m'inviter systématiquement à toutes les réunions du personnel.*  
Intervenante communautaire 1 – Milieu B
- *Le communautaire qui entre dans une école n'a pas de reconnaissance professionnelle. On a tout à prouver même si on a les mêmes diplômes que ces gens-là, pas dans le même domaine, mais... Un petit peu de condescendance.*  
Intervenante communautaire 1 – Milieu C

Très souvent, l'organisme communautaire anime des activités à même les locaux de l'école. Selon certains acteurs scolaires, il existe divers problèmes en ce qui a trait aux règles à respecter dans l'établissement scolaire pendant et après ces activités (sécurité et propreté des lieux, encadrement des jeunes). Par exemple, un directeur évoque des frais encourus parce que le système d'alarme du gymnase a été mal réglé par l'animateur d'une activité de sport, etc. Un autre parle de l'annulation sans préavis par un organisme d'un événement plaçant l'école dans l'urgence de trouver une solution alternative dans un délai rapide. Cependant, autant le personnel scolaire que les intervenants rencontrés trouvent que les bénéfices de la collaboration sont plus élevés que les irritants et diverses expressions qui émaillent leur discours sont révélatrices d'une décentration socioprofessionnelle en marche: être souple et déterminé; être versatile et créateur; être visionnaire; respecter et écouter les autres; faire des compromis; définir les rôles et les frontières de l'action de chacun; avoir une vision et une mission communes; travailler ensemble pour les "bonnes raisons"; combler les attentes de tous; sentir qu'on accomplit quelque chose pour le milieu et que le milieu répond à l'action qui a été posée; s'entre-aider; partager des valeurs communes; vouloir corriger ce qui ne fonctionne pas; être efficace ensemble; partager son expertise pour pouvoir travailler ensemble; chercher à se compléter et être capable d'aller chercher l'expertise des autres pour bonifier son travail; s'impliquer; reconnaître le travail de l'autre; chercher à s'intégrer; chercher à ce que les gens se connaissent; etc. Les deux témoignages qui suivent illustrent cet esprit de décentration.

- *Déjà, je pense que c'est important d'avoir une vision et une mission communes parce que oui, on travaille beaucoup en partenariat, mais ce n'est pas juste du bonheur. Parfois, c'est plus des accouchements longs et douloureux.*  
Intervenante 2 – Milieu B

- *Moi, je pense qu'il ne faut pas juste échanger des services, il faut prendre le temps de s'asseoir. Tout ce passe au niveau des contacts; il faut établir des contacts et partager la vision. Il faut prendre du temps pour ça. C'est sûr que ça alourdit les fins de journée. C'est sûr qu'on va à beaucoup de réunions, mais il faut arriver à partager avec des gens et qu'on crée un contact réel, d'humain à humain, et qu'on partage la vision au niveau de l'éducation, de la réussite des enfants. (...) Sincèrement, il suffit d'y croire. Directeur – Milieu A*

Pour terminer qu'elles sont les retombées tangibles de cette collaboration école-organisme communautaire, en milieu scolaire qui conjugue immigration et défavorisation? Il y a tout d'abord les offres classiques, d'aides aux devoirs et d'activités sportives et de loisirs, qui visent les élèves. Elles restent importantes aux yeux des familles rencontrées car visant directement l'appropriation des contenus enseignés et la socialisation des enfants, les parents n'ayant pas les moyens d'inscrire leurs enfants à des activités payantes trop chères. Il existe aussi une panoplie d'autres initiatives touchant l'appartenance au quartier, les préoccupations environnementales, l'initiation à diverses compétences (opération d'une radio qui émet à partir de l'école, par exemple), etc.

Il y a aussi toutes ces activités, animées par les intervenants communautaires, auxquelles les parents sont conviés et qui sont organisées en fin de semaine, par exemple le samedi matin, dans les locaux de l'école. Dans l'une de ces activités (Milieu B), différents choix existent auxquels des paires parent-enfant peuvent s'inscrire: atelier de cuisine, lecture à la bibliothèque, mise en forme, etc. Même si ces rencontres restent assujetties d'une certaine manière au projet éducatif de l'école, notamment au fait que les interactions doivent se dérouler en français, nous pensons qu'elles contribuent à raboter un peu les aspérités institutionnelles de l'école (KANOUTÉ, 2007) pour les parents qui se situent à une distance maximale de l'école (HOHL, 1996), à rendre l'école un peu plus conviviale. Nous pensons à cette initiative d'un organisme communautaire (Milieu C) qui consiste à offrir aux enseignants l'exploration guidée du quartier et de ses ressources ainsi que la visite de certaines familles volontaires pour les accueillir, afin de permettre au personnel scolaire (qui n'habite pas nécessairement dans l'environnement de l'école) de « découvrir dans quelles conditions évoluent leurs élèves, en dehors de l'école (...) et que ce n'est pas leur vie à eux ». En sciences de l'éducation, un changement de paradigme s'opère depuis quelques années afin de rendre centrale l'expérience de l'élève pour toute analyse systémique des enjeux de réussite scolaire. Nous pensons qu'une initiative qui sort l'enseignant de l'école, physiquement ou par une quelconque médiation, contribue à élargir ses hypothèses de compréhension de l'expérience socioscolaire de l'élève, à enrichir ses leviers d'intervention auprès de lui, à construire une relation pédagogique optimale.

Pour terminer, les conclusions que l'on peut tirer de ce croisement de regards sont à plusieurs niveaux. Tout d'abord, une vision de la diversité induite par l'immigration comme phénomène actualisant les enjeux de prise en compte de la diversité en général dans la société permet une mobilisation pour en relever les défis qui évite l'écueil de la stigmatisation. Ensuite, les besoins d'accompagnement des élèves récemment immigrés et de leurs familles sont de plus en plus

importants dans un contexte géopolitique mondial où les flux migratoires sont accélérés et souvent de manière très dramatique. Aussi, à l'intérieur des sociétés d'accueil, la précarisation croissante dans des quartiers qui sont des «pieds à terre» des immigrants, jumelée à différentes tensions médiatisées par les débats sur la prise en compte de la diversité socioculturelle, linguistique, ethnique et religieuse, place une institution comme l'école dans la nécessité incontournable de travailler avec les organismes communautaires pour être un véritable tuteur de résilience. Donc l'école gagne à connaître et reconnaître ces ressources, et ces dernières doivent apprendre à transiger avec des acteurs (enseignants) et représentants (directeurs) institutionnels qui ont des comptes à rendre aux parents et à d'autres niveaux de gouvernance scolaire (commission scolaire, ministère), et qui ont donc souvent besoin de temps pour décider. C'est la pratique obstinée de la décentration socioprofessionnelle qui fera bouger le parallélisme des lignes de démarcation pour une convergence progressive entre école et organisme communautaire.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Bonny, Y. (2012). Les institutions publiques au prisme de la pluralité. In Y. Bonny & L. Demailly (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 9-36). Villeneuve d'Ascq (France) Presses universitaires du Septentrion.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, France: Nathan.
- Boudarbat, B. et Grenier G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU\\_ImmigrProsperite\\_BoudarbatGrenier.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BoudarbatGrenier.pdf) (Consulté le 10 octobre 2015)
- Boudarbat, B., & Cousineau, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration / Revue de L'integration et de La Migration Internationale*, 11(2), 155–172.
- Boutin, G., & Lecren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité*. Santé et services sociaux, Éducation, Administration publique et privée. Montréal: Éditions Nouvelles.
- CGTSIM. (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Inscriptions au 30 septembre 2013. Montréal: CGTSIM.
- Cohen-Emerique, M., & Hohl, J. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (61), 21–34.

- Couturier, Y. (2005). La collaboration entre travailleuse sociale et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire. Paris: L'Harmattan.
- De Queiroz, J.-M. (2005). L'école et ses sociologies. Paris: PUF.
- Falconnet, G., & Vergnory, R. (2001). Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale. Paris: ESF éditeur.
- Hassan, G. et C. Rousseau (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. Association pour la recherche interculturelle-Bulletin No 45.
- Hohl, J. (1996). Qui sont les « parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Lien social et politiques-RIAC, 35.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignants-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. Prismes, 3 (3).
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école: Une recherche en milieu défavorisé. In C. Solar & F. Kanouté (Eds.), Questions d'équité en éducation et formation (pp. 25-43). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 34(2), 265-289.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (Eds.). (2014). L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., J. Gosselin-Gagné, A. Lavoie et G. Lafortune (2014). Le bénévolat et la résilience socioscolaire. In F. Kanouté et G. Lafortune (Eds.), L'intégration des familles québécoises d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires (pp. 139-158). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kuty, O. (2001). L'intervention: système stratégique et communauté de projet sur l'espace public. In D. Vrancken & O. Kuty (Eds.), La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives (pp. 131-165). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ladmiral, J. R., & Lipiansky, E. M. (1989). La communication interculturelle. Paris: Armand Colin.
- Lafortune, G. (2014). Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal. In F. Kanouté & G. Lafortune (Eds.), L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires (pp. 11-28). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Larivée, S. -J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. Service Social, 57(2), 5-19.

- Lorcerie, F. (1991). La « modernisation » de l'Éducation nationale et le partenariat. *Migrants-Formation* 85, 49-67.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12 (1), 7-25.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille: peut mieux faire*. Paris : ESF.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, QC : Presse de l'Université Laval.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100.
- Thévenot, L. (1993). Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée. In P. Ladrière, P. Pharo & L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Éditions.
- Thin, D. (2004). Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 51-71). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Van Zanten, A. (2008) (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et politiques*, 35, 87-97.
- Vatz Laaroussi, M., Levesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles- école. Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke, Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
- Vieille-Grojean, H. (2009). *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Saint-Maur-des-Fossés (France): Éditions Jets D'encre.

## Les auteures

Fasal Kanouté

Ses recherches portent sur la situation socioscolaire des élèves et étudiants immigrants, la relation école-famille immigrante, différentes perspectives de prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les écoles et à l'université, le chevauchement entre immigration et défavorisation.

Annick Lavoie

Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les facteurs qui influencent la réussite scolaires des élèves issus de l'immigration au primaire et au secondaire.

Rajae Guennouni Hassani

Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les facteurs qui influencent l'implication de parents immigrants dans le suivi scolaire et leur relation avec l'école.

Josée Charette

Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse porte sur les représentations que les parents immigrants ont de l'école québécoise.



# Miscelánea

<http://revistas.um.es/reifop>  
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 06 de abril de 2015  
Fecha de revisión: 15 de abril de 2015  
Fecha de aceptación: 07 de septiembre de 2015

Sansó, C., Navarro, J.L. & Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.224711>

## Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural

Clara Sansó Galiay, Jose Luis Navarro Sierra, Ángel Huguet Canalis

Universidad de Lleida

### Resumen

A partir de un sistema de análisis de la práctica educativa se estudia la interacción en el aula entre una docente y un grupo de alumnos, en un contexto de amplia diversidad cultural y lingüística, en el marco de un trabajo por proyectos.

En este artículo se describen y analizan aspectos como: el modo en el que la docente promueve la interacción, los contenidos que se hacen públicos y el grado de responsabilidad alcanzado por los alumnos en cuanto al desarrollo de aquellos.

Nuestros resultados apuntan a un desarrollo positivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se plantean algunas consideraciones sobre el grado de autonomía del alumnado, la importancia de los contenidos que aportan, así como la relación entre estos resultados y el planteamiento metodológico del centro escolar.

### Palabras clave

Interacción educativa; Inmigración; Proyectos, Educación primaria.

---

### Contacto:

Clara Sansó Galiay. [csanso@pip.udl.cat](mailto:csanso@pip.udl.cat)

Agradecimientos: Este trabajo es parte del desarrollo de proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (REF. EDU2014-54093-R) y la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (REF. 2014 SGR 208).

# Analysis of the interaction in a classroom with high sociocultural diversity

## Abstract

Starting from a system of analysis of the educational practice, the classroom interaction between a teacher and a group of students is studied in a context of broad cultural and linguistic diversity, in the framework of working by projects.

This article describes and analyses aspects such as the way in which the teacher promotes interaction, the contents that are made public and the degree of responsibility achieved by students in the development of those contents.

Our results point to a positive development of the teaching and learning process. In this sense, some considerations about the degree of students' autonomy, the importance of the contents they provide, as well as the relationship between these results and the methodological approach of the school are proposed.

## Keywords

Educational interaction; Immigration; Projects; Primary education

## Introducción

Los fenómenos migratorios se han convertido en una de las características del tercer milenio. Tal circunstancia, en el caso de España, ha supuesto la llegada de un número considerable de personas procedentes de otros países.

Así, Eurostat (2013) señala a España como el segundo país con mayor número de población extranjera en cifras absolutas y el quinto en porcentajes, en el marco de la Unión Europea. En concreto, y a partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes, referido a 1 de enero de 2014, residían en España 5000258 extranjeros, lo que representaba un 10.7% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, 2014). Centrándonos en Cataluña, contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, dicha Comunidad acoge a 1085976 personas de otros países, significando el 14.5% de sus habitantes.

Consecuentemente, y ligado en gran medida a los procesos de reagrupamiento familiar, la diversidad lingüística y cultural en nuestras aulas se ha transformado.

En este sentido, en el ámbito de Cataluña, las cifras de alumnado de nacionalidad extranjera han tenido una espectacular evolución. Así, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), al inicio del curso 2013-2014, y por lo que se refiere al número de escolares extranjeros en el sistema no universitario, representaban el 12.7% del total, cuando la media de España suponía el 8.7%.

Esta circunstancia ha venido a modificar la composición de las aulas en la práctica totalidad. Con ello, la pluralidad étnica, religiosa y lingüística es, hoy por hoy, una realidad innegable. Y este hecho es especialmente relevante cuando nos centramos en aquellos contextos que tradicionalmente vienen organizándose bajo los parámetros de la educación bilingüe.

Pero esta diversidad, así como las dificultades de éstos para alcanzar un nivel de lenguaje académico que garantice el éxito escolar (Cummins, Brown y Sayers, 2007; Navarro, Huguet, Sansó y Chireac, 2012), así como su inclusión educativa (Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014), ha planteado nuevos retos al actual modelo educativo. Por tanto, encontrar los mecanismos que ayuden al aprendizaje de la lengua o lenguas de la sociedad receptora, se ha transformado en uno de los objetivos centrales del sistema escolar en Cataluña.

Como consecuencia, en los últimos años, las propuestas educativas para la escolarización del alumnado inmigrante se ha convertido en un elemento esencial de la vida en las aulas. Así, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Cataluña, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social desarrollado desde el Departament d'Educació (2009), ha planteado algunas propuestas con las que abordar esta nueva situación. Evidentemente, todo ello ha generado diversas prácticas en el marco escolar.

### **Estudio de la interacción**

En este contexto, se puede señalar un incremento en el estudio de dichas prácticas y, específicamente, el análisis de la interacción (Coll y Sánchez, 2008). Esta situación tiene que ver con la aceptación creciente de los enfoques socioculturales, así como con el hecho de poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente a través del estudio de la actividad conjunta que desarrollan con alumnos y alumnas (Sánchez et al. 2008).

En este sentido, se ha incorporado “una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo” (Coll y Sánchez, 2008, 21).

Evidentemente, el conjunto de todos los aspectos teóricos y metodológicos, así como la dinámica del aula, es lo suficientemente complejo como para tener que realizar una elección de lo que se considera relevante y en lo que centrar la atención.

Por ello, y aún siendo conscientes de la falta de consenso sobre los sistemas de análisis de la práctica educativa, hemos optado por seguir el modelo que considera tres dimensiones: a) cómo se organiza la participación de alumnado y profesorado durante la actividad, b) qué contenidos se hacen públicos durante la interacción, y c) quién es el responsable último de la elaboración de estos contenidos públicos, lo que supone identificar las ayudas (Sanchez et al, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2010).

No obstante, aunque es muy relevante el análisis del conjunto, cada una de estas dimensiones permite elaborar un juicio diferente sobre una misma práctica concreta. Por ello, y reconociendo que una de las dificultades con que nos encontramos es que el profesorado no siempre opera con una idea precisa de los contenidos que sus alumnos han de comprender, hemos centrado nuestro análisis en los contenidos públicos que se dan en la interacción. Con ello se pretende describir lo que realmente ocurre en las aulas y así entender lo que lleva a los profesores a actuar de una manera determinada (Sánchez y Rosales, 2005).

Por otro lado, para que se dé esta interacción se usan determinadas estructuras discursivas pero éstas no son el foco del análisis que pretendemos llevar a cabo, ya que, como se acaba de señalar, lo que nos interesa resaltar son los contenidos o significados elaborados en la interacción. Así, éstos se explicitarán a partir de los intercambios en los distintos segmentos

(ciclos), identificando aquellas ideas o proposiciones que recojan un acuerdo entre las partes (Sánchez et al, 2008).

Es decir, no se pretende analizar todos los elementos de este sistema de análisis sino algunos que tienen que ver con el planteamiento metodológico y organizativo de la escuela donde se lleva a cabo el estudio: el grado de autonomía y participación del alumnado, así como los contenidos que se aportan en la interacción.

Todas estas consideraciones nos remiten al interés por analizar las prácticas educativas y la interacción en el aula desarrolladas en contextos con una elevada presencia del alumnado de origen inmigrante.

En este sentido, es relevante conocer cómo los profesores ajustan sus discursos y actividades, andamiando el proceso de enseñanza/aprendizaje (Mercer, Dawes y Staarman, 2009). Desafortunadamente, a pesar de que no hay duda de que aquellos pueden modelar diferentes maneras de hablar que facilitan la comprensión y el razonamiento en sus interacciones con el alumnado, la investigación muestra que esto no siempre ocurre (Gillies y Khan, 2007).

### **El contexto de estudio**

Con este marco de fondo, queremos estudiar un contexto concreto: la escuela pública Príncipe de Viana, de la ciudad de Lleida, que acoge a un elevado número de alumnos de origen inmigrante. Este centro viene desarrollando desde hace varios años el programa “Àlber” (Jové, 2006), entendido como un instrumento para la atención a la diversidad en el aula y que se concreta en el desarrollo de las habilidades básicas de acceso al currículum mediante el trabajo por proyectos, como eje vertebrador de las distintas estrategias y organizaciones didácticas que se concretan en las aulas. Y este programa se lleva a cabo en el marco del proyecto EDUC... arte (Jové et al., 2009), donde se incorpora el arte y la cultura visual como elemento dinamizador.

Y entendemos el enfoque por proyectos de trabajo como una de las maneras de organizar las actividades de enseñanza/aprendizaje, que se basa en una perspectiva globalizadora, y donde las relaciones entre los contenidos y las áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que comporta resolver una serie de problemas. Esta concepción educativa, además de replantear la organización del currículum por materias, permite tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela (Hernández y Ventura, 2008).

Con este marco de fondo, nuestro objetivo es describir y analizar:

- El tipo de estructuras de participación que promueve la docente durante la interacción
- Los contenidos que se hacen públicos
- El grado de responsabilidad de los diferentes agentes implicados en el desarrollo de dichos contenidos.

## Método

Este estudio se enmarca en el conjunto de trabajos que intentan analizar las prácticas educativas y, específicamente, lo que ocurre en la interacción entre los participantes.

En coherencia con lo señalado en el apartado de estudio de la interacción, una de las razones que guía nuestro estudio es la necesidad de describir y analizar las prácticas comunes de aula con el propósito de ayudar a mejorarlas teniendo en cuenta los conocimientos de los que disponemos, e incidiendo de modo especial en contextos con una amplia presencia de alumnado de origen inmigrante.

Así, determinados procesos de enseñanza y aprendizaje han sido intensamente estudiados y contamos, por ello, con un amplio número de propuestas y de recursos educativos bien fundamentados que encuentran, sin embargo, serias dificultades a la hora de enriquecer la vida del aula. En cierta medida, el propósito de nuestro trabajo es entender el por qué de esa dificultad, un paso, a nuestro modo de ver, necesario para poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente a través del estudio de la actividad conjunta que desarrollan con unos alumnos y alumnas cada día más diversos (Sánchez et al., 2008).

## Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con un grupo de 15 alumnos (11 de origen inmigrante y 4 de origen autóctono) del Ciclo Superior (5º y 6º curso) de Educación Primaria y con una maestra del centro, con una larga experiencia en este contexto y en el enfoque por proyectos. Todos ellos forman parte de la escuela pública Príncipe de Viana, de la ciudad de Lleida. En este contexto, en el período en el que se llevó a cabo el estudio, el alumnado de origen inmigrante representaba el 70.5% del total de la escuela.

Hay que precisar que esta agrupación del alumnado forma parte del planteamiento general del centro en el que niños y niñas de diferentes niveles educativos (agrupamiento interniveles) comparten una actividad, en concreto el desarrollo de un proyecto. A ello dedican dos sesiones semanales de 90 minutos cada una.

En este caso, en el que hay una clase de 5º y otra de 6º de Educación Primaria, se organizan en tres grupos con una característica definida: la heterogeneidad. Uno de estos grupos es el que participa en este estudio.

## Procedimiento

Previamente a la investigación, y dada la colaboración existente con este centro por parte de algunos profesores de nuestra Facultad, nos pusimos en contacto con el equipo directivo de la escuela a fin de plantearles el sentido de nuestro estudio, así como su colaboración para llevarlo a cabo.

