

(043) 2001 PER

16002/8478 X  
# 19  
Universitat de Lleida  
Registre General

- 3 ABR. 2002

1461

S:

Tesis Doctoral \_\_\_\_\_

**LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LAS  
FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR:  
UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LAS RELACIONES  
ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS.**

**Rosa M. Pérez Calvo**

Directores: Dr. Fidel MOLINA LUQUE  
Dr. Joan BISCARRI GASSIÓ

---

**Universitat de Lleida  
Departament de Pedagogia i Psicologia**

**Maig de 2001**

2105-44160

0173-11660

## 2. La familia del siglo XX en España

---

### 2.1. Los cambios socio-políticos

En España, los cambios políticos vividos han repercutido también en su configuración, estructura y funcionamiento. Hasta hace poco tiempo, el control sobre la institución familiar se hallaba bajo la vigilancia de la iglesia ya que desde 1564 hasta 1870, momento en el que apareció la Ley del Matrimonio Civil<sup>28</sup>, el matrimonio canónico había sido la única forma de emparejamiento válida en nuestro país (fig. 16).

Con la instauración de la Segunda República en 1931, se introdujeron cambios radicales en el procedimiento legal de la familia y sobre todo en el tratamiento de la mujer<sup>29</sup>, aunque los poderes eclesiásticos censuraran el cambio de orientación jurídico-política reiterando la obligatoriedad del matrimonio canónico y apelando a los terribles riesgos sociales que supondría la pérdida de los valores tradicionales. A pesar de ello, en 1932, se promulgó la ley del matrimonio civil dentro de un régimen aconfesional (Alberdi, 1995).

---

<sup>28</sup> La Ley del matrimonio civil, que entró en vigor el 1 de septiembre de 1870, sólo reconocía como unión legítima la realizada de forma civil. Supuso un intento para remplazar el poder regulador de la iglesia en temas matrimoniales (Roldan, 1980), pero a pesar de presentar un carácter progresista e innovador, no permitía el divorcio y mantenía la indisolubilidad del matrimonio (Iglesias de Ussel, 1998a). No obstante, tal como explica Martí (2000), los católicos no aceptaron este cambio legislativo y siguieron casándose canónicamente hasta que en 1874, en una orden del presidente del poder ejecutivo, determinó que las parejas debían escoger una única forma de unión, por lo que no se podía contraer matrimonio civil si previamente habían optado por la opción eclesiástica. Esta Ley, fue derogada al cabo de casi cinco años.

La llegada del franquismo rompió con la iniciativa civil y devolvió el control, la inspección y la supervisión del matrimonio a la iglesia. Se anularon los derechos de igualdad entre hijos nacidos dentro y fuera del matrimonio, se ilegalizaron los métodos anticonceptivos, se penalizó el adulterio y el amancebamiento y se pusieron todas las trabas posibles a la incorporación de la mujer al mundo laboral. En 1938, se promulgó la ley de 12 de marzo que derogaba el régimen aconfesional del matrimonio y se implantó el sistema confesional del estado cuya religión oficial era la católica.

Fig. 16

Esquema de la evolución de la legislación española en materia del tipo de matrimonio.

1564 -1869	Matrimonio canónico.
1870	Ley del Matrimonio civil durante la Iª República. Se rechazaban los efectos legales de las uniones practicadas por la iglesia.
1874	Una orden del poder ejecutivo determina que las parejas deben escoger una única forma de unión, o civil o canónica.
1875	Un nuevo decreto devuelve la obligatoriedad al matrimonio canónico.
1889	Se establece un Código Civil que perpetua el decreto anterior. Su vigencia será hasta 1931, año en que se proclamó la IIª República.
1932	Una año después de la IIª República, se declara el matrimonio civil como única forma de unión válida admitiéndose la posibilidad del divorcio.
1938	El gobierno franquista deroga las leyes anteriores y promulga otras que devuelven nuevamente la primacía y el poder a la iglesia al establecer el matrimonio canónico.
1941	Se establece un nuevo Código Civil que recoge las ideas del promulgado en 1889.
1958	La ley reconoce las dos formas de matrimonio: el canónico y el civil, siendo el segundo adicional del primero.
1978	La Constitución Española define el estado como laico y aconfesional y desaparece el matrimonio civil subsidiario instaurándose el facultativo o de libre elección.
1981	El Código Civil completa la regulación del sistema matrimonial con la regulación del divorcio.