Así se concretó el proceso sobre el alumnado y profesorado participante, al igual que el calendario de observación y el proyecto en el que se enmarcaba el trabajo.

Dicho proyecto se inició con el visionado de la obra “Tide Table” (VídeoArte) de William Kentridge. A partir de aquí se elaboró, en el marco del grupo de alumnos antes mencionado, un mapa conceptual que se fue desarrollando a lo largo del curso, tal y como se puede apreciar en la Figura 1<sup>1</sup>.

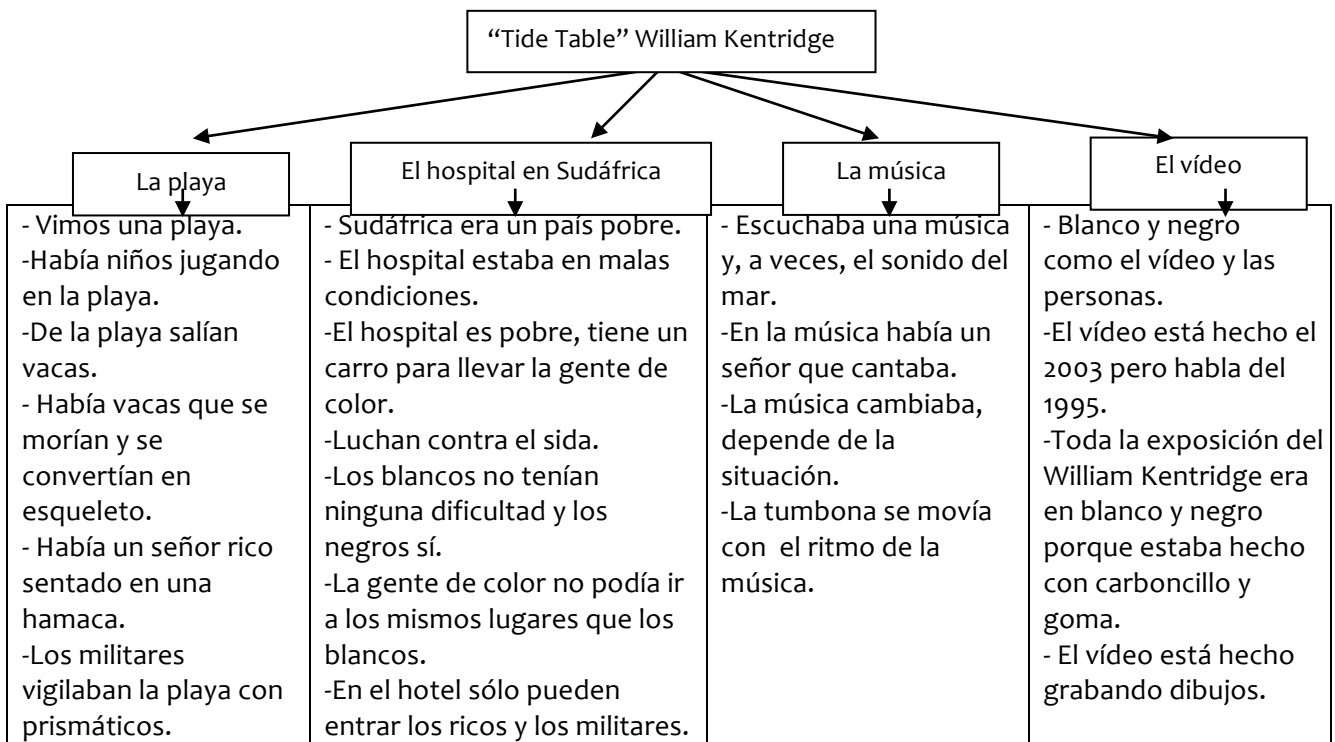


Figura 1

Mapa conceptual a partir del visionado de la obra "Tide Table" (VideoArte) de William Kentridge.

### Proceso de análisis

En nuestro estudio se ha realizado la grabación (audio), transcripción y análisis de dos sesiones de clase de 90 minutos cada una.

En cuanto a la fase de análisis, en primer lugar procedimos a localizar los ciclos de interacción, determinando su estructura de participación. A continuación, identificamos los contenidos elaborados en cada uno de los ciclos y, finalmente, localizamos los responsables de hacer públicos estos contenidos.

En lo que sigue, y para clarificar el procedimiento de análisis, describiremos los aspectos anteriormente señalados (Sánchez et al., 2008; Sánchez et al., 2010).

Por lo que se refiere a los **ciclos**, los entendemos como el segmento de análisis de la interacción más básico que hemos utilizado. Fundamentalmente, el ciclo de interacción comienza con una orden o cuestión inicial y finaliza cuando ésta es satisfecha, esto es, cuando se alcanza un acuerdo compartido entre los interlocutores.

Evidentemente, se pueden presentar diferentes tipos de ciclos. Así, estos pueden estar categorizados como:

- **Monologal:** en el ciclo de interacción sólo interviene el profesor y los alumnos se limitan a escuchar lo que éste dice.
- **IRE:** el ciclo de interacción se inicia con una pregunta cerrada enunciada por el profesor y, por tanto, no suele requerir de un feedback que complete la respuesta del alumno. El feedback se limita a confirmar o refutar la respuesta.

- IRF: el ciclo de interacción se inicia con una pregunta abierta. Al no haber una única respuesta aparecen aproximaciones sucesivas y, por tanto, el feedback que reciben los alumnos es más complejo que en el caso anterior. Siguiendo con la dinámica antes planteada, presentamos un ejemplo de ciclo IRF:
- IRE o IRF Frustrado: puede darse algún ciclo IRE o IRF en el que el profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria.
- IRF Incompleto: en ocasiones, nos podemos encontrar con que no están presentes todos los criterios que hemos formulado para el ciclo IRF. En este caso, lo denominamos Incompleto.
- Simétricos o Dialógicos: el ciclo de interacción se inicia con una pregunta del alumno que es quien asume también la responsabilidad en la evaluación de la respuesta.
- Simétrico frustrado: al igual que se ha comentado anteriormente, nos podemos encontrar con algún ciclo simétrico que no cumple todas las condiciones. En ese caso, lo denominamos Simétrico frustrado.

A modo de recapitulación, podemos señalar que cada uno de estos patrones canaliza la participación de los interlocutores. Así, en el caso de las *Estructuras Simétricas* son los alumnos los que inician y concluyen el intercambio, por lo que su participación es muy alta. Por otra parte, las *Estructuras IRFs* permiten a los alumnos una mayor participación que las *Estructuras IREs*. Al ser las preguntas abiertas los alumnos tienen la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas a la respuesta, algo que no ocurre en las *Estructuras IREs*. Por último, en las *Estructuras Monologales* la participación de los alumnos es inexistente.

Por otro lado, y por lo que se refiere al contenido público de cada ciclo, entendemos como tal el conjunto de ideas que se comparten durante la interacción entre profesor y alumnos.

Una vez identificado el contenido público del texto, se determinó quién fue el responsable de generar cada una de las ideas públicas. Para ello se analizó con detalle el discurso de los participantes a lo largo de la interacción. De esta manera pudimos concretar, en cada momento, la persona que recogía de forma completa las ideas que se hacían públicas.

Además, y dado el contexto del estudio, hemos diferenciado, en cada caso, la participación de los alumnos autóctonos y de los alumnos de origen inmigrante.

### Tratamiento de los resultados

Para establecer la fiabilidad en la codificación y análisis de los resultados, se han tenido en cuenta trabajos previos usando esta metodología (Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010). Así, se seleccionaron aleatoriamente fragmentos de distintas interacciones y varios evaluadores aplicaron independientemente los diferentes pasos del procedimiento de este sistema de análisis. La fiabilidad obtenida de este modo osciló entre 0.78 y 0.99.

La obtención de los datos estadísticos del estudio se ha realizado con el apoyo del paquete estadístico integrado SPSS para Windows en su versión 15.0. Básicamente hemos utilizados la técnica estadística no paramétrica de  $\chi^2$ .



## Resultados

Iniciaremos este apartado presentando cómo se organizaron las interacciones durante las dos sesiones registradas. Para ello, analizaremos comparativamente el grado de presencia de las estructuras de participación. Seguidamente, presentaremos los resultados referentes a los contenidos que se hicieron públicos. Y, por último, concretaremos quiénes fueron los responsables de hacer públicos dichos contenidos.

### 1.- Organización de la interacción: estructuras de participación

Para abordar esta cuestión, se contabilizó el número de ocasiones en el que aparecía cada uno de los ciclos de interacción.

En la tabla que sigue se especifican los tipos de ciclo, la presencia de cada uno de ellos, así como su correspondiente porcentaje.

Tabla I.  
Estructuras de participación, presencia y porcentajes

Tipo de ciclo	Número de ciclos	Porcentaje
IRE	51	41.8%
IRE frustrado	1	0.8%
Monologal	8	6.6%
IRF	36	29.5%
IRF incompleto	6	4.9%
IRF frustrado	10	8.2%
Simétrico	7	5.7%
Simétrico frustrado	3	2.5%
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>100%</b>

Como puede observarse, la interacción que mantuvo la profesora con sus alumnos se organizó, fundamentalmente, en torno a ciclos IREs (n=51) e IRFs (n=36). Sin embargo, se aprecia un importante número de IRFs frustrados (n=10) e IRFs incompletos (n=6), así como una baja presencia de IREs frustrados (n=1) y de Simétricos frustrados (n=3).

Pero lo que resulta altamente destacado es la existencia, casi idéntica, de ciclos Monologales (n=7) y Simétricos (n=8), dado que cada uno de ellos proporciona un nivel de autonomía en el alumno muy diferente.

En este sentido, y si profundizamos sobre esta última cuestión, los datos nos muestran resultados aparentemente similares pero significativamente distintos.

Así, cuando agrupamos las estructuras de participación en función de su nivel de autonomía, existe una presencia significativamente mayor de las estructuras de participación complejas (n=62) -IRF, IRF frustrado, IRF incompleto, Simétrica y Simétrica frustrada- que de aquellas consideradas más simples (n=60) -Monologal, IRE e IRE frustrada- [ $\chi^2=122.000$ ,  $p=0.000$ ].

Tabla II

Ciclos de interacción en función del nivel de autonomía del alumno

Ciclos simples: autonomía baja		Ciclos complejos: autonomía elevada	
Tipos de Ciclo	Total de número de ciclos	Tipos de Ciclo	Total de número de ciclos
IRE	51	IRF	36
IRE Frustrado	1	IRF Incompleto	6
Monologal	8	IRF frustrado	10
		Simétrico	7
		Simétrico frustrado	3
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>Total</b>	<b>62</b>

## 2.- Contenidos públicos

En primer lugar, hay que señalar que el mapa de contenidos fundamentales (ver Tabla III) estaba planteado para trabajar el proyecto a lo largo de todo el curso escolar.

Evidentemente, y dado que nuestras observaciones están limitadas a dos sesiones de clase, únicamente se elaboran 3 ideas fundamentales de las 22 que se pretenden desarrollar.

Tabla III

Mapa Conceptual de contenidos fundamentales para trabajar en el proyecto

Vídeo ART			
La Playa	El Hospital	La Música	El Vídeo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vimos una playa.</li> <li>- Había niños jugando a la planta.</li> <li>- De la playa salían vacas.</li> <li>- Había vacas que se morían y se convertían en esqueleto.</li> <li>- Había un señor rico sentado en una hamaca.</li> <li>- Los militares vigilaban la playa con prismáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suráfrica era un país pobre.</li> <li>- El hospital estaba en malas condiciones.</li> <li>- El hospital es pobre, tiene una carretilla para traer la gente de color.</li> <li>- Luchan contra el SIDA.</li> <li>- Los blancos no tenían ninguna dificultad y los negros sí.</li> <li>- La gente de color no podía ir a los mismos lugares que los blancos.</li> <li>- En el hotel sólo pueden entrar los ricos y los militares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchaba una música y a veces el sonido del mar.</li> <li>- En la música se escuchaba un señor que cantaba.</li> <li>-La música cambiaba dependiendo de la situación.</li> <li>-La tumbona se movía con el ritmo de la música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blanco y negro como el vídeo y las personas.</li> <li>- El vídeo está hecho en el 2003 pero habla de 1995.</li> <li>- Toda la exposición de William Kentridge era en blanco y negro porque estaba hecho con carboncillo y gorma.</li> <li>- El vídeo está hecho grabando dibujos.</li> </ul>

No obstante, y dada la propia naturaleza de la dinámica del aula, en nuestro estudio se han identificado otros cinco tipos de contenidos diferentes más allá de la clasificación, ya existente, sobre ideas fundamentales e ideas subordinadas. Al objeto de dar cierta luz al tema, fue necesario categorizar cada una de las ideas elaboradas en función su carga académica y su objeto.

A continuación se especifican los distintos tipos de contenidos, así como una breve definición de cada uno de ellos (ver tabla IV).

Tabla IV

*Categorización del contenido público y definición*

<b>Tipo de contenido</b>	<b>Definición</b>
Vídeo ART	Ideas derivadas del vídeo que da pie al desarrollo del proyecto de aula.
Conociendo el contexto	Ideas derivadas del trabajo en torno a los hospitales y Centros de Atención Primaria de la ciudad de Lleida.
Conocimientos académicos	Ideas que contienen contenidos sobre significado-significante, recursos hospitalarios, sinónimos y antónimos, etc.
Experiencias multiculturales	Ideas sobre experiencias o vivencias del alumnado en hospitales del país de origen y de acogida.
Forma y procedimiento	Ideas que contienen reglas ortográficas, uso del diccionario y organización de la información en mapas conceptuales.

A modo de ilustrar las ideas que configuran los cinco tipos de contenidos categorizados, en la tabla que sigue se concretan tres ejemplos de cada caso.

Tabla V

*Ideas extraídas del discurso analizado y su clasificación en los diferentes tipos de contenidos*

<b>Tipo de contenido</b>	<b>Ideas públicas</b>
Vídeo ART	La gente que tenía SIDA estaba en un hospital. En el vídeo se veía como los blancos tenían más cosas que los de Sudáfrica. En el hospital del vídeo no podían operar porque estaba en malas condiciones.
Conociendo el contexto	En Lleida hay tres hospitales: Santa María, Jaume Nadal Merolés y Arnau de Vilanova. En nuestros hospitales hay urgencias donde te pueden operar, ingresar o curar. En el Arnau de Vilanova las urgencias están un poco más separadas del hospital.
Conocimientos académicos	CAP es un Centro de Atención Primaria. Antónimo quiere decir el contrario de una palabra. Al hospital se va por cosas graves y al CAP por cosas no tan graves.
Experiencias multiculturales	En el Arnau de Vilanova me pincharon y me pusieron una cosa para dormirme. No escuchaba nada y me dejaron en una camilla porque estaba muy débil. Los negros también pueden ir al hospital porque todos nos podemos poner malos. El hospital de Santo Domingo se llama Mauricio Estévez. Es nuevo. Está en buenas condiciones.
Forma y procedimiento	<i>Cappont</i> se escribe con dos p Un libro siempre nos documenta y nos da información. Las cosas las hemos de decir por su nombre y, si no lo

sabemos, hemos de buscar el significado.
--

Como puede observarse, y tal y como hemos destacado anteriormente, existen cinco tipos de contenidos diferentes. Pero, en todo caso, su nivel de presencia para nada es análogo. En la Tabla VI, se especifica el número de ideas que aparecen en cada tipo de contenido público.

Tabla VI  
Contenidos públicos: presencia y porcentaje

Tipo de contenido	Número de ideas	Porcentaje
Vídeo ART	22	17.1%
Conociendo el contexto	12	9.3%
Conocimientos académicos	52	40.3%
Experiencias multiculturales	31	24.0%
Forma y procedimiento	12	9.3%
<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100%</b>

Como se puede observar en la tabla anterior, dos son los tipos de contenidos que destacan respecto al resto. Concretamente, las ideas sobre los conocimientos académicos y las experiencias multiculturales son, respectivamente, los contenidos que se elaboran en mayor medida, al concretarse 52 ideas para los primeros y 31 para los segundos, o lo que es lo mismo, un total del 64.3% de los contenidos que se hicieron públicos durante la interacción. Ello se traduce en diferencias significativas en ambos casos respecto al resto (ver Tabla VII).

Tabla VII  
Prueba de  $\chi^2$ : valor y nivel de significación

Tipo de contenido		Valor de $\chi^2$	Valor de P	Tipo de contenido		Valor de $\chi^2$	Valor de P
Conocimientos académicos	Vídeo ART	17.912	= 0.000	Experiencias multiculturales	Vídeo ART	8.390	= 0.004
	Conociendo el contexto	8.935	= 0.003		Conociendo el contexto	4.185	= 0.041
	Experiencias multiculturales	27.557	= 0.000		Conocimientos académicos	27.557	= 0.000
	Forma y procedimiento	8.935	= 0.003		Forma y procedimiento	4.185	= 0.041

### 3.- Quién elabora las ideas (grado de responsabilidad de los diferentes agentes)

En este caso resulta relevante indagar sobre quiénes fueron los responsables de elaborar dichas ideas. Para ello, se calcularon el número de intervenciones cargadas de contenido que realizaron tanto los alumnos, como la docente, además de aquellos casos en los que la elaboración fue conjunta –docente y alumnos-.

Tabla VIII

Responsabilidad de la elaboración de contenidos públicos. Número y porcentaje

Tipo de contenido	Ideas docente	Ideas alumno	Ideas conjuntas
Vídeo ART	5	15	2
Conociendo el contexto	2	8	2
Conocimientos académicos	8	33	11
Experiencias multiculturales	2	23	6
Forma y procedimiento	9	1	2
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>80</b>	<b>23</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>20.2%</b>	<b>62%</b>	<b>17.8%</b>

Coherentemente con lo observado en la Tabla VI, el mayor número de ideas elaboradas se concentran en los contenidos públicos sobre conocimientos académicos y experiencias multiculturales. Pero lo que resulta sorprendente es el número de ideas que realiza el alumnado en comparación a las elaboradas por la docente y las desarrolladas conjuntamente. Así, el alumnado elabora el 62% de las ideas ( $n=80$ ), mientras que el docente hace públicas el 20.2% ( $n=26$ ) y ambos, únicamente, el 17.8% ( $n=23$ ).

Dichas evidencias, a su vez, constatan diferencias significativas. Mientras que, por un lado, las aportaciones del alumnado son significativamente superiores a las de la docente y a las elaboradas de manera conjunta ( $[\chi^2=53.164, p=0.000]$  y  $[\chi^2=45.699, p=0.000]$ , respectivamente), por otro lado, también se constatan diferencias significativas entre las que elabora de manera autónoma la profesora y las elaboradas conjuntamente [ $\chi^2=7.066, p=0.008$ ].

Para finalizar, un último aspecto destacado del estudio fueron las aportaciones que realizó el alumnado en función de su origen. Para ello, se diferenció si las ideas públicas fueron elaboradas por el alumnado autóctono o, por el contrario, fue el alumnado inmigrante el que tuvo mayor responsabilidad en dicha elaboración.

En la tabla IX se especifica el número de ideas que realiza el alumnado inmigrante, así como el alumnado autóctono y aquéllas que realizan conjuntamente ambos colectivos.

Tabla IX

Elaboración del contenido público por parte del alumnado en función de la condición de autóctono e inmigrante. Número y porcentaje

Tipo de contenido	Ideas alumno inmigrante	Ideas alumno autóctono	Ideas alumno inmigrante-autóctono
Vídeo ART	9	5	1
Conociendo el contexto	5	2	1
Conocimientos académicos	23	6	4
Experiencias multiculturales	18	5	0
Forma y procedimiento	1	0	0
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>18</b>	<b>6</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>70%</b>	<b>22.5%</b>	<b>7.5%</b>

Como puede observarse en la tabla anterior, el alumnado inmigrante elaboró el 70% (n=56) del total de las ideas del alumnado, seguidas por las que hizo públicas el alumnado autóctono con un 22.5% (n=18) y las que realizaron conjuntamente 7.5% (n=6). Así, la prueba de  $\chi^2$  muestra significación entre ellos. De manera más específica, se observa un valor de  $\chi^2=54.194$  ( $p<0.000$ ) entre las ideas elaboradas por el alumnado inmigrante y autóctono y un valor de  $\chi^2=15.135$  ( $p<0.000$ ) entre las ideas elaboradas por el alumnado inmigrante y las que realizan conjuntamente autóctonos e inmigrantes. Mientras que, por el contrario, no se observa significación entre las que hace públicas el alumnado autóctono y ambos colectivos conjuntamente [ $\chi^2=1.883$ ,  $p<0.170$ ]. Unos datos, para nada sorprendentes, si tenemos en cuenta que el alumnado inmigrante representa el 73.3% (n=11) del total de los participantes y el alumnado autóctono el 26.7% (n=4).

## Discusión y conclusiones

En este estudio hemos analizado las interacciones de una maestra con un grupo de alumnos en el marco de un trabajo por proyectos, focalizando la mirada en su participación y en los contenidos que se hacían públicos.

En primer lugar, y por lo que se refiere a la organización de la interacción, hay que incidir en el peso importante que tienen en nuestro estudio los ciclos que otorgan una autonomía elevada en el alumnado, a diferencia de los que se ha llegado a observar en estudios previos desarrollados en el contexto español (Sánchez y Rosales, 2005; Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010).

Ello nos lleva a considerar que estas estructuras (ciclos) encarnan diferentes maneras de canalizar la interacción y nos permiten evidenciar la manera en que la participación es efectiva (Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010). Es decir, más allá de estas estructuras formales hay que considerar los valores que llevan incorporados. Y que, en el caso de nuestro estudio, podemos considerarlos como positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en los contenidos que se hacen públicos hay un peso importante de los aportados por el alumnado, especialmente el de origen inmigrante. Ello nos remite al interés por trabajar ideas relevantes en relación a los contenidos y en lo que tiene que ver con el contexto multicultural del centro donde se ha llevado a cabo el estudio. Así, podemos considerar que, más allá de trabajar contenidos de tipo local, se plantea también un conocimiento global, así como el hecho de enfrentarse a problemas nuevos (Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010).

En este caso, y a diferencia de otros estudios previos (Gillies y Khan, 2007; Sánchez et al., 2008), hay más autonomía y participación, tanto en la interacción como en la aportación de contenidos, por parte del alumnado.

Todo ello nos lleva a plantear la relación entre estos resultados y el enfoque por proyectos que se lleva a cabo en esta escuela, en el marco del programa Alber (Jové, 2006), que ha supuesto cambios a nivel metodológico y organizativo, así como la vinculación con el trabajo a partir del arte.

En este sentido, hay ciertos aspectos que conviene valorar positivamente ya que, probablemente, hayan incidido elementos como: plantear las cuestiones como problemas;

predominio de una actitud de cooperación alumnado-maestra y entre el alumnado; búsqueda de conexiones entre los fenómenos; la docente enseña a escuchar; un acercamiento actualizado a los problemas y a los saberes, así como una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello (Hernández y Ventura, 2008).

Probablemente, la maestra ha ido andamiando el proceso de enseñanza/aprendizaje y ha favorecido el traspaso de responsabilidad (Mercer et al., 2009).

Relacionado con todo ello hay que considerar un hecho relevante, y es el uso del lenguaje como elemento de comunicación y aprendizaje, por parte de este grupo de alumnos en el que, en un elevado porcentaje, son de origen inmigrante. Ello nos remite a que este centro, probablemente, esté implementando las orientaciones planteadas por el Departament d'Educació (2009) para, así, poder ir superando las dificultades y, a su vez, alcanzar un nivel de lenguaje académico que garantice el éxito escolar (Cummins et al., 2007), desde una perspectiva intercultural (Rodríguez et al., 2011).

Es decir, tal vez se estén desarrollando prácticas como: dar un papel relevante al trabajo del alumnado en grupo; modificar la actividad del profesorado de modo que pase a ser un actor que ofrezca las ayudas necesarias a fin de resolver tareas que tienen al alumnado como protagonista; promover la interactividad entre el alumnado y, en consecuencia, el equilibrio entre exigencias y ayudas que, en el caso del lenguaje, son completamente necesarias si se desea que todo el alumnado progrese lingüísticamente. Y ello supone una negociación de los significados en las tareas y en las actividades comunicativas (Vila, 2006).

Para concluir, nuestro estudio pretende contribuir al conocimiento sobre lo que ocurre en las aulas, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística. Ello nos permite tener una imagen bastante aproximada de lo que realmente sucede en este tipo de aulas cuando un profesor y sus alumnos trabajan conjuntamente. Y esta cuestión es especialmente relevante porque son muy numerosas las propuestas educativas para trabajar en las aulas y, por el contrario, muy escasos los trabajos que analizan qué es lo que ocurre en ellas.

En este contexto, la intervención educativa tendrá que resolver toda una serie de nuevos retos en lo que se refiere al dominio de la lengua de la sociedad de acogida por parte del alumnado de origen inmigrante.

Por último, nuestro trabajo también presenta algunas limitaciones que es necesario señalar. Tanto los resultados del estudio, como las conclusiones que de ellos hemos resaltado, tienen que ser interpretados teniendo en cuenta el grupo reducido de participantes y que no permite generalizaciones. En futuros estudios tendríamos que ampliar la muestra, así como el número de sesiones, grupos de alumnos y profesores.

## Referencias

- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Cummins, J., Brown, K. y Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity*. Boston: Pearson Education Inc.
- Departament d'Educació (2009). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación y convivencia intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Eurostat (2013). *Migration and migrant population statistics*. [En línea] [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics) [Consulta: 5 de abril de 2015].
- Gillies, R. M. y Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problem-solving, and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 323-340.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014. Notas de prensa*. [en línea] <http://www.ine.es/> [Consulta: 5 de abril de 2015].
- Jové, G. (coord.) (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès Editors.
- Jové, G.; Ayuso, H.; Sanjuan, R.; Vicens, L.; Cano, S. y Zapater, A. (2009). EDUC... arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. Romà (Eds). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- Mercer, N., Dawes, L. y Staarman, J.K. (2009). Dialogic teaching in the Primary science classroom. *Language and Education*, 23 (4), 353-369.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Nota: Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Datos Avance 2013-2014*. [En línea] <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014-Datos-Avances.html> [Consulta: 4 de abril de 2015]
- Navarro, J.L., Huguet, A., Sansó, C. y Chireac, S. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28 (2), 457-464.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J.L., Velicias, M., Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.



Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.

Santos Rego, M.A., Cernadas, F.X. y Lorenzo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.

---

<sup>i</sup> Las verbalizaciones se presentan en castellano, aunque la interacción en el aula se producía mayoritariamente en catalán.

Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>

## Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos

Jorge Sáiz Serrano<sup>1</sup>, Cosme J. Gómez Carrasco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Valencia, <sup>2</sup>Universidad de Murcia

### Resumen

Este trabajo aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación sobre pensamiento narrativo y niveles de alfabetización histórica en la formación del profesorado de Educación Primaria. Esta fundamentación ha servido para el diseño y elaboración de un instrumento de recogida y análisis de datos de carácter cuantitativo y cualitativo. El estudio se ha realizado a través de una síntesis histórica sobre una de las principales narrativas de la historia de España: la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media. Los primeros resultados del estudio han permitido verificar la funcionalidad del instrumento y han puesto de relieve la necesidad de mejorar e incrementar la educación histórica de forma transversal en todos los niveles educativos.

### Palabras clave

Análisis narrativo; pensamiento histórico; formación del profesorado; educación histórica

---

### Contacto:

Jorge Sáiz Serrano, [jorge.saiz@uv.es](mailto:jorge.saiz@uv.es), Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Valencia, Avda. Tarongers, 4, 46022, Valencia.  
Cosme J. Gómez Carrasco, [cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es), Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100, Murcia.  
Este trabajo ha contado con la financiación de los proyectos de investigación I+D+i coordinados: EDU2012-37909-C03-01 y EDU2012-37909-C03-03, este último titulado "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria desde las ciencias sociales", del proyecto I+D+i "Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX" (HAR2013-48901-C6-6-R) del Plan Nacional de I+D+i del MINECO; y de la Red14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales.

# Researching historical and narrative thinking in teacher education: theoretical and methodological basis

## Abstract

The main aim of this paper is to analyse the theoretical and methodological basis of research on narrative thinking and levels of historical literacy in teacher training program for primary education. This approach has been used to design and develop a tool to analyse quantitative and qualitative data. The pilot study was conducted through a historical synthesis of one of the main narrative of the history of Spain: Christian expansion in Muslim territories on the Iberian Peninsula in the Middle Ages. The first results of the study have verified the functionality of the instrument and the need to improve and increase the historical education in all levels educational.

## Key words

Narrative inquiry; Historical Thinking; Teacher Training Program; History Education

## 1. Introducción

En la dos últimas décadas la investigación sobre el pensamiento narrativo se ha abordado desde un carácter muy interdisciplinar, tanto desde las ciencias sociales como desde las humanidades (Liu, 2013). En estos trabajos tiene mucho peso la perspectiva cualitativa, aplicando un enfoque hermenéutico y fenomenológico. Es el caso de las investigaciones que abordan las producciones narrativas de los estudiantes para analizar la comprensión de la historia y los niveles de alfabetización histórica (Chapman, 2011; Carretero y Van Alphen, 2014; Cooper, 2014; Henríquez y Ruiz, 2014; Lee, 2005; López et al. 2015; Monte-Sano, 2010; Rüssen, 2005; Van Drie y Van Boxtel, 2010). Las investigaciones se han centrado en la interpretación y observación particular que muestran los individuos analizados sobre ciertos fenómenos sociales e históricos (Josselson, 2007). A pesar del dominio de los métodos cualitativos, desde la psicología social se está avanzando en la combinación de éstos con métodos cuantitativos que permitan investigar las representaciones sociales a través de narrativas. Trabajos como los de Fülöp y Lázsló (2013), Lázsló (2008), Liu y Lázsló (2007), Liu et al. (2009), McAdams (2006), Páez y Liu (2011) o Schiff (2007) profundizan en las representaciones sociales de la historia y en el uso de herramientas para realizar inferencias e interpretaciones válidas a través de la investigación narrativa.

Partiendo de estos referentes en didáctica de la historia y psicología social, este trabajo aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de una investigación sobre producciones narrativas del alumnado. Se planteó un instrumento de recogida y análisis de narrativas que facilitara un enfoque cuantitativo y cualitativo para investigar pensamiento narrativo y niveles de alfabetización histórica en la formación del profesorado de Educación Primaria. El estudio se realizó solicitando una síntesis histórica de una de las principales narrativas históricas de España: la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media. El objetivo ha sido verificar la funcionalidad de un instrumento de análisis que facilite un diagnóstico fiable de los niveles de educación y alfabetización histórica de futuros docentes de Primaria.

## 2. Los nuevos enfoques en la enseñanza de la historia y el pensamiento narrativo

Gran parte de la literatura científica reciente sobre enseñanza de la historia defiende la necesidad de un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000; Clark, 2011; Domínguez, 2015; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Stearns et al. 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Estas investigaciones distinguen dos tipos de contenidos históricos. Por un lado los contenidos sustantivos o de primer orden. Son los que hacen referencia tanto a conceptos o principios como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado los contenidos estratégicos, de segundo orden o metaconceptos históricos como conceptos metodológicos. Éstos se relacionan con las habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (VanSledright y Limon, 2006).

Los contenidos de segundo orden se relacionan con la definición de pensamiento histórico que se ha ido fraguando a lo largo de los últimos años. Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico sería el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Para su desarrollo se deben considerar seis conceptos clave: *relevancia histórica*; *pruebas históricas*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y *la dimensión ética de la historia*. Este trabajo se inserta dentro de las propuestas que está surgiendo en EEUU y Canadá (Barton y Levstik, 2004; Stearns et al. 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Además, desde una perspectiva empírica, se incide en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente consideradas como alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg et al. 2013). En ámbito británico se ha realizado también desde finales de la década de 1980, un gran esfuerzo para analizar conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos. Aquí destacan los resultados del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee et al. 2004; Lee 2005). Los primeros trabajos de este proyecto analizaron las destrezas históricas de los estudiantes mediante uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica y más recientemente examinaron las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Por su parte, los trabajos de Chapman (2011) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) profundizan en esta línea de razonamiento en el uso de fuentes: es un campo temático también abordado en otros países como Holanda (Van Drie y Van Boxtel, 2008) y Chile (Henríquez y Ruíz, 2014).

Estos trabajos coinciden en la necesidad de que los docentes cuestionen el modelo de aprendizaje cognitivo de la historia (VanSledright, 2014). Saber historia no significa memorizar hechos, conceptos y fechas. La comprensión histórica implica otras habilidades de pensamiento más complejas. Este tipo de pensamiento histórico se adquiere mediante la participación gradual en la práctica del historiador (Gómez et al. 2014, Sáiz, 2013). La historia es una construcción y como tal hay que enseñarla en el aula. Los docentes de historia necesitan poseer una sólida teoría sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (VanSledright, 2011).

En este sentido, la argumentación y la representación narrativa del pasado se han convertido en elementos claves en recientes trabajos. De hecho este proceso deriva de las propias discusiones historiográficas sobre el valor de la narración en la explicación histórica (Ankersmith, 2001; Carr, 1986; Stone, 1979). Como indican Carretero y Van Alphen (2014), el conocimiento histórico y la construcción de narrativas están íntimamente relacionados.

Además, el desarrollo de narraciones puede ser un camino adecuado para iniciar a los niños y las niñas en la comprensión y explicación de procesos y conceptos históricos (Cooper, 2014).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico (Carretero y Atorresi, 2008; Ricoeur, 1987; Rüsen, 2005). Si solicitamos un escrito de síntesis a un estudiante podemos observar lo que conoce de diferentes procesos y también cómo los representa y organiza. El análisis de las representaciones sociales del pasado mediante narrativas es un tema trascendental que sobrepasa la mera curiosidad académica, como indica Klein (2013). Se convierte en tema crucial cuando los narradores son maestros en formación, ya que pueden reproducir en su futura docencia ciertas representaciones sociales estereotipadas del pasado y de la memoria colectiva (Pavié, 2011; Souto, 2014). Detectar estos elementos en su fase de formación ayuda a mejorar la educación histórica y la comprensión de fenómenos sociales.

Además de la representación social del pasado, hay que recordar que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales y una perspectiva moral (Barton y Levstik, 2004). Por tanto, el uso de narrativas permite reflexionar sobre la historia como construcción (Bage, 1999; Topolsky, 2004). Es precisamente el recurso a la construcción de narraciones lo que nos puede permitir valorar los procesos internos del conocimiento histórico. Siguiendo las ideas de Bruner (1986; 1990), permite discernir tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones, emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado). Al mismo tiempo los relatos aportan información sobre la progresión del aprendizaje y su capacidad para organizar y comprender el pasado. Como estableció McAdams (2006), la estructura de la narración, la justificación, la causalidad y las paradojas reflejadas en la composición narrativa son un claro indicador en la madurez del pensamiento. En palabras de Bruner (1997:168) *“Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”*.

Por todo ello el análisis de narraciones en didáctica de la historia está cobrando gran importancia, tanto por su carácter de saber construido, como en la selección de contenidos del relato y su relación con las principales narrativas históricas nacionales (Carretero y Bermúdez, 2012). La influencia de la teoría cultural y el giro lingüístico en historia (Gunn, 2011) ha propiciado que se preste cada vez más atención al análisis discursivo (Barton y Levstik, 2004; Barton, 2010). Y en este sentido cobra importancia el concepto utilizado por Wertsch (2004) de esquemas narrativos maestros (*“schematic narrative template”*) como herramienta cultural de mediación generada y distribuida entre un grupo social, aplicable también a las narrativas nacionales (Carretero y López, 2010; Carretero et al. 2012; González y Carretero, 2013). Existe una poderosa mediación narrativa desde el currículo, los libros de texto y ámbitos de educación no formal (medios de comunicación, folklore, etc.). Esto condiciona el contenido del discurso histórico. Así un análisis de las producciones narrativas no puede desligarse de estos elementos *“mediadores”*.

### 3. Diseño metodológico

#### 3.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es mostrar la fundamentación teórica y metodológica en el diseño de un instrumento de análisis para investigar habilidades discursivas y alfabetización histórica de futuros maestros de Educación Primaria a través de sus narrativas. Para la

elaboración de este instrumento se han tenido en cuenta cuatro objetivos más concretos de la investigación:

- Examinar las propuestas teóricas y metodológicas a nivel internacional sobre la investigación del pensamiento histórico y el pensamiento narrativo.
- Definir unas categorías de análisis que permitan estudiar el uso de metaconceptos históricos a través de las narrativas.
- Concretar otras categorías de estudio que permitan examinar la complejidad de las narrativas de los estudiantes a través de la taxonomía SOLO, y su interrelación con el uso de metaconceptos históricos.
- Delimitar unas últimas categorías de trabajo que permitan indagar la presencia de tópicos identitarios en las narrativas de los estudiantes en relación a la educación histórica recibida.

### 3.2. Participantes

La población del estudio, que ha permitido perfilar las categorías de análisis y verificar la funcionalidad del instrumento diseñado, es alumnado del Grado en Educación Primaria que cursa la última asignatura obligatoria del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Universidades de Murcia y Valencia. La muestra tuvo carácter *probabilístico*, puesto que todos los elementos de la población tuvieron las mismas probabilidades de ser escogidos antes de seleccionar la muestra (los grupos fueron seleccionados al azar). Fue un muestreo *no estratificado*, y se escogieron seis grupos de los catorce que posibles, un 42% de la población total.

### 3.3. Instrumento de análisis y categorización

Para recoger la información sobre niveles de alfabetización histórica de futuros maestros y sus habilidades discursivas, se elaboró un ejercicio escrito donde se les pidió una narrativa histórica de síntesis sobre el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval. El uso de este tipo de *narrativas maestras* es un instrumento idóneo para evaluar los metaconceptos históricos usados y para analizar la representación social del pasado y su relación con la memoria colectiva. Hay que tener en cuenta que la mayoría del alumnado ha aprendido los principales contenidos históricos a través del relato de estas *narrativas maestras* (Foster, 2012). Elaborar una síntesis histórica y, por tanto, crear criterios de inclusión y exclusión sobre el pasado en sus relatos, permite que los estudiantes aprecien lo que Chartier (2007: 22) definió como “*la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado*”. El contenido histórico solicitado en el ejercicio, la expansión cristiana sobre territorios musulmanes en la Edad Media, constituye una pieza clave en la narrativa histórica de la actual España (López et al. 2015; Ríos, 2011; Sáiz, 2012 y 2015). En la educación formal este contenido se imparte tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además esta temática tiene una gran presencia en el ámbito informal: la esencia de este contenido aparece tanto en el folklore y tradición popular, particularmente con las fiestas de “*moros y cristianos*”, como en los medios de comunicación de masas a través de recreaciones históricas de ficción.

La validez del instrumento de recogida de información (la redacción de una narrativa de síntesis histórica por los estudiantes) estuvo fundamentada en trabajos como los de Bage (1999), Barton y Levstik (2004), Cooper (2014), Carretero y Bermúdez (2012), Carretero y Van Alphen (2014) López et al. (2015), Henríquez y Ruiz (2014), Monte-Sano (2010) y VanSledright (2008). El instrumento de análisis de la información fue validado por expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades españolas distintas, siguiendo

algunos de los pasos propuestos por Alfageme et al. (2010). Este proceso consistió en un cuestionario donde los expertos debían valorar de 1 a 4 la validez de cada una de las categorías de análisis de las narrativas de los estudiantes y la adecuación de los niveles de complejidad que se establecieron para las mismas (causas-consecuencias; cambio-continuidad; relevancia histórica; dimensión ética de la historia; taxonomía SOLO; contenidos sustantivos; y presencia de metaconceptos históricos). Todos los ítems recibieron una puntuación media que sobrepasaba el 3. También se les pidió que realizaran una valoración cualitativa del instrumento. Las recomendaciones recibidas fueron aplicadas en la fase de análisis de resultados. El transcurso de validación del instrumento constituyó un proceso de investigación en sí mismo y favoreció la fiabilidad en el análisis. La información cualitativa se recogió y analizó en la base de datos Filemaker Pro, lo que permitió ir perfilando las categorías y los límites entre las mismas. La información cuantitativa se codificó posteriormente en el paquete estadístico SPSS.

Para un análisis sistemático de las variables de este estudio se establecieron diferentes categorías de información que fueron divididas en distintos niveles. Tal y como indica Liu (2013), el uso de una categorización ordinal para el análisis de narrativas no sólo permite la descripción de la propia variable, sino también llegar al detalle de las respuestas. Se procedió a examinar la presencia y el nivel de contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos presentes en los relatos. Para ello se utilizaron cuatro categorías de la clasificación realizada por Seixas y Morton (2013) en las que se establecieron diferentes niveles de progresión (nulo, bajo, medio o alto). Los criterios para definir esos niveles han sido adaptados de la propuesta de Seixas y Morton (2013) y Mora (2012). El primer metaconcepto histórico analizado fue el de *relevancia histórica*: supone valorar qué importancia se otorga a un fenómeno histórico. En segundo lugar, el de *causa y consecuencia*. Este concepto implica la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias que lo fundamentan. En tercer lugar la de *cambio y continuidad*. Esto equivale a describir los cambios mediante un uso adecuado de la temporalización. Y, por último, el concepto de *dimensión ética o conciencia histórica*. Este concepto equivale a la capacidad para hacer juicios de valor ético explícito o implícito sobre el fenómeno.

Por lo que respecta a la presencia y nivel de complejidad de los marcadores de pensamiento histórico, el análisis empírico piloto permitió codificar cuatro niveles. Un nivel 0 o nulo, que implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios. Un nivel 1 o básico, atribuido a los relatos que se limitan a describir una mínima información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos. El nivel 2 o medio, que corresponde a escritos con al menos dos marcadores al respecto, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo. Finalmente, se estableció un nivel 3 para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación. En la siguiente Tabla 1 hemos sintetizado estos niveles y sus criterios.

Tabla 1.

Niveles de complejidad en los metaconceptos históricos de las narrativas

	<b>NIVEL 0</b>	<b>NIVEL 1</b>	<b>NIVEL 2</b>	<b>NIVEL 3</b>
<b>Causas-consecuencias</b>	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
<b>Cambio y continuidad</b>	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el proceso histórico en la sociedad.	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que inició el proceso histórico.	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración.	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos.
<b>Relevancia histórica</b>	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos.	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia.	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se muestra la importancia del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros.