Se denegó el derecho a la coeducación a la vez que se promocionó y recompensó –simbólicamente- a las familias numerosas. En definitiva, la iglesia impuso el matrimonio religioso quedándose con la facultad para juzgar y

<sup>29</sup> Se reguló la ley del aborto y del divorcio, aunque en el segundo caso, Alberdi (1979), nos muestra su escasa utilización.

legalizar la separación o la nulidad matrimonial. Se estableció la desigualdad de derechos en función del sexo atribuyendo toda la potestad al marido sobre la mujer.

Durante la primera mitad del siglo XX, la familia ejerció un control muy intenso sobre sus miembros. El hombre era el jefe, dueño y señor de la casa. La mujer necesitaba autorización escrita para realizar cualquier gestión sobre sus propios bienes (Prost, 1992)

De Miguel (1998: 442), considera que el régimen franquista –protegido por la iglesia católica-, hizo coincidir los términos de *matrimonio, familia, núcleo familiar y hogar*, para conceptualizar un único sistema aceptable de familia. Las estructuras que no coincidieran con este modelo absoluto estaban fuera de toda consideración social.

Fue a partir de la década de 1960, que la familia inicia una serie de transformaciones importantes. Empieza a desaparecer la rigidez en la diferenciación de funciones ligadas al sexo y a la edad. Alberdi (1982) afirma que los roles de los cónyuges y entre padres e hijos se fueron flexibilizando. También en esta misma década, Iglesias de Ussel (1998b), constata un descenso de la edad media de las parejas que se casan a la vez que se difuminan paulatinamente las diferencias entre sexos. Igualmente, se refleja una mayor permisividad en las relaciones sexuales de los jóvenes sin que por ello se reduzcan las tasas de nupcialidad.<sup>30</sup>

Durante la segunda mitad del siglo, el matrimonio como forma de unión -que se había venido considerando como el rito de tránsito más importante de la sociedad contemporánea-, fue perdiendo intensidad. Alberdi (1995), constata que desde 1960, se produjo un descenso de las tasas de nupcialidad y aunque el matrimonio siguió siendo el tipo de unión utilizado con mayor frecuencia, se

---

<sup>30</sup> Las tasas de nupcialidad disminuyeron en 1975 influidas más por la crisis económica del momento que por rechazo al matrimonio de los jóvenes (Iglesias de Ussel, 1998b)



optó a él cada vez con mayor edad. La figura 17, muestra los datos extraídos de Del Campo (1982, 1988) y de Alberdi (1995; 1999) y refleja la media de edad de las parejas en su primer matrimonio.

**Fig. 17**  
Edad media del primer matrimonio en España en el siglo XX

	hombres	mujeres
1900	27.50	24.62
1950	29.55	26.42
1975	26.34	23.66
1990	27.41	25.27

En cuanto al número de hijos por familia, -en contra de los deseos ideológicos estatales de aumentar las tasas de natalidad para llegar a cotas de ciudadanía equiparables al resto de países europeos-, España, a partir de la década de 1960, empieza a notar un ligero descenso en el número de nacimientos que seguirá manteniéndose hasta el momento actual.

Todos estos cambios empezaron a vislumbrarse en la segunda mitad del siglo XX. Las leyes de 1965 sobre los regímenes económicos matrimoniales y las de 1970, sobre la autoridad parental, irían colocando poco a poco a la mujer en un lugar más o menos equiparable al del hombre<sup>31</sup>. Significaron que:

- ▶ La elección de pareja dejaba de estar sujeta a intereses familiares o económicos y se valoraban los aspectos afectivos como determinantes para el matrimonio.

<sup>31</sup> Flaquer (1998:93) nos recuerda que hasta 1963 se mantuvo el llamado delito de honor recogido en el artículo 428 del Código Penal, que dice textualmente: "El marido que, sorprendiendo en adulterio a su mujer, matare en el acto a los adúlteros o a alguno de ellos, o les causare cualquiera de las lesiones graves, será castigado con la pena de destierro. Si les produjere lesiones de otra clase, quedará exento de pena. Estas reglas son aplicables en análogas circunstancias a los padres respecto de sus hijas menores de veintitrés años y sus corruptores, mientras aquellas vivieren en casa paterna".

- ▶ Las parejas empezaron a decidir sobre el número de hijos que deseaban tener, lo que supone que, de alguna manera y pese a las prohibiciones, las mujeres se preocuparon para conseguir controlar la natalidad.
  
- ▶ Se empezaron a modificar las estructuras autoritarias y de sometimiento de los hijos y la mujer hacía el padre y marido.