<b>Conciencia</b>	En el relato no	En la narración	En la narración	En la narración se
-------------------	-----------------	-----------------	-----------------	--------------------



<b>histórica</b>	se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente.	se realiza juicios de valor explícito sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.
------------------	--	---	---	---

En cuanto a los contenidos sustantivos, se establecieron otros cuatro niveles. El nivel 0 coincide con los relatos definidos por notorios vacíos históricos, ausencia o graves errores de información, sea por no aportar ninguna o por presentar datos no pertinentes históricamente. El nivel 1 es aquél que presenta una información de mera naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal y con el simple aporte de algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales. Se trata básicamente de hechos político-territoriales seleccionados, desde la invasión musulmana a la Península Ibérica del año 711 a la conquista cristiana de Granada del 1492. El nivel 2 presenta escritos con ese mismo relato básico de acontecimientos políticos pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso valoraciones sobre la herencia musulmana o del periodo. El nivel 3 corresponde a los relatos de mayor riqueza informativa al integrar explicaciones de contenidos políticos con aquellos otros sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados.

También se codificó la denominación o conceptualización sobre el contenido del relato: si se utiliza o no la categoría historiográfica de “Reconquista” o en su lugar se emplean otras (conquista, expansión, expulsión, etc.). Finalmente, a esas categorizaciones por contenidos y procedimientos históricos, añadimos un examen del nivel de complejidad de las narrativas según la taxonomía SOLO, diferenciando sus respectivas categorías: preestructural (nivel 0), uniestructural (nivel 1), multiestructural (nivel 2), relacional y abstracto ampliado (nivel 3) (Biggs y Tangs, 2007).

Tabla 2.

Niveles de complejidad categorizados en los contenidos históricos sustantivos, la presencia de metaconceptos históricos y taxonomía SOLO

	<b>NIVEL 0</b>	<b>NIVEL 1</b>	<b>NIVEL 2</b>	<b>NIVEL 3</b>
<b>Contenidos históricos sustantivos</b>	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales.	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso la valoración sobre la herencia musulmana o del periodo.	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, bien estructurados.
<b>Presencia de metaconceptos históricos</b>	Relato que no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.	Relato que describe la información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos.	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica.
<b>Complejidad de los relatos (basados en la taxonomía SOLO)</b>	Relatos centrados en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautológicas.	Relatos con datos informativos obvios o muy sencillos, que han sido extraídos directamente del enunciado o poco ampliado.	Relatos que se centran en varios aspectos de los propuestos, pero sin interrelacionar.	Relatos que integran la explicación histórica del proceso en un todo comprensivo. Los resultados están organizados.

### 3.4. Métodos, técnicas y análisis de resultados

Debido a la naturaleza de la temática investigada y del instrumento de recogida de la información, fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara técnicas y estrategias que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. El trabajo estaba fundamentado en una *investigación evaluativa* cuya finalidad última es diagnosticar las habilidades narrativas y de alfabetización histórica de futuros maestros de Educación

Primaria. En concreto, se enmarca en un modelo mixto u holístico al integrar perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa y permitir la realización de propuestas de mejora basadas en una recogida de información y evidencias sistemática, rigurosa, creíble, fiable y válida (Lukas y Santiago, 2009). Desde este planteamiento se aúna el potencial comprensivo-transformador de la investigación cualitativa con el valor explicativo-predictivo de la investigación cuantitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012). Las principales investigaciones sobre educación histórica desde esta área de conocimiento insisten también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012).

La investigación se inició con un diseño *transeccional exploratorio*, a través de un grupo (15% de los datos recogidos); tras esa exploración inicial se pasó a un diseño *transeccional descriptivo*. Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, *chi cuadrado*, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis ha sido desvelar la estructura subyacente en los relatos de los sujetos y verificar diversos contrastes entre las categorías temáticas que hemos considerado de interés.

Desde este enfoque holístico también se integró la metodología cualitativa desde la perspectiva fenomenológica. Se trata de describir, comparar, explicar y comprender la realidad a estudio desde la perspectiva de los participantes, futuros maestros de Educación Primaria. Con la realización del estudio fenomenológico intentamos descubrir aquellos aspectos vinculados a los problemas de nuestra investigación que aparecen como pertinentes y significativos en las percepciones, creencias, sentimientos y acciones de los actores socioeducativos siguiendo un procedimiento inductivo, tal y como recomiendan Sandín (2003) y Sabariego, Massot y Dorio (2012).

El *tratamiento de datos cualitativos* se ha realizado a través de un análisis de la complejidad conceptual y narrativa de los escritos de los alumnos y la codificación posterior a través de los marcadores antes citados (véase Tablas 1 y 2). Para ello en este estudio también se ha procedido a una codificación abierta a la hora de determinar el contenido de los discursos y poder determinar niveles dentro de las categorías y los conceptos de análisis considerados, siguiendo así estrategias derivadas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1991; Flick, 2007), utilizadas también en otras investigaciones en educación histórica con narrativas (Barca, 2005 y 2010; Barca y Schmidt, 2013).

#### 4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en una exploración inicial (Sáiz y Gómez, 2014) muestran la validez de este instrumento de análisis de información gracias a las múltiples variables que han podido interrelacionarse. Así, en respuesta a los objetivos planteados en el diseño de la investigación, los datos han permitido comprobar la validez de las categorías diseñadas tanto para el análisis de metaconceptos históricos, la complejidad narrativa según la taxonomía SOLO, y los contenidos sustantivos y tópicos identitarios, como muestra de la mediación de la narrativa nacional maestra. Los datos obtenidos en Sáiz y Gómez (2014) nos desvelan que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Además, se comprueba cómo en los relatos de los futuros docentes se reproducen tópicos identitarios de la narrativa nacional. Esa pobre educación histórica y la influencia de la narrativa nacional también se constata en libros de texto y exámenes de todos los niveles educativos, en futuros docentes de secundaria así como en ámbitos de educación no formal (Gómez, 2014;

Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Gómez y Miralles, 2013 y 2015; Sáiz, 2012, 2013 y 2014; Sáiz y Fuster, 2014; Sáiz y López Facal, 2015).

En referencia al objetivo principal de este trabajo, los resultados permiten verificar la utilidad del instrumento de recogida de información (producción narrativa de los estudiantes) y de la herramienta utilizada para el análisis. El diseño de categorías de diferente naturaleza (contenidos sustantivos de historia, presencia de metaconceptos históricos o conceptos de segundo orden y complejidad del relato según la taxonomía SOLO) facilita un análisis de datos multifactorial. El establecimiento de diferentes niveles ayudó a convertir la información cualitativa recogida en Filemaker Pro al paquete estadístico SPSS. Frente a la hegemonía del análisis textual y –esencialmente- cualitativo de las narraciones de los estudiantes en las principales investigaciones sobre enseñanza de la historia, el instrumento diseñado permitió añadir un análisis cuantitativo a través de estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, pruebas de normalidad y relación de dependencia entre variables. Estamos de acuerdo con Schiff (2007) con las limitaciones del análisis de las narrativas aplicando solamente la perspectiva cuantitativa. Este enfoque puede ayudar a interpretar la relación entre las variables, pero se pueden escapar otras cuestiones de interés como la representación social del pasado y el peso de otros condicionantes importantes. Sin duda la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa de una forma rigurosa y fiable es una de las principales aportaciones de este procedimiento de investigación para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

## 5. Bibliografía

- Alfageme, B.; Miralles, P. y Monteagudo, J. (2010). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 48-60.
- Ankersmit F. R., (2001). *Historical representation*. Stanford University Press
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2).
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students' ideas about objectivity in history. In R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: RoutledgeFalmer.
- Barca, I. (2010). Narrativas e consciencia histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 23-29.
- Barca, I. y Schmidt, M<sup>a</sup> A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 25-45.
- Barton, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.

- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. In A. McCully, G. Mills, C. van Boxtel (Eds.), *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (1-15). Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*, Berkshire, McGrawHill.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis. S.A.
- Carr, D. (1986). Narrative and the Real World: An Argument for Continuity. *History and Theory*, 25 (2), 117-131
- Carretero, M., & Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo. In Carretero, M. & Asensio, M. (Eds.) *Psicología del pensamiento* (pp. 269-289). Madrid: Alianza.
- Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., y López, C. (2010). The Narrative mediation on historical remembering. In S. Salvatore, J. Valsiner, J. T. Simon & A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3) (285-294). Roma: Firera & Liuzzo.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented, *Cognition and Instruction*, 32 (3), 290-312, DOI: [10.1080/07370008.2014.919298](https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298)
- Carretero, M., López, C., Fernanda, M. F., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (153-170). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters* (169-216), Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press
- Cooper, H. (2014) (ed.). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. New York: Routledge.
- Cooper, H., Chapman, A. (ed.) (2009), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.

- Fülöp, E. y Lázsló, J. (2013). Emotional Processes in Elaborating a Historical Trauma in the Daily Press. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 46-60). Braga: Universidad Do Minho.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista complutense de educación*, 24 (1), 91-121.
- Gómez C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos histórico en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C.J., Monteagudo, J. & López Facal, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 37-49.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*. 6 (11), 1-25.
- González, Mª F. y Carretero, M. (2013): Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 34 (1), 73-82.
- Gunn, S. (2011). *Historia y teoría cultural*, Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Henríquez, R. y Ruíz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing, *Linguistics and Education*, 25, 145-167
- Josselson, R. (2007). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. In M.Bamberg (Ed.) *Narratives- State of the Art* (pp 7-15). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Klein, O. (2013). The Lay Historian: How Ordinary People Think About History. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 25-45). Braga: Universidad Do Minho.
- Lázsló, J. (2008). *The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology*. London: Routledge.
- Lee, P. (2005), Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom* (31-77), National Academies Press, Washington
- Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia* (217-248), Buenos Aires, Amorrortu.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. y Barton, K. (2008). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Liu, J. H. (2013). Narratives and Social Memory from the perspective of Social Representations of History. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social*

- Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 11-24). Braga: Universidad Do Minho.
- Liu, J.H. & László, J. (2007). A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society and the individual. In G. Moloney & I. Walker (eds.) *Social representations and identity: Content, process and power* (pp. 85-107). London: Palgrave Macmillan
- Liu, J. H. et al. (2009). Representing World History in the 21st Century: The Impact of 9/11, the Iraq War, and the Nation-State on Dynamics of Collective Remembering, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 667-692. DOI: 10.1177/0022022109335557
- López, C.; Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M<sup>a</sup> (2015). Conquest o reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*. 24, 252-285
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry* 16 (1), 11-18.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Mora, G. y Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- Paez, D., y Liu, J.H. (2011). Collective memory of conflicts. In D. Bar-Tal (Ed.) *Intergroup conflicts and their Resolution: Social Psychological Perspectives* (pp. 105-124). New York: Psychology Press.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad.
- Ríos, M. F. (2011). *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Madrid: Marcial Pons
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. & Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (293-328). Madrid: La Muralla.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29-1, 83-99.
- Sáiz, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria? En López Ojeda, E. (coord.), *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval. XXV Semana de Estudios Medievales* (pp. 183-214), Logroño: IER.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 82, 47-57.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En Alonso, J. I.; Gómez, C. J. e Izquierdo, T. (Eds). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Retos y propuestas* (pp. 99-115). Murcia: Editum.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Schiff, B. (2007). The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. In M. Bamberg (Ed.). *Narratives. State of the Art* (pp 27-36). Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson, Toronto.
- Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.), (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres, New York University Press
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991), *Basics of Qualitative Researchs – Grounded Theory Procedures and Techniques*, NewBury Park: Sage.
- Souto, X.M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014): Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En J. Pagés, A. Santisteban (ed.). *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (157-165). Barcelona: AUPDCS.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia* (101-120). Buenos Aires: Amorrortu
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110
- VanSledright, B, A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), 109-146.



- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, and Winne, P. (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (49-62). Toronto, University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press.
- Wineburg, S. Martin, D. y Montasano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Nueva York, Teachers.

## Autores

Jorge Sáiz Serrano

Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia. [Jorge.saiz@uv.es](mailto:Jorge.saiz@uv.es). Es Profesor asociado en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia y profesor de Geografía e Historia del IES Tirant lo Blanc en Torrent (Valencia). Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Valencia, a punto de defender una nueva tesis en Didáctica de las Ciencias Sociales, es miembro del proyecto Gea-Clío de innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son el pensamiento histórico y la identidad nacional en libros de texto y entre estudiantes y futuros profesores.

Cosme J. Gómez Carrasco

Facultad de Educación, Universidad de Murcia. [cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es). Es Profesor Contratado Doctor en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. Doctor en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha sido becario postdoctoral en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) e investigador postdoctoral en el Instituto de Historiografía de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha participado en varios proyectos de investigación I+D+i sobre historia social, historiografía y enseñanza de la historia y otras ciencias sociales. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de los contenidos históricos y sociales en la educación formal, el pensamiento histórico, el análisis de libros de texto, la historia social y el análisis historiográfico.

Pérez, S. & Castaño, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-199.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451>

## Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral

Salvador Pérez Muñoz, Raimundo Castaño Calle

Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca.

### Resumen

La Universidad, uno de los principales motores de la sociedad actual tiene que seguir desarrollando funciones como la formación humanística, básica e integral para la adquisición de nuevos conocimientos, y la adaptación a nuevas situaciones en las que el alumno debe ser capaz de generar un conocimiento específico para cada momento y situación. Entre los beneficios que aporta la formación humanística se encuentran aspectos tales como la tolerancia, el respeto, la capacidad para resolver problemas, tener una actitud crítica, fomentar el compañerismo, mejorar el trabajo en equipo..., todas ellas requeridas por el mercado laboral.

Tiene que fomentar el desarrollo de una formación general, humana e integral para que los alumnos y futuros ciudadanos aprendan a vivir, a dar sentido a su vida, enseñar a convivir, que se incorporen al mercado laboral con plenas garantías para la solución de los problemas que se les puedan plantear, fomentando el espíritu crítico, con capacidad de seguir formándose a lo largo de toda la vida y porque no se trata de enseñar todo lo que los alumnos puedan necesitar para la vida profesional, sino algo más importante deben desarrollar aptitudes, actitudes y las capacidades que potencien a la persona como centro.

### Palabras clave

Universidad; Competencias; Formación humanista; Integral.

---

### Contacto:

Salvador Pérez Muñoz, [sperezmu@upsa.es](mailto:sperezmu@upsa.es)

Dirección de contacto: C/ Henry Collet, 52-70, 37007, Salamanca.

## Functions of the University in the XXI century: humanities, basic and comprehensive

### Abstract

The University, one of the principal engines of the current company, has to continue developing functions as the humanistic, basic and integral formation for the acquisition of new knowledge, as well as the adjustment to new situations in which the pupil must be capable of generating a specific knowledge for every moment and situation. Among the benefits that the humanistic formation contributes to, we can find aspects such as the tolerance, the respect, the aptitude to solve problems, the critical attitude, the promotion of friendship, the improvement of the teamwork... All of them are needed for the labour market.

It has to promote the development of a general, human and integral formation to make pupils be future citizens who learn to live, to give sense to his life, to teach to coexisting, as well as make them able to join to the labour market with full guarantees for the solution of the problems that could appear, promoting the critical spirit, with aptitude to continue being formed along the whole life. It is not a question of teaching them everything that the pupils could need for the professional life, but slightly more important, what they must need to develop aptitudes, attitudes and the capacities that promote the person as centre.

### Keywords

University; Competitions, Humanist; Comprehensive.

### Introducción

La Universidad es uno de los principales motores de la sociedad actual en pleno siglo XXI y no sólo en este momento de tantos y constantes cambios, sino desde sus orígenes, donde era considerada como el principal referente social.

El modelo actual se viene preparando desde finales del siglo XX, periodo que ha supuesto un nuevo cambio social en todos los sectores y ámbitos del mismo modo que en la Universidad, más centrada en la calidad y la acreditación, con nuevos escenarios formativos y nuevas necesidades sociales a las que debe dar respuesta, cambiando para mejorar porque ha cambiado las circunstancias (García, 2001).

Dentro de este periodo existen nuevas funciones que la Universidad debe llevar a cabo para no quedarse anclada en el pasado, con antiguas funciones que frenen su progreso y el de la sociedad. Debe adaptarse a la sociedad, pero, a la vez, debe desempeñar un papel de dirección en la evolución de los cambios necesarios para ella, pero no sólo debe ir por detrás de los avances o necesidades sino que debe ser promotora de cambios e incluso promover, desde ella, cambios a la sociedad (García, 2001).

No se trata de comenzar de nuevo, sino de transformar, modificar o cambiar lo que existe para conseguir tener una Universidad más acorde con los nuevos tiempos y las nuevas necesidades. Así la principal misión de la nueva universidad es generar el pensamiento más elevado, como es el pensamiento científico, que además, debe transformarlo e inyectarlo a la sociedad, transformar el conocimiento en sapiencia, la información en sabiduría, superando el especialísimo e incentivar la síntesis (García, 2001; Puyol, 2001). Tal como lo afirma Saad (2007):

El debate sobre el quehacer de la universidad en estos nuevos tiempos es de naturaleza epistemológica, no sólo por que intenta conceptualizar y entender la universidad y su función en la sociedad del siglo XXI, sino además por intentar (re)definir lo que es enseñar. ¿Será que enseñar puede ser entendido hoy en día como la reproducción de conocimientos sin crítica frente a los alumnos, o sea, la transmisión de información sin producción de conocimiento y de saberes? En teoría, no es posible. (p. 340)

Entre las funciones que tiene que desarrollar la Universidad en este periodo resurge con gran fuerza la formación humanística, básica e integral, como base para la adquisición de nuevos conocimientos, adaptarse a nuevas situaciones y por lo tanto que el alumno sea capaz de generar un conocimiento específico para cada momento y situación. Por lo tanto, el principal medio de transmisión es el docente que no debe permanecer pasivo ante esta nueva realidad que los arroja, que le va a requerir de su formación humanista integral y repensar su propia praxis (Rodríguez, 2012). Siendo esta función el contenido sobre el que versa este artículo.

### **Función humanística, básica e integral**

Según señalan Saavedra, Suárez y Ordóñez (2013), algunos autores han sugerido conceptos para denominar un modelo de universidad o una práctica universitaria que se implica y se compromete con la realidad social en la que se sitúa. Por ejemplo, Manzano-Arrondo (2011) propone el término “universidad comprometida”, McFarlane (2005) el concepto de “ciudadanía académica”, y de nuevo Manzano-Arrondo (2011) utiliza el concepto de “activismo académico”.

Además, si se acude a los documentos que han dado forma a nuestra legislación en los últimos años, comenzando por la Declaración de Bolonia, parece claro que la función de la Universidad no es sólo formar técnicamente a nuestro alumnado sino promover una visión crítica de la realidad y ayudar a la construcción de ciudadanos comprometidos con los problemas que nos acucian. De este modo el compromiso por crear ciudadanos comprometidos y críticos por parte de la Universidad no es sólo producto de una opción personal de determinados docentes, sino que está reconocida por numerosos documentos y declaraciones oficiales.

*Moron (1998) señala que:*

Ser culto no es capacidad y audacia para hablar de muchas cosas, sino actitud y preparación para poder escuchar. Un rasgo definidor de la persona bien formada es que no desprecia ningún campo, aunque no le interese por serle desconocido. Despreciamos lo que ignoramos porque al no ser un ingrediente de nuestro mundo, nos parece que se puede prescindir de ello (p. 146).

Estas afirmaciones, anteriores, nos sirven como punto de partida para iniciar la descripción de esta función, porque exponen muy bien todo lo que se ha venido haciendo desde el liberalismo hasta finales del siglo XX, donde no importaba la formación de la persona, sino que, sólo importaba la formación técnica (Morón, 1998), dejando a un lado todo humanismo, toda formación general e integral de la persona, lo que unido a las nuevas tecnologías han generado un nuevo modelo de sociedad que es necesario analizar para llegar al análisis de un nuevo paradigma humanista integral (Rodríguez, 2012).

Y es que dentro de este nuevo panorama social en el que nos encontramos inmersos, con constantes transformaciones, con una nueva economía (Sáenz, 2002), un nuevo mercado, más global (Puyol, 2001) y unas nuevas tecnologías, una de las primeras funciones que va a tener que desarrollar la Universidad va a ser abordar la formación integral, general y humanista de cada uno de sus alumnos, porque un saber particular y aislado sólo se vincula a nuestro progreso cuando se une al resto del saber (Puyol, 2001). El rescate de la persona que pase a ser el centro de cualquier proceso educativo como una realidad palpable y no una panacea; más aún un ser humano formado tal y como señala Rodríguez (2012) con “mente, cuerpo y corazón” (p. 120).

Renunciar, de un lado, a la “*superformación específica*”, del periodo anterior, para pasar a una formación más humana, crítica e integral de cara a formar alumnos y alumnas capaces de adaptarse a las nuevas situaciones, tanto sociales como del mercado laboral, con las capacidades necesarias para adaptarse a los rapidísimos cambios que están obrando esta sociedad. De ahí surge el modelo de Universidad actual más centrada en las competencias que se tienen que demostrar y por lo tanto va a exigir de un nuevo modelo de enseñanza y por ende de docente como correa de transmisión del conocimiento.

Estos cambios, son debidos al método científico que ha roto los enlaces que existían entre la filosofía y la ciencia, con resultados contradictorios, ya que por un lado crece el conjunto de conocimientos y por otro, desciende la capacidad que tenemos para comprenderlos e insertarlos en la cultura general, es decir, cada vez tenemos más información, pero a la vez tenemos menos capacidad de síntesis e interpretación. Y, en este sentido, ha sido la Universidad quien ha dividido el tronco común del conocimiento en varias disciplinas, por lo tanto le toca ahora realizar la función de pensar globalmente (Puyol, 2001), porque el mundo de hoy en día demanda un modelo de educación flexible y sin absolutismos, mucho más hacia una formación básica y sólida capaz de ofertar al alumno herramientas fundamentales útiles en su formación, cualquiera que sea su orientación personal, y capaz también de educar tanto en la flexibilidad como en la versatilidad, y tender mucho menos a intentar desde el principio que los alumnos estén hiperespecializados (Marcovich, 2001; Puyol, 2001).

Porque la Universidad podrá ofrecer a los estudiantes algo más que un diploma y habilidades profesionales (Marcovich, 2001), recuperando el proyecto humano e integral, donde las humanidades deben ser un tronco vertebrador de los demás saberes científicos e instrumentales, formando ciudadanos responsable y no simplemente profesionales (Valerio & Brunet, 1999). Pero para generar toda esta nueva visión se necesita que los docentes rompan con su modelo establecido, bueno y porque no decirlo también los órganos de las Universidades y de control y acreditación externos, más centrados en la investigación que en la Docencia. Lógicamente no se puede vivir ignorando los resultados de los avances científicos, pero sí convendría en éste caso que la investigación y la docencia vayan de la mano (Rodríguez, 2012); y que no haya una dominancia de la primera sobre la segunda.

Giner de los Ríos (1969) señalaba ya que la Universidad debe proporcionar una formación general, en los siguientes términos:

Este movimiento es debido, primero, al renacimiento del espíritu filosófico, que vuelve a buscar y construir las relaciones internas de las ciencias particulares todas en una enciclopedia, como reacción contra el especialismo puro y simple, aunque no para acabar con él y sustituirlo con un diletantismo vago, sino para concretarlo, darle una base más profunda y traer a él alimento de todas las partes; segundo, a la reacción contra la educación unilateral y el profesionalismo, despertando en el

estudiante un sentido e interés universal por todo orden de conocimiento y de vida, aun el más distinto de los suyos (p. 113).

Llevar a cabo una formación básica y específica son posibles y la Universidad debe tratar de unirlas, ya que aunque están socialmente separadas se encuentran unidas en la propia Universidad (Show, 1959), proporcionando, por un lado un amplio y profundo conocimiento científico como base teórica, y por otro, la adquisición posterior de un conocimiento altamente especializado, en colaboración con la sociedad y las empresas (García, 2001).

Por lo tanto, la Universidad debe formar a un hombre culto y buen profesional (Ortega y Gasset citado en Galán, 1999; Marcovich, 2001), para fomentar la opinión personal, la creatividad, el espíritu crítico, con capacidad de aprendizaje y adaptación a cada situación (Laporte, 1997; García, 2001). Pero en ningún caso, debemos cometer el error de pensar que una excelente formación humanística consigue por sí sola mejorar a la humanidad (Villanueva, 2001). Ya Humbolt, en el siglo XIX al fundar la Universidad de Berlín, señalaba que la Universidad, junto a la reflexión sobre la ciencia y el conocimiento debe fomentar una cultura moral ajena al utilitarismo y al culto al dinero.

Claro que para fomentar este nuevo universitario, más humano, crítico, general..., es necesario que se introduzca la reflexión dentro de la Universidad, con una cultura más humanista, capaz de transmitir, por supuesto, aspectos cognitivos, pero también valores que ayuden a formar a las personas (Puyol, 2003; Fuguet, Vivas & Sosa, 2005; Rodríguez, 2012), siendo éstas el centro del proceso educativo. Esto genera la necesidad en el docente de una nueva forma de actuación, nuevas y renovadas funciones, como facilitador, transformador de conciencias y generador de nuevas oportunidades; pero para ello no se debe perpetuar la relación de poder en el aula perdiendo de vista el sentido de una verdadera educación enmarcada en una pedagogía integral, en un sentir de ser humano que tienen proyectos de vida y necesidades que necesitan ser valoradas (Rodríguez, 2012). Pero sin obviar que todo ello no está exento de la ética profesional que debe trasmitirle al discente, para que en cada uno de sus actos, tanto académicos como profesionales sea una persona integral, confiable y respetable, en todos los ámbitos, es decir, tiene que ser un referente para el alumno en su formación (Rodríguez, 2012).

Reflexión que debe elevar al nivel del conocimiento, en todas y cada una de las asignaturas, que componen el plan de estudios, para ir más allá del simple sentido científico que tiene cada una de ellas, evitando la simple transmisión de los conocimientos, porque el conocimiento sin reflexión y sin análisis crítico es simple información (Puyol, 2001; García, 2001). Así una persona que ha adquirido de una manera crítica, de una manera participativa y con capacidad de interpelación un saber especializado, adquiere también un adiestramiento que le sirve para otros saberes (Sabater, citado en García, 2001). García (2001) señala que:

El papel de la educación en nuestras sociedades debería ser, sobre todo, el de conformar un espíritu crítico sobre la base de un alto conocimiento teórico que otorgue a los ciudadanos los elementos necesarios para dar respuesta a los conflictos, contradicciones y desigualdades que se presentan continuamente en su entorno. (p.45)

Está formación humanística, que debe implicar a todas las asignaturas, va a permitir no sólo que mejore la persona, sino que además, redundará en beneficio de la sociedad, porque el

componente humanista de la formación universitaria es esencial para la propiedad, incluso material, del hombre, y por tanto, extraordinariamente rentable para la sociedad (García, 2001).

Claro que la formación humanística hay que considerarla como básica o elemental dentro de la Universidad, por ello sostiene Fernández (citado en García, 2001) que sólo después de una buena formación básica, que sea sólida, se podrá construir cualquier otra cosa, en referencia a la especialización, ya que sin ella es difícil la hiperespecialización, que solicitan algunos sectores de la sociedad, aunque es más bien propio de periodo anterior.

Lógicamente, todo este conocimiento específico que se requiere, hay que saber aprovecharlo y ello sólo es posible gracias a una buena formación general, porque no sólo hay que saber mucho de algo, un tema concreto, un campo específico..., sino que ese fenomenal conocimiento hay que incluirlo en un conocimiento más amplio, más general, para que, de ese modo pueda cumplir el objetivo por el cual fue creado, ya fuese aplicativo, técnico, científico... porque el mercado laboral ya no sólo demanda buenos especialistas sino que estos deben a su vez ser buenos generalistas y buenos estudiantes que pueden salir al mercado laboral con garantías de poder competir, lo que les permitirá especializarse en un determinado momento y además, que se puedan actualizar con rapidez, y eso sólo se consigue desde una buena y sólida base de formación general, básica, humanística o teórica, que no sea demasiado compartimentada y por lo tanto cada vez menos útil (Martínez, citado en García, 2001; Puyol, 2001).

En este sentido señala Marcovich (2001) que:

Es importante que los estudiantes comprendan la necesidad de estudiar asignaturas como antropología, ciencias políticas, sociología, letras, artes, geografía e historia, porque son las que explican la sociedad, y si explican la sociedad nos van a permitir una mejor integración laboral. (p. 42)

Por todo ello la verdadera función de la Universidad es concentrarse en desarrollar actitudes y resolver los problemas que surjan, más que en acumular conocimientos, preparando a los alumnos, al aprendizaje de por vida y no tanto para el desempeño de una función específica y concreta (Puyol, 2001; Rodríguez, 2012), que tiene fecha de caducidad marcada de antemano (López, citado en García, 2001).

En este sentido Castro, Rodríguez, y Urteaga (2013:46) señalan que hay que tratar de:

Construir Universidades con sentido, que recuperen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los que las habitamos, Universidades vivas, que debatan, emocionen, resuelvan, propongan. Hay que desempolvar esos espacios anquilosados en que se han ido convirtiendo las universidades, para abrir puertas y ventanas y llenarlas de vida y saberes. (p. 46)

Con esta nueva formación, general, humana e integral, se consigue una integración de los conocimientos existentes, posibilitando que exista una mayor comprensión del conocimiento, ya sea general o técnico, por parte de todos los implicados en el proceso educativo-formativo propio de la Universidad, porque es menos importante el conocimiento que la capacidad de las personas para construirlo (Raventós, 1998), lo que va

a provocar una mayor movilización de toda la capacidad intelectual y emotiva del estudiante al servicio de su aprendizaje, lo que le va a llevar encontrar coherencia en la propia vida de estudio y en la profesión (Gassiot, 2002).

Ahora bien pese a los beneficios que ofrece o puede ofrecer esta función a la sociedad y a las personas hay que ponerles un pero, estos beneficios no se pueden cuantificar y además, no tienen beneficios directos para la economía de un país, por lo que puede hacer que en muchas instituciones se destierre, al no otorgar beneficios inmediatos, ni para la institución ni para la persona. Pero si la Universidad no forma personas humanas quién lo llevará a cabo, ¿la empresa?, ¿la sociedad? o ¿quién? (Carter, 2002).

### **Beneficios de la formación humanística, básica o integral**

Entre los beneficios que aporta la formación humanística se encuentran aspectos tales como la tolerancia, el respeto, la capacidad para resolver problemas, tener una actitud crítica, fomentar el compañerismo, mejorar el trabajo en equipo..., son todas ellas competencias requeridas por el mercado laboral actual. No obstante los estudiantes muestran reticencias a este tipo de formación, que no están a favor de ella, ya que su mayor preocupación, comprensible por otro lado, es el que se les forme específicamente para conseguir insertarse en el mercado laboral lo más rápido posible y del mejor modo posible, aunque deben entender la necesidad de la formación en competencias generales.

Por ello es importante que la Universidad, en todos sus estamentos y ámbitos, realice esta función para conseguir que los alumnos sean capaces de asimilar los cambios y de cuidarse a sí mismos, tal como afirma Gabilondo (2003) al reseñar a Sócrates y Alcibiades, en los siguientes términos: “Alcibiades le preguntó a Sócrates, cómo se prepara uno para gobernar la ciudad y dice Sócrates si no te sabes cuidar a ti mismo, cómo vas a cuidar a la sociedad”.

Por ello lo que tenemos que hacer no es sólo cambiar a la Universidad, sino que, además, tenemos que cambiar a los universitarios que se acercan a ella, formando alumnos, ciudadanos y personas con la capacidad de crear valores por sí misma (Morín, 2000; Gabilondo, 2003; Rodríguez, 2012), resolver problemas de manera constante, con capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, que tengan una actitud crítica constructiva, tolerantes y respetuosos tanto con aquellos que están a favor de sus ideas u opiniones como de aquellos que están en contra.

### **Conclusiones**

Esta nueva función nos lleva a la creación de una nueva filosofía centrada en la educación humanista que prepare a los alumnos para asimilar de manera consciente los cambios que nos puedan afectar a lo largo de la vida (Morón, 1998), y tal como señala Villa (2002) una nueva filosofía que nos obliga a que la Universidad tenga que: “Personalizar la enseñanza. Ser flexibles en las materias y métodos. Colaborar en la integración de los ámbitos formativos y profesionales. Transmitir, sobre todo, la comprensión de las relaciones”. (p. 105)

Donde se tienen que considerar prioritarias las materias que contribuyan al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y los permitan adaptarse razonablemente a los cambios y a la diversidad tecnológicos y culturales, que les infundan cualidades como el espíritu de iniciativa y de empresa o la capacidad de adaptación, y que les permitan



desenvolverse mejor en un medio de trabajo moderno (UNESCO, citado en Puyol, 2001), en resumen todo aquello que solicita el mercado laboral de los egresados universitarios.

La actividad de la Universidad se debe dirigir hacia la formación de tres tipos de profesionales universitarios, en este marco general: por un lado está el universitario para la sociedad para que sea capaz de resolver los problemas reales que en ella surjan de forma constante y cambiante en su día a día lo que le va a permitir triunfar en el ámbito laboral (Galán, 1999); por otro lado un universitario para dedicarse a la enseñanza más centrada en el aprendizaje que en la docencia, y por último, el universitario destinado a la investigación (Miret, 2000), que haga que la sociedad pueda mejorar y avanzar en su proceso y evolución gracias a los progresos en la investigación y que deben ser transferidos a la sociedad.

En definitiva, la Universidad tiene que fomentar el desarrollo de una formación general, humana e integral para que los alumnos y futuros ciudadanos aprendan a vivir, a dar sentido a su vida, enseñar a convivir una sociedad plural (Galán, 1999), que se incorporen al mercado laboral con plenas garantías para la solución de los problemas que se les puedan plantear, fomentando el espíritu crítico (García, 2001), con capacidad de seguir formándose a lo largo de toda la vida y porque no se trata de enseñar todo lo que los alumnos puedan necesitar para la vida profesional o laboral, sino algo más importante deben desarrollar aptitudes, actitudes y las capacidades que potencien a la persona como centro de todas las actividades (Morón, 1998).

## Bibliografía

- Carter, A. (2002). En busca del alma de la universidad de hoy. En A. Sáenz, (2002). *La Universidad en la nueva economía. Cuadernos del Consejo de Coordinación Universitaria*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Castro, M.L., Rodríguez, M.J. & Urteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16 (3), 33-47.
- Fuguet, A., Vivas, D. & Sosa, P. (2005). Discusión pedagógica. La visión de la Universidad en tiempos de cambios. *Revista Universitaria de Investigación SAPIENS*, 6 (2), 101-114.
- Fundación Central Santander Hispano (2001). *La Universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Central Santander Hispano.
- Gabilondo, Á. (2003). (Conferencia) La Universidad como creadora de opinión y formadora de valores. Su implicación social. En *II Congreso de Gaceta Universitaria*. Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.tugueb.es>. (Consulta de 10 de diciembre de 2004).
- Galán, A. (1999). *La Universidad que queremos o el abandono de la ficción*. Huelva: Universidad de Huelva.
- García, J. M. (2001). *La Universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid: Catarata.
- Gassiot, M. (2002). El gran reto de la educación superior: la formación integral. *Revista Cristianismo, Universidad y Cultura*, 5, 29-31.
- Giner, F. (1969). *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Laporte, J. (1997). Prólogo. En J. Porta, & M. Lladonosa, (Coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.

- Mcfarlane, B. (2005) The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59, 296-312.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). Aproximaciones para una psicología de la crisis. *Revista Andaluza de ciencias Sociales*, 19, 69-84.
- Marcovich, J. (2001). Los desafíos de las Humanidades en Brasil y en el mundo. En Fundación Central Santander Hispano (2001). *La universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Central Hispano.
- Miret, E. «Universidad/sociedad» (Conferencia). (2000). En *La Universidad en el comienzo de siglo*. 10 de septiembre de 2000. Recuperado de: [http://www.ucm.es/info/DAP/prs/pr4\\_entrada.htm](http://www.ucm.es/info/DAP/prs/pr4_entrada.htm). (Consulta de 2 de octubre de 2003).
- Morin, E. (2000). *Unir los conocimientos. El desafío del siglo XXI*. La Paz: Plural.
- Morón, C. (1998). *Las humanidades en la era tecnológica*. Oviedo: Nobel.
- Puyol, R. (2000). La Universidad a comienzos de siglo. (Conferencia) La Universidad al comienzo de siglo. 2 de Marzo de 2000. Recuperado de [http://www.ucm.es/info/DAP/prs/pr5\\_entrada.htm](http://www.ucm.es/info/DAP/prs/pr5_entrada.htm). (Consulta de 2 de octubre de 2003).
- Puyol, R. (2001). La Universidad y las dos culturas: una integración necesaria. En Fundación Central Santander Hispano (2001). *La Universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Central Santander Hispano.
- Raventós, F. (1998). Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 37-50.
- Rodríguez, M. E. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 15 (4), 119-125.
- Saad, M. (2007). Universidad y producción de conocimiento científico con un enfoque transdisciplinar: una experiencia dentro de la maestría en educación. *Educere*, 37, 339-347.
- Saavedra, J., Suárez, E. & Ordoñez, V. (2013). Universidad y cambio social en tiempos de crisis: Descripción y evaluación de una práctica docente alternativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16 (3), 95-113.
- Sáenz, A. (2002). *La Universidad en la nueva economía. Cuadernos del consejo de coordinación universitaria*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Valerio, L. & Brunet, I. (1999). *Algunas consideraciones sobre la universidad del siglo XXI*. Cáceres: IX Congreso de Formación del Profesorado.
- Villa, M. (2002). Aprender y trabajar en la nueva economía. En Sáenz, A. (2002). *La Universidad en la nueva economía. Cuadernos del consejo de coordinación universitaria*. Madrid: Secretaria general técnica.
- Villanueva, D. (2001) La Universidad ante el futuro de las humanidades. En Fundación Central Santander Hispano. 2001. *La universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid. Fundación Central Hispano.

## Autores

Salvador Pérez Muñoz

Doctor en ciencias de la educación, Coordinador del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Profesor de la Facultad de Educación Universidad Pontificia en el Grado de CAFYD, Grado de Primaria y del bloque específico de competencias en el Máster Oficial de Profesorado de Educación Secundaria. Líneas de investigación: educación, competencias en educación, inclusión educativa y educación física, enseñanza de los deportes.

Raimundo Castaño Calle

Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de la Facultad de Educación Universidad Pontificia en el Grado de CAFYD y del Grado de Educación Primaria y del bloque Común en el Máster Oficial de Profesorado de Educación Secundaria. Líneas de investigación: educación, competencias en educación, inclusión educativa y educación física.

González, J. (2016). Pensamiento y toma de decisiones interactivas del profesor novel de inglés ante los problemas prácticos que encuentra durante el periodo de iniciación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 201-214.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.194521>

## Pensamiento y toma de decisiones interactivas del profesor novel de inglés ante los problemas prácticos que encuentra durante el periodo de iniciación profesional

Javier González Jiménez  
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

### Resumen

Conocer de primera mano cuáles son los problemas, dificultades y dilemas prácticos a los que se enfrentan los profesores noveles, aporta una información muy valiosa para la mejora de los programas de formación inicial del profesorado. En este artículo se presenta un estudio de caso autobiográfico basado en el análisis de diarios con el objetivo de conocer los problemas prácticos a los que se enfrenta un maestro novel de inglés en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como ahondar en los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas que activa para intentar superarlos.

### Palabras clave

Enseñanza de lenguas; lenguas extranjeras; maestro novel; solución de problemas.

## EFL beginning teacher's thinking and interactive decision making. An approach to the practical problems during the period of professional initiation

### Abstract

To know first-hand the problems, difficulties and practical dilemmas beginning teachers deal with, provides us very useful information for the improvement of the teachers' pre-service training programmes. This paper presents an autobiographical self study based on the analysis of diaries with the purpose of knowing the practical problems an English

---

### Contacto:

Javier González Jiménez. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Campus Universitario Miguel Delibes. Paseo de Belén, 1, 47011 Valladolid. 983 42 34 44/ 619253642. [javiergj@dlyl.uva.es](mailto:javiergj@dlyl.uva.es)

beginning teacher faces with along the Infant and Primary Education stages, as well as delving into the thinking processes and interactive decision making he activates in order to attempt to overcome them.

### **Key words**

Language teaching; foreign languages; beginning teacher; problem solving.

## **Introducción**

La investigación a la que hace referencia este artículo se enmarca dentro del Paradigma Mediacional centrado en el Profesor o Paradigma del Pensamiento del Profesor, concretamente dentro de la corriente de investigación relativa al pensamiento del profesor novel.

Una de las situaciones que de manera más clara fuerzan al docente a pensar y a tomar decisiones son las situaciones problemáticas y dilemas que se le presentan en la práctica diaria. La forma de reaccionar ante los problemas aporta una información muy valiosa sobre aspectos como su pensamiento teórico, sus creencias y teorías implícitas, el grado de influencia que tienen los factores contextuales y personales en su toma de decisiones, la atribución causal y las técnicas y procedimientos que pone en marcha para su resolución.

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso auto-biográfico basado en el análisis de diarios de aula con el que se ha pretendido contribuir a un mayor conocimiento del pensamiento y toma de decisiones del profesor novel de inglés mediante el análisis de su problemática durante el periodo de iniciación profesional. Este conocimiento específico contribuye a su vez a lograr un conocimiento más preciso de la realidad educativa y permite replantearse ciertos aspectos de la formación inicial de cara a su mejora, estableciendo un puente de unión entre el conocimiento práctico de los docentes y el conocimiento que estos adquieren durante su formación inicial.

## **Marco teórico**

### **La investigación sobre la problemática de los profesores principiantes**

La investigación sobre la problemática y los procesos de pensamiento del profesorado de lenguas, ya sea esta la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, es relativamente reducida y reciente ya que la mayor parte de estos estudios se han llevado a cabo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, teniendo en cuenta la revisión llevada a cabo por Borg (2006). En cambio, la tradición investigadora sobre la problemática de los profesores noveles como colectivo es muy extensa ya que se inicia a principios de siglo. Se hizo especialmente interesante acceder a la práctica cotidiana de docentes durante su periodo de iniciación profesional porque es durante este periodo cuando el riesgo de alienación y automatismo en sus acciones es menor y existe un mayor grado de reflexión.