La reforma del código civil de 1975, modificó algunos artículos que incumbían y afectaban directamente al papel de la mujer casada en sus derechos y deberes para con su cónyuge. Se intenta disminuir la situación discriminatoria que estaba sufriendo en relación con el marido al que le debía obediencia y sumisión. Desaparecen las restricciones en las capacidad de maniobrar y de gestionar no necesitando estar representada por su esposo. Se admite la capacidad legítima de decisión autónoma e independiente. A pesar de todo, no se consiguió una verdadera equiparación hasta la aprobación de la Constitución.

Los verdaderos cambios empezaron a notarse a partir de las reformas políticas que modificaron las leyes relativas al matrimonio y a la familia en 1978 con la aprobación de la Constitución Española en los que el estado se configura como laico y aconfesional desapareciendo el sistema de matrimonio civil subsidiario instaurándose el facultativo o de libre elección.

El texto constitucional sienta las bases de un nuevo sistema matrimonial que se rige por el pluralismo y por la libertad y el respeto a la intimidad religiosa e ideológica (Alberdi, 1995).

Con la posterior reforma del Código Civil, de la ley de 7 de julio de 1981, se completa la regulación del sistema matrimonial. Finalmente quedaron establecidos:

- la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en el matrimonio.

- la igualdad de derechos de todos los hijos independientemente de la situación civil de los padres o de su vinculación con ellos.
- la posibilidad de romper el vínculo matrimonial por la voluntad de uno o de ambos cónyuges.

Fue pues a partir de 1981, que el matrimonio se convirtió en un contrato igualitario en el que la posición inicial del hombre y de la mujer resulta equitativa y no se estipula ninguna diferenciación de roles en cuanto a obediencia y sometimiento como figuraba en el artículo 57 del anterior Código Civil<sup>32</sup>.

No obstante, se observa que a partir de 1983, disminuye el número de matrimonios y las parejas que se casan, lo hacen con mayor edad. En estos momentos, parece ser que la tendencia es nuevamente a retrasar la edad para el inicio de la formación de la familia. Uno de los principales motivos argumentados ante esta situación, es la tardanza de los jóvenes en el proceso de emancipación y salida del hogar familiar.

Estos cambios legales, fruto de la transición democrática propusieron un nuevo modelo de familia absolutamente alejado del tradicional con el que se había movido la sociedad española durante casi un siglo, puesto que la última regulación de las relaciones familiares estaba registrada en el Código Civil de 1889 y durante la etapa franquista, todas las modificaciones realizadas fueron en detrimento de la mujer, como el caso –no demasiado lejano en el tiempo-, de la Ley de 4 de julio de 1970 en la que, con la falsa moral de pretender mejorar la situación de la mujer y bajo el pretexto de la unidad matrimonial, se declara la existencia de la potestad de dirección al marido atribuidos por la naturaleza, la religión y la historia (Alberdi, 1999).

---

<sup>32</sup> El Artículo 57 del anterior Código Civil decía: “el marido debe proteger a la mujer y esta obedecer al marido”.

Como hemos podido observar, el siglo XX ha sido un periodo de grandes transformaciones sociales, políticas y científicas. Igualmente, el concepto y la idea de familia ha ido cambiando a lo largo de este tiempo. No obstante, la velocidad de la transformación se ha multiplicado durante el último cuarto de siglo, con lo que podríamos aventurarnos a dividir este siglo en tres tercios algo desiguales: el primero, que llegaría hasta 1939 –el final de la guerra civil con la instauración de la dictadura militar-, el segundo, que abarcaría el periodo del régimen absolutista hasta la ratificación de la Constitución Española en 1978 y la instauración de la democracia y, la tercera que correspondería al periodo más actualizado, hasta el año 2000.

En los inicios del siglo XX, la familia emprendió un proceso de privatización que, poco a poco, le hizo perder su carácter de institución social para irse aproximando a un concepto más individualizado y autónomo (Prost, 1992). Durante el primer tercio, la familia siguió actuando bajo el prisma y el modelo imperante del siglo anterior. En los años que le siguieron, tampoco se produjo ningún cambio significativo, pero supuso un periodo de transición en el que se fueron gestando las bases para las transformaciones posteriores que se sucedieron de forma rápida en las últimas décadas del milenio.

### **2.2.1. Las políticas de familia**

La familia ha sido considerada desde siempre, como el núcleo vital para la transmisión de valores sociales e ideológicos. Por este motivo, los poderes políticos han necesitado controlar determinadas transmisiones para garantizar su estabilidad y continuidad. Las políticas sociales desarrollan y promocionan planes, programas, proyectos, prestaciones y servicios que son, en definitiva, intervenciones sociales cuyo objetivo es la incorporación de sistemas externos a los individuos y a los grupos para mejorar su calidad de vida (Casas, 1996)

Iglesias de Ussel (1998a) señala que los sistemas políticos precisan influir en la familia para instrumentarla al servicio de sus dinámicas<sup>33</sup>.