Durante este periodo el proceso de reflexión sobre la práctica tiene muchas más posibilidades de activarse cuando el profesor se enfrenta a una situación que percibe como problemática, y es precisamente en estas situaciones cuando intenta aplicar el saber teórico adquirido reconstruyéndolo, mejorándolo y adaptándolo a partir de la experiencia,

generando un saber cotidiano con base teórica. Lo interesante es conocer este proceso para, desde la formación inicial, intentar facilitar esta conexión entre teoría y práctica superando definitivamente el distanciamiento entre ambas.

En un principio, la mayoría de estos estudios han estado dirigidos a detectar los principales problemas del profesorado novel para clasificarlos en categorías concretas, pero pocos se han centrado en determinar qué hacen los docentes ante esas dificultades, cómo las solucionan, a qué recurren y sobre todo cuál es el proceso de toma de decisiones que siguen, así como sus pensamientos y reflexiones. Sólo de esta manera se puede determinar en qué medida la formación inicial del profesorado es adecuada y útil para la resolución de problemas.

Teniendo en cuenta las recopilaciones de estudios de este tipo llevadas a cabo por Marcelo (1991) y por González, Álvarez y González (1991), una de las primeras cuestiones que se plantearon, y que ha dado lugar a la principal dimensión investigadora dentro de esta corriente es ¿qué problemas encuentran los profesores noveles en sus primeros años de docencia?, y sobre todo ¿a cuáles de estos problemas otorga mayor importancia este colectivo? La respuesta a estas preguntas dio lugar a numerosos estudios donde se utilizaron principalmente cuestionarios para determinar numérica y porcentualmente el grado de importancia que los noveles otorgaban a sus problemas con el objetivo de elaborar listas generalizables. Algunos ejemplos de este tipo de estudios en nuestro país son los de Vera Vila (1988), Marcelo (1993) y González, Álvarez y González (1991). Pero sin duda el trabajo a nivel internacional de revisión bibliográfica más importante y extenso dentro de esta línea de investigación fue el realizado por Veenman (1984, 1988).

La principal conclusión que se puede extraer dentro de esta corriente de investigación es que existe coincidencia en cuanto al tipo de problemas que perciben los profesores de distintos países y distintas edades. Esta coincidencia es menor desde una perspectiva diacrónica, además de existir claras diferencias en cuanto a la importancia que los docentes otorgan a dichos problemas dependiendo de factores personales como la formación inicial o la personalidad y de factores externos como el tipo de centro y de alumnado, que difieren menos entre docentes que pertenecen a contextos educativos similares.

Aunque existe una clara conexión con este tipo de investigaciones, el objetivo de este estudio no se limita a la simple identificación de la problemática del profesorado novel de inglés, haciendo un inventario de las dificultades y cuantificando su presencia en la práctica educativa de una amplia muestra de docentes, con el fin de generalizar los resultados. En realidad, el propósito es describir y analizar de manera profunda todo el proceso de pensamiento de un profesor novel, cómo identifica un problema, dilema y/ o dificultad en su práctica diaria, el análisis de los factores condicionantes y la consideración de las posibles alternativas de actuación; hasta llegar a la toma de decisiones, la implementación de la respuesta que considera más eficaz y la posterior evaluación de las consecuencias o resultados, optando por nuevas alternativas de acción. Todo ello en un proceso cíclico que se retroalimenta y en el que influyen aspectos como el peso del pensamiento teórico, las creencias y teorías implícitas, las competencias docentes o la escasa experiencia previa. En este sentido, la finalidad de este estudio de caso no es la generalización de resultados causales, sino contribuir a un conocimiento compartido que mediante reflexión genere un aprendizaje realista (Esteve, Melief y Alsina, 2010) y una mayor comprensión de la realidad

descrita, que derive en la construcción de un conocimiento didáctico sobre y desde la práctica para volver a ella y mejorarla en un proceso cíclico.

### Objetivos del estudio

El propósito general de esta investigación es describir y llegar a comprender el pensamiento y acción de un profesor novel durante el periodo de iniciación profesional al enfrentarse a situaciones problemáticas, dilemas y dificultades de su práctica diaria. Dicho propósito general se concreta en los siguientes objetivos de investigación:

1. Reducir el vacío de información que actualmente existe dentro de los estudios sobre la problemática del profesor novel en relación al área de Lengua Extranjera (inglés).
2. Lograr una mayor comprensión del periodo de iniciación profesional en su complejidad, así como de los agentes, factores y elementos del contexto educativo que pueden influir en su desarrollo.
3. Identificar, describir y analizar las situaciones problemáticas, dilemas y dificultades específicas que se encuentra un profesor novel de inglés, derivadas fundamentalmente de la enseñanza de esta área, estableciendo una relación directa con los planteamientos y principios de la Didáctica de las Lenguas-Culturas Extranjeras y de la formación inicial en general.
4. Contribuir a una mayor comprensión de los procesos cognitivos y pensamientos que genera el profesor novel ante dichas situaciones problemáticas en conexión con las acciones, decisiones y respuestas propias que es capaz de elaborar para solucionarlas.
5. Crear oportunidades para activar y desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en el profesorado novel con el fin de favorecer su crecimiento profesional.

### Proceso de investigación

#### Participantes

El estudio presentado se centra en el análisis del pensamiento de un funcionario del cuerpo de maestros de la Junta de Castilla y León adscrito a la especialidad de inglés con una experiencia de un curso académico en un centro educativo público de la provincia de Valladolid.

#### Metodología

Dado que el objeto de estudio de esta investigación es el pensamiento del profesor novel, altamente subjetivo y de difícil acceso, y teniendo en cuenta los objetivos de investigación, es necesario adoptar un enfoque sensible para poder captar la complejidad y multidimensionalidad de la realidad educativa y del pensamiento del docente. Por tanto, dicha investigación debe encuadrarse en una perspectiva fenomenológica, interpretativa-naturalista, propia de los estudios etnográficos cualitativos, donde la narración es la opción más apropiada para manejar y representar la información en un estudio de caso de estas características (Arnaus, 1995).

Es por ello que optar por un enfoque interpretativo como marco metodológico, permite centrarse en las interpretaciones personales y subjetivas que un profesor novel realiza de la realidad educativa en la que está inmerso. Este mismo planteamiento lleva a optar por un método inductivo, superando el tradicional debate entre la investigación positivista frente a la interpretativa-naturalista. Siguiendo las aportaciones de Bolívar (2001, 2002) y Sandín (2003), este estudio se enmarca dentro de la investigación (auto) biográfica-narrativa, en donde es el propio docente quien relata una realidad vivida en primera persona durante un periodo de tiempo prolongado. Esta opción metodológica se está imponiendo cada vez más ante la utilidad y el interés de que sea el propio docente quien investigue su propia realidad. Tal como sentencia Watson:

*“In teacher education and professional development, as well as counseling and psychology, narrative research based on collecting and examining autobiographical stories is becoming increasingly popular” (Watson, 2006, p. 62).*

En este sentido, teniendo en cuenta las aportaciones de Esteve et al. (2008), lo que se pretende es interpretar una realidad educativa desde una perspectiva émica, holística y contextualizada, lo que nos lleva inexorablemente a optar como estrategia metodológica óptima por un estudio de caso en un nivel microcontextual, centrándose en las representaciones mentales sobre las dificultades que encuentra un profesor de Lengua Extranjera (inglés), en su periodo de iniciación profesional. Esta opción metodológica permite desarrollar un proceso de indagación para llegar a comprender de forma sistemática y en profundidad una realidad social como la educativa (Sandín, 2003). En definitiva, tal como afirman González y Becerril:

*“La conclusión a la que llegamos es clara: la práctica reflexiva e investigadora llevada a cabo por el docente permite no sólo cuestionar y modificar su perspectiva acerca de la enseñanza, sino también debatir y evitar ciertas concepciones sobre la profesión que ha elegido y las obligaciones que ésta implica” (González y Becerril, 2013, p.61).*

## Procedimiento

El presente estudio se articula a lo largo de tres fases claramente delimitadas, una primera fase de descripción extensiva del pensamiento docente, una segunda fase de categorización y análisis de la información previa, y una tercera y última fase de reconstrucción narrativa de la información extraída.

### 1. Primera fase de descripción extensiva: la redacción de los diarios

Con el objetivo de lograr un reflejo lo más fiel posible de la realidad y del pensamiento docente se optó inicialmente por un sistema de observación narrativo registrando de inmediato las situaciones problemáticas y anecdóticas en el momento y contexto en el que se produjeron resultado de un esfuerzo constante de auto-observación y reflexión. Estos registros actuaron posteriormente como activadores del recuerdo a la hora de escribir dos diarios autobiográficos mixtos, dentro de la tipología establecida por Plummer (1989) y Zabalza (1991), durante los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004 en dos centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Valladolid.



Siguiendo las aportaciones de Porlán y Martín (1991), dichos diarios presentan una secuencia clara de lo general a lo concreto y de lo descriptivo a la reflexión. Una primera dimensión descriptiva de la dinámica general del aula ha permitido progresivamente adentrarse en aspectos más concretos sin perder la perspectiva global y las referencias al contexto. Posteriormente, a medida que la descripción es más concreta, comienzan a aflorar problemas prácticos y dilemas conceptuales, que requieren de una mayor presencia de valoraciones e interpretaciones de la realidad. Comienza la dimensión subjetiva que supone la interpretación de esos problemas prácticos haciendo explícito no solo el pensamiento del profesor mediante reflexión, sino también sus sentimientos, pensamientos y valores. No obstante, el solo hecho de reflexionar sobre la práctica y hacer explícitos los pensamientos ha generado un proceso de “metarreflexión” (Melief et al, 2010) durante el proceso de escritura de los diarios que llevan a adoptar nuevas medidas de intervención volviendo a reflexionar sobre los resultados en un proceso cíclico.

Para complementar en ocasiones, e ilustrar en otras, la información recogida en los diarios y su análisis se han utilizado numerosos documentos personales como programaciones, exámenes, horarios de clase, registros de observación sistemática, unidades didácticas, materiales didácticos, así como ejemplos de producciones escritas de los propios alumnos.

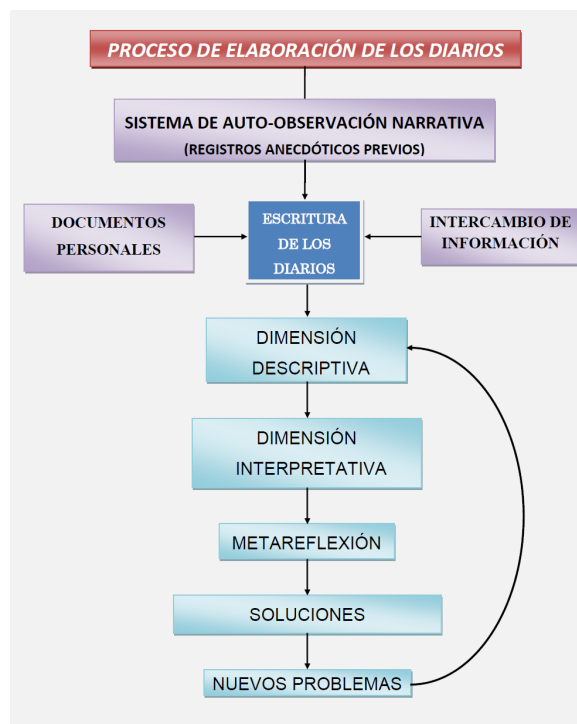


Figura 1. Esquema del proceso de elaboración de los diarios del profesor.

## 2. Segunda fase: análisis y categorización de los diarios

El análisis de datos se ha realizado mediante dos procesos. Primero, se ha llevado a cabo en una primera lectura un análisis retardado mediante reflexión centrado en la detección de grandes generalidades o aspectos problemáticos. Se establecieron cuatro macro-categorías de análisis:

- Problemas en el proceso de programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula.
- Problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Problemas durante el proceso de evaluación.
- Problemas en la relación con los distintos miembros de la comunidad educativa. Esta última tomando como referencia la diferenciación que McDermott y Varenne (2006) hacen sobre las diferentes unidades de análisis en investigación educativa.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Plummer (1989), durante una segunda lectura más detenida se llevó a cabo un análisis categórico del contenido mediante el software QDA “Qualrus” para identificar las siguientes sub-categorías mediante la búsqueda de relaciones y regularidades:

- Problemas relativos a la atención a la diversidad del alumnado.
- Problemas en la aplicación de estrategias de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.
- Problemas en la gestión del tiempo de la sesión, la distribución del espacio y el agrupamiento
- Problemas relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado.
- Problemas del docente en la gestión y utilización de materiales y recursos.
- Problemas del docente con la materia que imparte.
- Problemas del docente respecto a la relación que mantiene con los padres de sus alumnos.
- Problemas del profesor novel respecto a la relación con sus alumnos.
- Problemas del docente en la relación que mantiene con los compañeros y el Equipo Directivo.
- Problemas del profesor novel con la Administración Educativa.

Estas categorías de problemas presentan similitudes con las contempladas en los estudios de este tipo. Tal como afirman Penalva, Hernández y Guerrero:

*“... los expertos consideran necesario abarcar ciertos aspectos que los noveles dejan en el olvido, como la elaboración de materiales y recursos, el estudio de casos individuales, seguimiento y evaluación del proceso E-A, resolución de conflictos, planteamiento de contenidos, actividades, metodología y evaluación y atención a la diversidad” (Penalva, Hernández y Guerrero, 2013, p. 87).*

### 3. Tercera fase: elaboración del informe de investigación

El objetivo a lo largo de esta tercera y última fase, ha sido reorganizar la información recogida en las distintas categorías de tal manera que se facilite al lector la comprensión de los problemas que encuentra el profesor novel, conectando estos con la descripción de las situaciones y el contexto en el que aparecen, la posible relación e interacción que existe

entre dichos problemas y las posibles causas o factores condicionantes. Partiendo de esta premisa, la elaboración del informe de investigación pretende ir más allá de la simple descripción de los problemas y ahondar en los procesos cognitivos del docente mediante los cuales interpreta la situación, normalmente en base a su conocimiento teórico, busca posibles soluciones, toma decisiones y actúa al respecto. Con esta finalidad el informe recoge claramente una dimensión descriptiva y otra reflexiva.

Siguiendo las aportaciones de Bolívar (2002), la primera dimensión es fruto de un análisis de los datos narrativos una vez categorizados, que de una forma objetiva y con cierta distancia recoge la problemática así como el contenido del pensamiento y las acciones llevadas a cabo en la resolución de los mismos. La segunda dimensión del informe es la que recopila mediante citas ilustrativas amplias el proceso de reflexión sobre la realidad vivida como profesor novel.

Por último, para facilitar la comprensión global y el manejo de los datos analizados, se ha incluido un mapa conceptual después de cada categoría mostrando la conexión entre las dificultades, las posibles causas, las soluciones propuestas por el docente y las consecuencias.

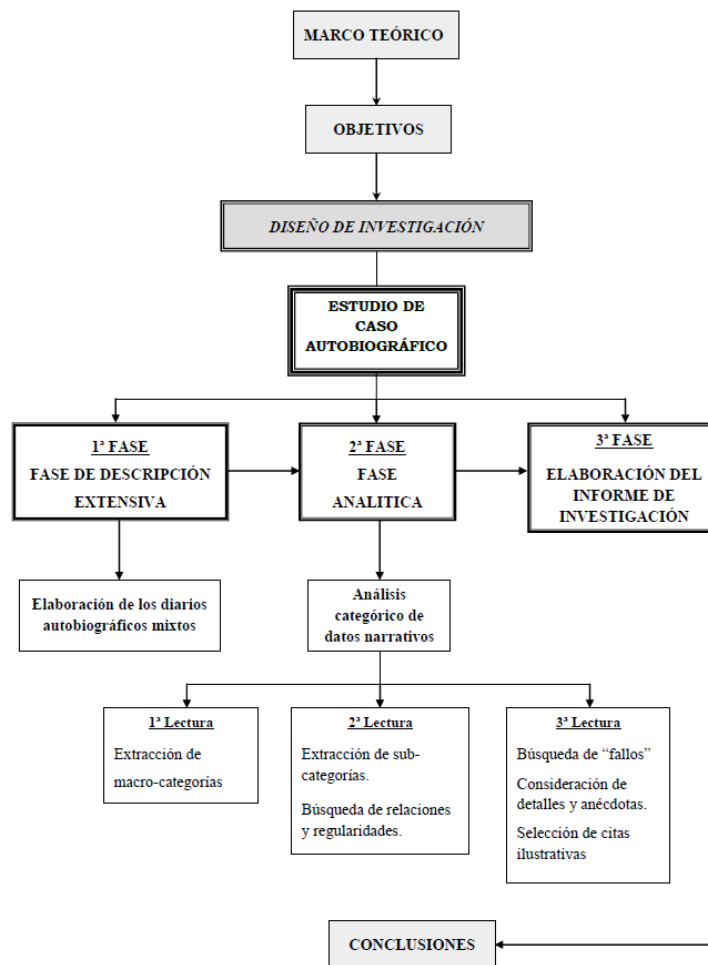


Figura 2. Esquema del diseño de investigación

## Resultados

En un estudio de caso autobiográfico-narrativo de este tipo en donde es el docente quien, con un alto componente subjetivo, describe una realidad singular e irrepetible dentro de un contexto educativo concreto. En consecuencia, el propósito no es detectar y delimitar cuantitativamente la problemática del profesor novel como colectivo, para lo cual hubiera sido más apropiado el estudio de una muestra representativa, sino ahondar y comprender por qué aparecen estos problemas, dilemas y dificultades, en qué contextos, cuáles son los factores condicionantes o cómo piensa y responde el docente para darlos solución.

## Discusión

La larga tradición investigadora dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor puede hacer pensar que hay pocas alternativas novedosas de investigación futura, sin embargo, existen pocos estudios sobre el pensamiento de los docentes y sobre cómo se aprenden y se enseñan las lenguas en las nuevas situaciones plurilingües de las escuelas europeas (Cambra y Palou, 2007). Es decir, la situación de enseñanza, especialmente la de lenguas, está cambiando a pasos agigantados debido a las nuevas exigencias de la sociedad en la que estamos inmersos. La cada vez mayor presencia de diferentes lenguas y culturas en las aulas requiere conocer el pensamiento y la acción de los docentes en formación y en activo, con y sin experiencia, respecto a la mejor manera de actuar en este contexto emergente. Con lo que se abre un campo amplio de investigación resultado de las nuevas exigencias a las que se enfrentan las nuevas generaciones de profesores.

La utilidad del gran material descriptivo recopilado de manera directa y cercana a la realidad docente mediante diarios de aula puede y debe ser posteriormente objeto de nuevas interpretaciones y puede ser también un referente para nuevas investigaciones e incluso utilizarse como material para la reflexión docente durante la formación inicial, especialmente aquella directamente ligada al periodo de prácticas. Este tipo de investigaciones autobiográficas sobre la realidad diaria que se vive en las aulas supone una fuente de datos muy útil para formadores de profesores y para los investigadores, tal como afirma Borg:

*“Teachers’ stories of their experience – communicated through diaries, journals, autobiographies and other forms of narrative – provide insight into what being a teacher means which is instructive for other teachers, teacher educators and researchers” (Borg, 2001, p. 172).*

Una posible futura investigación estaría en la línea de la elaboración de materiales y planes de formación específicos para futuros profesores de inglés basados en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. El hecho de que los futuros profesores puedan acceder al pensamiento de docentes en ejercicio y conocer cómo se enfrenta a situaciones problemáticas puede ser un referente para activar su propio proceso reflexivo y llevar a cabo un proceso simulado de toma de decisiones a partir de casos prácticos y situaciones hipotéticas basadas en la realidad del aula.

Dentro de esta línea de investigación, y teniendo en cuenta las tendencias más actuales, una opción interesante podría ser la elaboración de un portafolio electrónico que guíe al

profesorado novel de inglés en el proceso de reflexión y autorregulación o el diseño de pautas metacognitivas, que hagan aflorar la conciencia y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomente los procesos de metacognición y autorregulación como medio para el desarrollo de sus competencias profesionales y mejora de su práctica en el aula (Esteve et al. 2008). En esta línea sería también interesante, como propone Marcelo (2009) fomentar el establecimiento de redes externas de profesores en formación y noveles como parte de un programa de inserción colaborativo en el que se les faciliten vías de comunicación e intercambio de información, por ejemplo mediante seminarios, grupos de trabajo o discusión de casos, que incentiven a su vez un proceso de reflexión y resolución conjunta de problemas, es decir lograr el desarrollo de un “interpensamiento colaborativo” tal como lo denominan Medina y Domínguez (1997). En esta línea se encuentran también Hernández y Maquilón al afirmar que:

*“... hemos querido destacar el protagonismo diferente que se presenta en las aulas, sobre las formas distintas de percibir la enseñanza y el aprendizaje y como cada una de ellas lleva a actuaciones diferentes por parte de sus protagonistas. Profundizar en estos ámbitos es necesario, así como la transferencia de estos conocimientos a estudiantes y profesorado por la repercusión que tiene en la calidad de las actuaciones de sus protagonistas” (Hernández y Maquilón, 2011, p. 173).*

Por último, existen múltiples posibilidades de investigación centrándose en aspectos concretos de la problemática descrita. Posiblemente los más interesantes sean los referidos a la manera en que los profesores noveles ponen en práctica los principios y teorías de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, es decir cómo llegan a materializar en la práctica, si es que lo hacen, el pensamiento teórico, muchas veces interiorizado en forma de teorías implícitas. Cómo el docente “transforma” la teoría en práctica puede aportar información muy valiosa sobre la mejor manera de presentar la teoría durante la formación inicial.

En síntesis, dado el gran vacío que existe en el estudio del pensamiento de los profesores noveles, o en formación, de inglés como lengua extranjera, cualquier investigación futura sobre aspectos como el proceso de construcción de su conocimiento práctico, su proceso de toma de decisiones, su problemática o sus teorías implícitas y creencias, contribuiría directamente a reducir este gran vacío dentro de este campo de investigación, aportando una información esencial y muy valiosa a los programas de formación inicial.

## Conclusiones

### Conclusiones generales que se derivan del estudio

- La mayor parte de los problemas y dificultades detectados en el análisis de los diarios coinciden con los de las principales clasificaciones de los estudios clásicos sobre la problemática del profesor novel.
- En los datos narrativos aparecen de manera directa o indirecta la mayoría de los dilemas de control y dilemas curriculares descritos en la revisión bibliográfica y en menor medida los dilemas sociales.

- Existen tres factores transversales a la mayoría de categorías que se constituyen como principales generadores de problemas: la presión ejercida por los padres de los alumnos, la atención a la diversidad en el aula y los conflictos entre el conocimiento teórico y las exigencias de la práctica docente.
- La presión externa de los padres genera al profesor novel dificultades y dilemas especialmente en lo que respecta a la programación y temporalización, las decisiones de carácter metodológico, la evaluación, el comportamiento de los alumnos, el clima del aula y su autoestima y motivación hacia la profesión.
- La diversidad en el aula genera problemas y un alto grado de estrés en el profesor novel al tener que adaptar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características individuales de los alumnos sin tener un conocimiento teórico ni práctico suficiente y ante la falta de tiempo y de asesoramiento y apoyo externo.
- Los déficits, carencias o lagunas en la formación inicial, especialmente respecto a la didáctica específica en la etapa de Educación Infantil y a la formación psicopedagógica dirigida a la atención a la diversidad, motivación y modificación de conducta de los alumnos, y a las habilidades sociales del docente, son percibidos por el novel como un factor básico en la aparición de problemas.
- La mayor parte de contradicciones, conflictos y dilemas que le surgen al profesor novel se producen al intentar llevar a la práctica de manera inflexible las teorías implícitas, principios y constructos interiorizados durante la formación inicial.

### Conclusiones relativas a la tipología de problemas

- La incertidumbre y el estrés inicial llevan al docente a optar por una programación pragmática, inmediata, no lineal y dirigida exclusivamente al control del proceso.
- La ratio, la heterogeneidad de los grupos y su comportamiento son factores que influyen en la aparición de problemas relacionados con el agrupamiento.
- La inexperiencia del novel para establecer una relación adecuada entre la cantidad y dificultad de las actividades y el ritmo y capacidad de aprendizaje de los alumnos provoca la mayoría de los desajustes en el control y gestión del tiempo.
- La distribución espacial en las aulas no facilita la comunicación entre los alumnos y su redistribución supone una disminución del tiempo de aprendizaje y un aumento de las conductas disruptivas.
- Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje gran parte de los problemas del novel surgen a la hora de respetar los principios de prioridad y tratamiento integrado de las destrezas básicas, adoptar rutinas de actuación para el desarrollo equilibrado de las sub-destrezas, trabajar los contenidos lingüísticos en base al Enfoque Comunicativo, gestionar adecuadamente las fases del método en función de las características de cada grupo y dar solución a las dificultades didácticas propias de la etapa de Infantil.

- La excesiva dependencia del libro de texto y de los materiales didácticos genera dificultades al novel a la hora de intentar flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Existe un déficit formativo respecto a la competencia sociocultural del novel lo que le genera dificultades en la ampliación de los contenidos socioculturales en función del interés de los alumnos.
- Debido a su inexperiencia y déficit formativo el novel dedica excesivo tiempo y esfuerzo a erradicar lo que considera un mal comportamiento de los alumnos en base a una imagen idealizada e irreal y a unas expectativas demasiado altas de lo que debería ser éste de acuerdo a las características del alumnado.
- El novel tiene dificultades para identificar las causas del mal comportamiento, el grado de intencionalidad de la conducta y su prolongación en el tiempo, lo que complica una respuesta adecuada, la aparición de expectativas negativas y de un clima negativo en el aula.
- Adoptar un rol no directivo, informar al alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, darle mayor autonomía y participación y la adopción del Enfoque Comunicativo mejora la relación del novel con sus alumnos y el clima del aula.
- La media de edad y el tamaño del claustro, el enfoque metodológico adoptado y el grado de afinidad personal son los principales factores en la aparición de dificultades en la relación con los compañeros.
- Las altas expectativas con respecto al apoyo individual y como colectivo por parte de la Administración Educativa, y la falta de reconocimiento de ciertas funciones y del esfuerzo y dedicación al centro son considerados por el novel como las principales causas de los problemas relacionales que le surgen con esta.
- El profesor novel encuentra una especial dificultad para llevar a cabo una evaluación continua y sistemática y le surgen dilemas y conflictos internos a la hora de llevar a la práctica de manera inflexible las teorías implícitas y principios adquiridos durante su formación inicial sobre los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación.

## Referencias

- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 62-78). Barcelona: Alertes.
- Bolívar, A; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobisipsissilemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.

- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163.
- Esteve, O. et al. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. En J.L. Barrio (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 135-167). Madrid: La Muralla.
- Esteve, O; Melief, K. y Alsina, A. (Eds.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- González Granda, J. F; Álvarez Menéndez, M. L. y González Pienda, J. A. (1991). El profesor principiante. Análisis de sus problemas. *Magíster*, 9, 109-128.
- González, G. & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 61-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186511>
- Hernández, F. & Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 165-175. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Marcelo García, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, 13-31.
- McDermott, R. y Varenne, H. (2006). Reconstructing culture in educational research. En G. Spindler y L. Hammond (Eds.), *Innovations in educational ethnography. Theory, methods, and results* (pp.3-32). New Jersey: LEA.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1997). Análisis y evolución del conocimiento y creencias del profesorado: la construcción del conocimiento profesional en la última década. *Publicaciones*, 25-26-27.
- Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.
- Penalva, A; Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Porlán Ariza, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.



- Vera Vila, J. (1988). *El profesor principiante (las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia: Promolibro.
- Watson, S. (2006). The stories people tell: teaching narrative research methodology in New Zealand. En S. Trahar (Ed.), *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 61-75). Oxford: Symposium Books.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

## Autor

Javier González Jiménez

Maestro especialista en Lengua Extranjera (Inglés) y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid. (2012) Doctor Cum Laude, departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (UVA). (2001-Actualidad) Funcionario del Cuerpo de Maestros de la Junta de Castilla y León. Profesor asociado departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (UVA). Principales líneas de investigación: el pensamiento del profesor novel de inglés y el desarrollo del pensamiento crítico mediante supuestos prácticos durante la formación inicial.

Herrán, A. & Villena, J.L. (2016). ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 215-227.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.247421>

## ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto?

Agustín de la Herrán Gascón<sup>1</sup>, José Luis Villena Higuera<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid, <sup>2</sup>Universidad de Granada – Campus Melilla

### Resumen

La crítica es una práctica imprescindible en los procesos educativos. Sobre todo, si se refiere a una situación problemática que afecta al colectivo investigador y si se orienta al debate científico. Nuestro trabajo critica el sistema establecido de evaluación de la producción científica centrado en el índice de impacto y condensado en el informe *Journal Citation Report (JCR)* de las revistas con factor de impacto, que a su vez se adopta como el referente internacional de la mayor calidad científica. Nuestra argumentación se basa en varias premisas sobre este sistema: su influencia en muchos investigadores es considerable; su asimilación por la comunidad científica define un problema complejo para los investigadores y para la ciencia misma; es particularmente discutible para la investigación en el área de Didáctica y Organización Escolar, por la escasez de revistas específicas en el citado índice; y el sistema se puede describir y reconocer, y es susceptible de crítica.

Para su desarrollo, realizaremos un análisis etiológico, descriptivo y crítico-humanista del sistema de evaluación científica en cuestión.

### Palabras clave

cultura de la evaluación; calidad; universidad; factor de impacto

---

### Contacto:

José Luis Villena Higuera, [jvillen@ugr.es](mailto:jvillen@ugr.es), Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.  
Universidad de Granada. c/ Santander 1. CP 52071. Melilla

## Is it useful for the Didactics and School Organization area the assessment system of scientific productivity focused on the impact factor?

### Abstract

Criticism is a necessary practice in the educative process. Above all, if it refers to a problematic situation that affects the research community and is directed to the scientific debate. Our critical work the established system of evaluation of scientific production focused on the impact index and condensate in the report *Journal Citation Report (JCR)*, with journals with impact factor, than is adopted as the international benchmark of scientific quality more important. Our argument is based on several assumptions about this system: its influence on many researchers is considerable; its assimilation by the scientific community defines a complex problem for researchers and for science itself; it's particularly contentious by shortage of magazines in the Didactics and School Organization area; and the system can recognize and describe and is open to criticism.

For its development, we will have a causal analysis, descriptive and critical-humanist scientific evaluation system in question.

#### Key words

Culture of Evaluation; Quality; University; Impact Factor

### INTRODUCCIÓN

La evaluación científica experimentó a finales de los años '50 del pasado siglo un giro copernicano, cuando Garfield introdujo el concepto de indexación. Desde entonces se asume internacionalmente que el factor de impacto define el valor científico de una revista, como indicador de calidad de sus trabajos.

El sistema español científico asume esta tesis polarizando la evaluación científica a los datos ofrecidos en el informe *Journal of Citation Report* (en adelante, JCR) por la empresa Thomson Reuters a través de su producto estrella, Web of Knowledge (WOK). A tal efecto, la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), dependiente del Ministerio de Economía y Competitividad, tiene contratada su licencia. En este informe descansa el criterio más importante para la una pretendida evaluación de la calidad de la investigación: 'publicaciones en revistas JCR'.

### DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

#### Producción científica u obsesión por el reconocimiento

Como indica Fanelli (2010), la comunidad científica divide entre la obligación de investigar con el mayor cuidado y calidad posibles -a pesar de las dificultades para una aceptación común del término, como pusimos de manifiesto en un trabajo anterior (Molina y Villena, 2010) en la educación básica-, y rendir cuantitativamente. El rendimiento de cuentas se traduce muchos casos en una obsesión por el reconocimiento de méritos que condiciona la vida universitaria. Desde hace años venimos defendiendo que dos intereses clave del

profesor-investigador universitario son su propio CV y la pervivencia y desarrollo de su grupo de pertenencia académico (Herrán, 2010). Tales vértices, junto al sistema de evaluación que criticamos, circunscriben el problema en un área triangular que enmarca nuestro análisis. A veces el interés por la formación del alumnado y la propia formación pedagógica quedan relegados por un lado y condicionados por esta forma de entender la ciencia y su progreso por otro. Esto es especialmente grave en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE), porque, si la prioridad siempre debe ser la persona y su formación, con mayor razón será cuando de ella depende en gran medida la educación de otro alumnado. Pero las circunstancias nos han sumido en la ‘cultura del impacto’ (Herrán, 2011), cuyo epicentro es el informe JCR, con incidencia determinante en la valoración de un docente-investigador. Esto se agrava al pensar en la investigación en el área DOE, que carece de revistas específicas del área. Como nos concreta M. Lorite (2011, comunicación personal), experto en Documentación de la Universidad Autónoma de Madrid, en la categoría "Education & Educational Research" del JCR, en 2014 hay 224 revistas, de las que 7 son españolas: “Comunicar” (que además de en esta categoría está también en "Communication"), “Cultura y Educación”, “Enseñanza de las Ciencias”, “Educación XXI”, Revista Española de Pedagogía”, “Porta Linguarum” (además de en esta categoría, está en “Linguistics”) y “Revista de Educación”. Hay otras revistas que tratan de educación en otras categorías -algunos títulos están adscritos a más de una categoría-: “Infancia y Aprendizaje” ("Psychology, Educational" / "Psychology, Developmental") y “Revista Psicodidáctica” ("Psychology, Educational"). Esto genera un ‘efecto cuello de botella’ o ‘embudo’ que afecta a quien investiga en muchos casos y atasca la difusión de trabajos merecidos.

### Algunas causas generadoras del problema

Definimos posibles causas que han concurrido en el sostenimiento del problema:

- El éxito de la sinergia entre el sistema educativo (especialmente los posgrados y estudios de doctorado) y el sistema científico en los últimos años, del que un efecto ha sido una ingente cantidad de producción científica -más de 1.4 millones de artículos científicos en el año 2010-. Esta avalancha se ha traducido en una mayor atención por la calidad de los trabajos y en una respuesta de selección para modularlo.
- El auge de las tecnologías que, coincidiendo con el incremento productivo, han potenciado aproximaciones cuantitativas a la evaluación aplicada a bases de datos.
- El predominio de una cultura universitaria en la que se confunde ‘evaluación’ y ‘evaluación nomotética’ (Stake, 2010). Ésta basa juicios en datos pretendidamente objetivos que no consideran contextos, biografías, circunstancias y otros factores. Pese al avance del conocimiento en Ciencias Sociales, la evaluación nomotética se ha absorbido en todas las áreas, importada de las Ciencias Naturales. Ello ha generado una “cultura de la citación” (Wouters, 1999) que condiciona el trabajo de quien investiga, violentando especialmente el área DOE, cuya epistemología no es dual sino compleja y tiene como uno de sus objetos de estudio a la propia evaluación.
- El conjunto de características y posibilidades del sistema de evaluación de Thomson Reuters, con criterios empresariales, que seguidamente describimos.

## DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN ESTABLECIDO

### La empresa, su producto estrella y su fundamento

El sistema de evaluación de la producción científica establecido radica en una creación del Dr. Eugene Garfield (n. 1925), fundador del Institute for Scientific Information (ISI), hoy de la empresa Thomson Reuters Science. En 1955 revolucionó la investigación científica con el concepto de indexación de citas e investigaciones. Garfield vendió ISI a Thomson Reuters. Desde entonces no se llaman ISI las bases de Thomson Reuters. Thomson Reuters Science (2010) es una división de Thomson Reuters Corporation. Se autodefine como “la fuente líder en el mundo en información inteligente para investigadores” (p. 1). Provee cobertura a las revistas regionales e internacionales de mayor influencia en todo el mundo. Su producto estrella es Web of Knowledge (WOK), una plataforma con una extensa cantidad de información, herramientas y tecnología integradas. En ella incluye la base de datos Web of Science (WOS), un producto de recuento de citas en publicaciones científicas, actualizado desde 1900, que actualmente cubre a unas 12.000 revistas de varios campos: Ciencias Naturales, Química, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades. La WOK se apoya en el siguiente principio, conocido como Ley de Bradford (en Thomson Reuters, 2010b, adaptado):

*La literatura básica de una disciplina científica se publica en revistas con gran relevancia, que definen el núcleo de la ciencia que tratan, y las de poca relevancia, que interesan a otras disciplinas. Por tanto, sería poco práctico e innecesario indexar a todas las revistas del mercado, porque sólo un reducido número de revistas publica la mayor parte de los resultados científicos importantes.*

Además, entre otros recursos, contiene otra importante base de datos, Current Contents Connect, productos para el análisis y evaluación (como JCR y Essential Science Indicators) y gestores de referencias bibliográficas de internet como Endnote Web, diseñado para ayudar a neófitos a realizar el informe de un trabajo de investigación.

### Su sistema de evaluación: articulación y concepto central

La Web of Science (WOS) incluye a su vez varias bases de datos formadas por listados clasificados: Science Citation Index Expanded (SCIE), Science Citation Index (SCI) (versión CD), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts&Humanities Citation Index (AHCI), Index Chemicus (IC) y Current Chemical Reactions (CCR). Con alguna frecuencia, algunas prestigiosas revistas de Educación han confundido al colectivo investigador al confundir ellas a su vez la aplicación JCR (revistas con factor de impacto) con los índices de citas SCIE, SSCI, SCI, AHCI, etc.: juntos forman la base de datos Web of Science, que es la fuente de la que se nutre JCR para calcular el factor de impacto. Es decir, en WOS están las revistas fuente. WOS tiene una estructura que privilegia el dinamismo y se actualiza “mediante la identificación y evaluación de nuevas revistas prometedoras, y la eliminación de las revistas que se han vuelto menos útiles” (p. 2). Cada año, Thomson Reuters revisa más de 2.000 revistas y selecciona un 10%-12% para ser incluidas. Las revistas candidatas a evaluación pueden también presentar su candidatura. La evaluación para su inclusión se realiza, según expresan (Thomson Reuters, 2010b, p. 2), por especialistas en las materias sobre:

- 1º) Normas básicas para la publicación de las revistas
- 2º) Su contenido editorial
- 3º) Diversidad internacional de su autoría

4º) Las citas relacionadas con ella.

Las revistas recién indexadas tienen un proceso especial de revisión y tutela. Todas ellas deben verificar los estándares que consideran básicos:

1º) Puntualidad en la publicación

2º) Cumplimiento de las convenciones internacionales de redacción (títulos de revistas informativos y de artículos descriptivos, resúmenes, información bibliográfica de las referencias citadas e información de la dirección de cada autor)

3º) Publicación completa en inglés o, al menos, la información bibliográfica (título, resumen, palabras clave)

4º) Revisión por pares

5º) Si es posible o de aplicación, información sobre el financiamiento de la investigación presentada.

El listado de WOS se clasifica por ‘orden de impacto’, resultado del cálculo anual que hacen para obtener de cada revista el ‘factor de impacto’. Éste es el concepto clave que describe la media de citas que en un año tienen los artículos de una revista, calculado al cuantificar las citas recibidas por la información contenida en sistemas disponibles en línea (en una selección definida que no considera una gran cantidad de medios de difusión del conocimiento, aunque cubre más de 7.600 revistas de más de 3.300 editores de unas 220 disciplinas revisadas por colegas). Concretamente, este factor de impacto es el cociente entre el número de citas recibidas de artículos publicados por esa revista en los 2/3 años completos anteriores y el número total de artículos publicados por la revista en esos años. Las citas consideradas son las de las revistas de SCIE, SSCI o AHCI. Así, hacen entender que este factor refleja la ‘calidad’ del medio, y ello estima la repercusión media anual de la revista en el ámbito científico de referencia. La revisión se publica en el JCR, que indica las revistas más citadas en un ámbito según sus análisis. Estos datos, dicen, “proporcionan una manera sistemática y objetiva de determinar la importancia relativa de las revistas dentro de sus categorías temáticas” (FECYT, 2009, p. 2). En este índice se diferencian las ‘publicaciones líderes’, organizadas por secciones. En lo que puede resultarnos de mayor interés, la edición de ‘Social Sciences’ incluye unas 1.700. Como expresa Anónimo (2010), viene a ser “el *hit parade*” de las publicaciones científicas. Los artículos de revistas incluidas en el JCR son, en la práctica, lo considerado como sistema único y excluyente para el reconocimiento de trabajos, personas, departamentos, centros universitarios y principalmente de las propias revistas.

### Las posibilidades del producto

Thomson Reuters (2010) destaca como en su publicidad comercial las siguientes posibilidades de la Web of Science:

- La selección internacional que ofrece
- Su accesibilidad
- La información catalogada para bibliotecas, revistas, editores, organismos, centros, docentes, investigadores, estudiantes, etc.

- Las facilidades que ofrece para poder localizar instituciones, revistas, tópicos, tendencias, autores, trabajos, citas bibliográficas, actas de congresos, etc., y para compartir resultados de investigaciones
- La identificación que hace de revistas, artículos, autores, etc. y avances más influyentes, estimados, en un campo científico
- La inclusión de artículos revisados por expertos, como signo de mejora y garantía
- La creación automática de informes sobre instituciones o personas.

### **El necesario concurso de las Administraciones públicas**

“Más de 3.550 instituciones de 90 países usan Web of Knowledge” (WOK) en 2008 (Thomson Reuters Science, 2010, p. 4). Entre esas instituciones se encuentran fundaciones de ciencia y tecnología o equivalentes que gestionan las licencias de WOK como servicio para los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, y que incluyen: universidades, organismos ministeriales de investigación, centros tecnológicos, parques científicos, servicios de investigación agraria, sanitaria, administración pública de I+D, entidades de seguimiento, análisis y prospectiva científica, etc. En España, FECYT (2009) contrata las siguientes licencias nacionales de WOK: Web of Science, JCR, Essential Science Indicators y Endnote Web. Así, las Administraciones públicas son cooperadores necesarios (en difusión y financiación) de Thomson Reuters para el desarrollo de su sistema comercial de evaluación. A tal efecto, por ejemplo, reaccionan y promueven reuniones de las revistas JCR de campos concretos a través de fundaciones nacionales. Para ello suelen habilitar portales telemáticos cuya finalidad declarada es impulsar tanto la calidad del medio como de los contenidos...pero en relación con el sistema creado y gestionado por Thomson Reuters. Por ejemplo, España promueve estos encuentros a través de la FECYT por medio de RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR), reuniendo a las que están presentes en los índices publicados por esta empresa.

Finalmente, el conjunto del engranaje es accionado por las agencias nacionales de evaluación y más específicamente por las comisiones nacionales evaluadoras del nivel universitario. En España, agencia y comisión de referencia son la ANECA -que pretende contribuir a la mejora de la calidad mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, instituciones y profesorado- y la CNEAI, respectivamente. Para consolidar el sistema, uno de los productos contratados (Essential Science Indicators, ESI) supervisa y analiza el comportamiento de sus clientes (naciones, instituciones, empresas y publicaciones) haciendo su estimación particular del rendimiento de su investigación.

## **VALORACIÓN CRÍTICA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN ESTABLECIDO**

### **Críticas desde sus posibilidades funcionales**

Para ejemplificar el presente apartado, partimos de la pretensión investigadora de realizar una revisión y posteriormente de los datos públicos relacionados con el impacto que el sistema tiene en educación y especialmente en el área de DOE. Pero no ha sido posible de forma específica, más allá de ciertos aspectos relativos al conjunto de las ciencias sociales, observándose un sorprendente hermetismo también de los organismos evaluadores en nuestro país, del mismo modo que en aquellas comunidades autónomas donde disponen de agencias regionales, y que a nuestro juicio ya supone un elemento interesante para la reflexión.



Ante esta situación, tuvimos acceso a las opiniones de profesorado del área DOE del cuestionario que la Coordinadora Nacional del Área difundió en 2011, en el que participamos. En concreto, en el epígrafe que hacía referencia a la acreditación del personal universitario más joven. Sobre estos resultados volveremos más adelante.

Llegados a este punto, consideramos oportuno poner de manifiesto la definitiva relación que tiene el sistema de evaluación aceptado con la carrera profesional del profesorado y personal de investigación del área. Por ello, planteamos el debate crítico sobre las siguientes cuestiones:

- La accesibilidad que propicia una gestión unificada y la posibilidad de disfrutar del servicio WOK con “inmejorables condiciones económicas” (FECYT, 2009, p. 2) podría ser una ventaja, si a lo que el sistema diera acceso fuese a la calidad real de su contenido. Pero la selección de revistas contempla una determinada definición de impacto, que no aborda o estima directamente la calidad de contenido, la evolución producida, el esfuerzo de recopilación o síntesis, la satisfacción de las personas o instituciones que recibieron el beneficio de su conocimiento, etc., sino la difusión del medio en el interior del propio sistema.
- No hay procedimientos para evitar el sesgo en la información para sujetos administradores, investigadores, docentes y estudiantes.
- Las facilidades que ofrece para poder localizar instituciones, revistas, tópicos, tendencias, autorías, trabajos, citas, etc. no engloba a todos sino que hace una selección bajo criterios propios, que excluye conscientemente un amplio abanico de fuentes. Además, los criterios de búsqueda determina los hallazgos y retroalimenta el sistema, haciendo aún más visible lo que consideran visible y ocultando el resto. Los avances y la innovación es la mera expresión de una creación propia y, por tanto, ciertamente tautológica. Fórmulas que puedan nacer de la búsqueda de una alta significatividad -por ejemplo, que sitúan el objeto de investigación como elemento central y protagonista de su voz, como realizamos en un trabajo anterior (Villena y Molina, 2011)-, pero menos preocupadas por otros tipos de criterios, por ejemplo “meritocráticos”.
- Su facilidad para que quienes investigan comuniquen y compartan información, coadyuva a una relación restringida o artificial, por mediatizada, no favoreciendo colaboraciones con otros agentes externos al sistema.
- La inclusión de artículos revisados por colegas de cierto grado de experticia y por tanto sujetos a determinados criterios de “mejora” y “garantía” puede no ser una ventaja. Dependerá, entre otras, de la clase de artículo y su temática (campos de conocimiento muy amplios, que puede evitar una evaluación rigurosa al revisar, por ejemplo, un especialista en psicología un trabajo sobre geografía), el momento histórico/político o de quién evalúa (edad, formación, intereses, tiempo del que dispone...), creándose toda una política específica de admisión de originales no siempre relacionada con la calidad científica, el impacto real o la contribución al conocimiento o su utilidad científica y social.
- La estimación de la influencia del trabajo en algunos colegas relevantes en la comunidad científica y la facilidad para generar informes de instituciones o personas facilita la escora que, como otras ‘posibilidades’, puede alienar y desvirtuar el proceso de construcción científica.
- La unanimidad en la aceptación universitaria y por los órganos de calificación de la investigación del sistema que estamos cuestionando comunica una preocupante



ausencia de duda, revisión o debate, algo que es ajeno al propio proceso de generación del conocimiento. Además, califica sus datos de “precisos y esenciales”, afirma que incluye el contenido de “tendencias actuales en las diversas disciplinas” y se jacta de hacerlo de un modo “completo o relevante”, siendo todo lo anterior afirmaciones autoproclamadas, más fruto de una estrategia de comercialización y posición dominante que de la rigurosidad de un discurso científico.

- Otorga la condición de ‘revista influyente’ a aquellas que indexa con factor de impacto, por lo que puede determinar los objetivos y postulados de las publicaciones, que aspiran a estar recogidas en el sistema.
- Si bien hasta ahora la ciencia se ha comunicado entre sí mediante congresos, publicaciones de diversa índole, correspondencias, listas de distribución, etc., el sistema que cuestionamos identifica y conecta entre sí colaboradores potenciales otorgando relevancia (únicamente entre los que ya están registrados), lo que puede propiciar o reforzar la formación de círculos restringidos y dominantes de ciencia normalizada relacionada con un discurso dado, posiblemente estándar y “oficial”.
- Muchos trabajos orientados a la mejora específica de los contextos educativos, consecuente en DOE, no pueden ser evaluados del mismo modo que otro tipo de producciones científicas, pues el valor/impacto tiene peculiaridades que deben ser consideradas.
- Al ser un sistema de pago, y costoso, aleja de su utilización a un significativo número de instituciones, organizaciones, administraciones y personal de investigación, introduciendo un sesgo, el económico, muy poco relacionado con la ciencia.
- Parece claro el sesgo lingüístico y geográfico que favorece a publicaciones y autorías anglosajonas, esto es, de la cultura de origen de la empresa gestora. Esto se refleja, por ejemplo, en descompensadas proporciones entre el número de revistas JCR en inglés y en otros idiomas. Por tanto, el factor instrumental satura la producción y la muestra con un peso indudable respecto a lo realmente importante, que es la investigación y su rigor constructivo: Por mayoritario que pueda ser en la comunidad científica el uso de la lengua inglesa, ésta no debe condicionar el tejido de la ciencia. El concepto de revista como medio de divulgación científica y también como proyecto económicamente sustentable (sea o no empresarial) queda mediatizado por el idioma y otras motivaciones expansivas de dominio cultural. Decimos que el sistema uniformiza instrumentalmente, pero también lo hace contextualmente, canalizando la diversidad hacia la cultura anglosajona, como hemos expresado, desde su núcleo: el idioma inglés. En efecto, Thomson Reuters sólo vuelca artículos en este idioma. De hecho, uno de los estándares básicos para la indexación de revistas aspirantes a los listados de Thomson Reuters (2010b) es que la publicación completa o su información bibliográfica esté en inglés, aunque -añade-: “es evidente que las revistas más importantes para la comunidad internacional de investigación publicarán el texto completo en idioma inglés” (p. 3).

### Críticas de fondo

Las anteriores observaciones dibujan otras globales, consecuencia directa del procedimiento del sistema, al basar su monopolio y centralización intelectual e instrumental en torno a una empresa privada que ejerce su influencia mundial y con la que las Administraciones públicas cooperan activamente:

- La autoatribución de “liderazgo de pensamiento” o portador de información “esencial” en los campos científicos que incluye no sólo parece pretencioso y poco autocrítico, sino que puede aproximarse a un cierto adoctrinamiento epistemológico obviamente peligroso y científicamente rechazable.
- Al asentar tendencias y autorías dificulta el desarrollo de emergencias o de propuestas heterodoxas. Según un estudio promovido por la propia Thomson Reuters (2010b), de las 7.621 revistas en todo el mundo que son incluidas en el JCR de 2008, tan sólo 300 representaron más del 50% de lo que se citó y más del 30% de lo que se publicó. Un núcleo de 3.000 revistas cuenta con más del 90% de los artículos citados y más del 80% de los publicados (p. 2). Si bien se reconoce que los núcleos científicos no son estáticos, su sistema enfatiza estándares de ciencia, la recurrencia y la permanencia de los círculos científicos dominantes que se nutren y citan entre sí, y no aspectos que no tienen por qué guardar relación con la exclusión o la inclusión de nuevas revistas en la base de datos de Thomson Reuters. Piénsese por ejemplo que a cualquier revista -JCR o no- le interesará más que en ella publiquen las habituales firmas de prestigio que un autor heterodoxo y desconocido, independientemente de la relevancia o utilidad de su trabajo, al recibir más citas.
- Que el sistema coadyuve a que el medio sea el fin es, al menos, cuestionable. Como se ha descrito, Thomson Reuters identifica y evalúa para su inclusión en sus listados a nuevas revistas que considera prometedoras y elimina de los informes JCR a las que se han vuelto *menos útiles*. El valor atribuido por las Administraciones públicas al factor de impacto genera actitudes convergentes en autores, instituciones, ediciones o personal de gestión, con el propósito de que se concentren e identifiquen más con las reglas del juego. Esto afecta tanto a las revistas que quieren entrar en el sistema como a las que, una vez indexadas, quieren mantener su posición. En las primeras, porque uno de los decisivos criterios de admisión son las citas de las revistas ya indexadas relacionadas con la misma. Y en las segundas, porque si dejan de proceder como ahora, dejarán de ser JCR (con las implicaciones que tiene en los sistemas de acreditación). Además, el sistema arbitra una tutela para las revistas recién incluidas que refuerza la homeostasis. Para asentar y visibilizar aún más el mecanismo, Essential Science Indicators (ESI), un producto evaluativo de WOK, clasifica a sus clientes -naciones, instituciones, empresas y publicaciones- en su campo de investigación.
- El poder que se le otorga al sistema organiza la producción y su uso como si lo que ocurriera fuera de ellas no existiera o no sirviera para promocionar en el campo de la calidad y del reconocimiento científico. Y lamentablemente, éste es el mensaje tácito que se transmite a quien investiga y a las revistas: ‘Si tu producción científica no está aquí, no vale’. Por tanto, el sistema incide indirecta y negativamente en quienes por razones diversas quedan fuera porque no pueden o porque no quieren (Fernández y Villena, 2013).
- Relacionado con el anterior, pretende implícitamente minusvalorar los análisis y procedimientos para cuestionar, por ejemplo, la carrera docente. En el trabajo de Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) se presenta un completo documento de reflexión sobre la formación del profesorado de música a partir del análisis de los planes de estudio en Europa y América Latina. Así, presentan las principales cuestiones del caso, enfatizando sobre la formación del profesorado que trabaja en ese campo disciplinar: Un artículo basado en el impacto positivo sobre estudiantes y sociedad, tal como debiera ser el referente para cualquier ámbito. Sin embargo, si

quien investiga está pensando en los condicionantes del ‘sistema ISI’, su producción podrá tender hacia la meritocracia antes que contemplar criterios de mayor calado científico.

- Por último, como las revistas en castellano se citan menos, se añade el problema local de las relativamente pocas revistas españolas indexadas en el JCR, lo que hace que los trabajos de investigación se intenten publicar en medios extranjeros JCR para mejorar los propios listados, reforzando el sistema emisor-gestor de Thomson-Reuters.

### La evaluación de la actividad investigadora

Como hemos señalado, tuvimos la posibilidad de elaborar un borrador inicial sobre las opiniones vertidas por 60 componentes del Área de DOE en un cuestionario anónimo en línea de libre cumplimentación, que se difundió en todas las universidades españolas. El instrumento fue presentado en la reunión anual del Área en 2011, celebrada en la Universidad de Cádiz.

Uno de sus epígrafes consultaba sobre la accesibilidad percibida a la acreditación (o evaluación positiva, en general para las diferentes figuras de personal docente e investigador laboral o habilitación para titularidad).

Las cuestiones que aquí presentamos no han sido obtenidas para este fin, no representan opinión alguna de la Coordinadora ni pretenden ser un minucioso análisis de los resultados. Simplemente y ante la ausencia de datos oficiales, permiten nutrir el presente trabajo con diferentes opiniones sobre esta temática, más como estímulo para el debate científico y cooperativo que como catálogo de posibilidades.

Algunas constantes relevantes fueron:

- Únicamente una respuesta señalaba que la evaluación o acreditación fuese accesible para los jóvenes. Otras dos aludían a falta de datos o de transparencia por parte de las agencias evaluadoras para dar una opinión, mientras que el resto expresaba su percepción -con más o menos argumentos y datos- de la dificultad existente (en cualquier rango de edad pero especialmente en los jóvenes). Además, la percepción mayoritaria es que con el paso del tiempo la cuestión no mejora, especialmente en DOE en comparación con las Didácticas Específicas. En efecto, no se interpreta que existe realmente una carrera docente y la ausencia de convocatorias de plazas de profesorado precariza el sistema con la figura de sustituto interino.
- Hay un argumento mayoritario de que se trata de un proceso no transparente y parcial, fundamentado en que existe una gran variabilidad entre los méritos de los que han podido obtener una evaluación positiva o acreditación. Además, se destaca que en su opinión no siempre tienen éxito las mejores solicitudes.
- Se critica mayoritariamente el excesivo peso que se otorga a los méritos de investigación (fundamentalmente la publicación en revistas ISI, con escaso valor de publicaciones de libros de difusión mundial, por ejemplo), cuando la gran mayoría de aspirantes son contratados según criterios de necesidades docentes en las instituciones. Se denuncia además que al ser personal joven suele tener dificultades añadidas por esa dedicación docente (mayor número de créditos; peores horarios; grupos mayores...), junto con las deficiencias y perversiones del sistema habitual de publicación (no existe un número suficiente de revistas; existe una gran dificultad

para publicar en las revistas de mayor utilidad para el CV; existen numerosos casos de fraude en qué se publica y por parte de quien; la existencia de pago para admitir publicaciones, etc.). Esta visión colabora en la idea de que es el propio sistema el que dificulta con los criterios que dispone, la evaluación positiva.

- Se indica que se fomenta el clientelismo y los “acuerdos” (por ejemplo, intercambiándose la publicación entre dos autores con responsabilidad en dos revistas diferentes) o la existencia de “padrinos” que facilitan el acceso a que un trabajo pueda ser publicado. O también la necesidad (o “suerte” de pertenecer) de ser integrante de grupos de investigación de alto nivel o cuyos miembros gravitan alrededor de reconocidos investigadores que facilitan la admisión de los trabajos.
- Relacionado con los anteriores, se destaca el escaso peso proporcional que tiene la gestión (cuando cada vez existen más responsabilidades de este tipo en las universidades) y la nula importancia de la extensión universitaria (uno de los pilares de la universidad con sentido humanístico, propio de nuestra herencia histórica) u otras actividades o al conocimiento de idiomas. Por otro lado, se resalta que la publicación mediante canales de libre distribución o de *copy left* no tengan valor, aunque pueda tener más seguimiento o impacto (por ejemplo, una publicación en internet que cuenta con numerosas visitas registradas) y que quizá cumplan mejor con las exigencias de divulgación científica y distribución del conocimiento.
- Otro de los méritos considerados, las estancias en el exterior, según quienes han respondido al cuestionario son muy difíciles de conseguir, costosas, se dispone de pocas ayudas y muchas veces no se obtienen permisos o colaboración universitaria para poder realizarlas.
- Un aspecto que nos ha resultado de gran interés es la percepción de la homogeneidad que se está produciendo en el discurso. Por la dinámica de las publicaciones periódicas -que precisan de un tiempo de revisión, comunicación con la autoría, publicación, etc.-, los filtros que se establecen, los criterios editoriales, etc. se fomenta un discurso estándar -con diferencias sin lógica objetiva, esquematista, atemporal, oficialista y dentro del sistema que impide de hecho la construcción dialéctica del conocimiento y la exploración de terrenos y formatos indagadores menos transitados pero de indudable valor científico.
- Por todo ello, se resalta que el sistema, lejos de estimular a la mejora en la evolución de la capacidad universitaria (docente, investigadora, de gestión, extensión...), fomenta la burocracia y la meritocracia, lo que acaba desmotivando y pervirtiendo la carrera universitaria.

## Conclusión

La función básica docente-investigadora del área de Didáctica y Organización Escolar, que es producir conocimiento, ya no es suficiente. Es preciso publicar ciencia, que será la actividad de la que quizá dependa su investigación, su financiación o su trabajo universitario por las exigencias de los sistemas de evaluación y acreditación. Por ello, en muchos casos los científicos han pasado de investigar a redactar, como ha descrito Anónimo (2010). El sistema establecido coloca a quien investiga en la universidad más cerca de la fabricación que del sosiego, del interés personal que del humanismo del que toda ciencia se nutre, del esquematismo y de las formas que del contenido, de los *papers* que del ensayo. Esto se nos antoja una contradicción formativa, científica y de sentido común, particularmente

importante si de enseñanza y educación se trata, y por ende en los profesores investigadores del área DOE.

Si el sistema coadyuva a la precipitación de la razón, las cosas se harán peor. Esto ya ha ocurrido en el plano de la estricta investigación científica, como ha constatado Fanelli (2010). Cuando la carrera por el mérito se relaciona con la supervivencia, puede generar mecanismos de defensa ineficaces -ansiedad, obsesión en grado variable, eficacismo, etc.- que afecten a personas, a climas sociales, a quien pretende o necesita investigar, a la calidad real de la ciencia misma, a la orientación del conocimiento y a la docencia y al futuro en institutos y escuelas. Por tanto, puede alienar a la persona con lo que, para realizar lo que precisa, es superfluo. Y es contradictorio que las circunstancias lleven a relegar lo fundamental: la satisfacción por el trabajo, la investigación original, el cultivo personal, la autoformación para la educación de otros, la contribución a la mejora social, etc. Ante el contexto de aceleración social, también en la ciencia es imprescindible analizar el camino que se está recorriendo y cambiar, desempeñar y mejorar lo que sea menester. Como epítome de esta conclusión, nos hacemos eco de Mayor Zaragoza (2010), quien citaba a María Novo para invitarnos a reflexionar, para reapropiarnos del tiempo y de los procesos que realizamos (p. 13). Lo suscribimos como paso necesario.

## Referencias

- Anónimo (2010). La Producción Científica (I). 14 de julio de 2010. Disponible en <http://cucarachablafema.blogspot.com/2010/07/la-produccion-cientifica-i.html>
- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010): Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 2.
- Molina, E. y Villena, J.L. (2010): El discurso de la calidad en Educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias Pedagógicas*, 15, 112-123.
- Bradford, S.C. (1930). *Documentation*. Londres: Crosby Lockwood.
- Fanelli, D. (2010). Do Pressures to Publish Increase Scientists' Bias? An Empirical Support from US States Data. *PLoS ONE* 5(4), DOI: 10.1371/journal.pone.0010271.
- FECYT Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2009). Portal de Web of Knowledge. Web of Knowledge del Sistema Español de Ciencia y Tecnología. Disponible en [http://www.accesowok.fecyt.es/?page\\_id=1780](http://www.accesowok.fecyt.es/?page_id=1780)
- Fernández, E. y Villena, J.L. (2013): Cartografías colectivas para repensar la profesión docente desde la defensa de lo público. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 15-55.
- Herrán, A. de la (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2011). El Riesgo para la Educación de la Cultura del Impacto. *Escuela* (3910), p. 3.
- Mayor Zaragoza, F. (2010). Educación es Aprender a Ser uno Mismo. *Une Libros*, 20, 12-15. Entrevista.

- Molina, E. y Villena, J.L. (2010): El discurso de la calidad en Educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000?. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 112-123.
- Stake, R. (2010). Nuevas Perspectivas de la Evaluación. En *Evaluación y Calidad en la Universidad. Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad de la Enseñanza Superior*, 27 y 28 de septiembre. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sternberg, R.J. (2001). La Creatividad es una Decisión. Conferencia. *I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona: Asociación para la Creatividad, 29 de septiembre.
- Thomson Reuters (2010). Science Citation Index. Disponible en [http://thomsonreuters.com/products\\_services/science/science\\_products/az/science\\_citation\\_index/](http://thomsonreuters.com/products_services/science/science_products/az/science_citation_index/) (consulta: 28 de diciembre de 2011).
- Thomson Reuters (2010b). Thomson Reuters. Disponible en <http://science.thomsonreuters.com>
- Thomson Reuters Science (2010). ¿Quiénes somos?. Disponible en <http://science.thomsonreuters.com/es/laempresa/>
- Villena, J.L. y Molina, E. (2011): ¿Por qué amo las redes sociales? Vida social de jóvenes en red. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 71. (25.2)
- Wouters, P. (1999). *The citation culture*. University of Amsterdam. Amsterdam.

## Autores

Agustín de la Herrán Gascón

Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco, Madrid. [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es). Es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Sus líneas de investigación son la formación pedagógica inicial y continua del profesorado, especialmente en el análisis del egocentrismo, motivación, complejidad, creatividad, conciencia y el abordaje de temas radicales, como la educación para la muerte.

José Luis Villena Higuera

Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla de la Universidad de Granada. [jvillan@ugr.es](mailto:jvillan@ugr.es) Es profesor contratado doctor con acreditación de Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Sus líneas de investigación son la Didáctica y organización educativa, la educación para el desarrollo, la cooperación internacional y el uso consciente y reflexivo de las TIC.