Tal como hemos visto, los cambios familiares van ligados a los cambios sociales. Flaquer (2000), señala que las medidas político-económicas destinadas a la familia, están relacionadas con la evolución de la economía y el trabajo y con la incorporación de la mujer al mundo laboral. Pero lo más importante es que cualquier intervención del estado en materia familiar contiene explícita o implícitamente una ideología o preferencia política.

Sin embargo, el concepto de política familiar tiene, según Meil (1998) diferentes aceptaciones:

- a) conjunto articulado de mecanismos cuyo objetivo ofrecer recursos a las familias para que estas cumplan convenientemente con sus principales funciones (Meil, 1992).
- b) medidas político-económicas dedicadas a la protección de la familia como institución.
- c) políticas orientadas a la protección de las personas socialmente débiles o poco favorecidas.

En la época del régimen franquista, Meil (1995a, 1995b), destaca que el sistema de protección social del asalariado cabeza de familia tenía como objeto ayudar económicamente a las familias de los costes de crianza de los hijos. No obedecía ningún objetivo demográfico sino únicamente compensatorio pues la política familiar franquista pretendía implantar un único modelo de estilo de familia de tipo tradicional con una marcada diferenciación de roles en función

---

<sup>33</sup> Como ejemplo, Fraga Iribarne, ministro durante el gobierno franquista, publicó en 1960 el libro "La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas" (citado en Vázquez (1975), donde proclamaba la familia como célula básica de todo orden social de carácter orgánico, atribuyéndole la función de salvaguardar a la sociedad de las crisis actuales.

de la edad y sexo. Tal como explican Renau, Roig y Leal (1994), la política familiar en la dictadura se concretaba en la fortificación del patriarcado, en el fomento de la natalidad sin límites y a la intervención de la beneficencia para los casos de mayor necesidad económica.

Durante el periodo en que el único trabajo especializado de la mujer casada era la crianza de los hijos y las labores domésticas, el matrimonio, según la interpretación economicista de Becker (1981), era para las mujeres como un contrato de larga duración que reclamaban a sus esposos como medida de protección contra el abandono conyugal u otras circunstancias adversas.

A finales de los años 80, es cuando se concibe una política familiar más allá de las prestaciones familiares pero en los años siguientes vuelve a resurgir la necesidad de una política familiar similar a la anterior (Rodríguez Cabrero, 1987). Uno de los principales motivos por los que se articula nuevamente una demanda de intervención en política familiar, es la notable disminución de las tasas de natalidad.

A pesar de los avances sociales, Meil (1995b), apunta que el actual sistema moderno de subsidios familiares no es tan innovador, puesto que se basa en la Ley General de Seguridad Social de 1996, cuyos antecedentes se sitúan en los inicios del régimen franquista, que eran el Subsidio familiar de 1938 y el Plus familiar de 1945. Iglesias de Usel (1998a), también considera que se ha hecho muy poco a favor de la familia a nivel de política social remarcando incluso, la falta de instrumentos estadísticos fiables que permitan conocer la verdadera situación de los hogares españoles<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> El propio presidente de la Generalitat de Catalunya (2000), en el discurso de clausura en los actos de la creación de la Secretaría de la Familia, reconoció que, en nuestro país, existe un notable retraso en cuestiones de política familiar, pues antes sólo habían promovido premios a las familias exageradamente numerosas y que eso, no podía considerarse ningún tipo de intervención política.

En definitiva, la última aportación de estos dos autores, Iglesias de Ussel y Meil (2001), consiste en resaltar la paradoja en la que se encuentra la situación de la protección social de la familia en España, ya que por un lado, es ahora más que nunca, cuando el concepto de la familia está más valorado y apreciado igualmente por niños, adolescentes, jóvenes, adultos y viejos, pero por el otro, existe un impreciso rechazo a introducir políticas directas a favor de la familia

### **2.3. Los cambios psicosociales**

Las transformaciones políticas no han afectado sólo a su estructura familiar, sino que han influido en sus valores y las formas de transmisión entre sus miembros.

Como señala Alberdi (1999), a raíz del desarrollo económico y a los cambios cualitativos en las formas de enfocar las relaciones personales, la razón de ser de la familia actual no es únicamente la de la propia supervivencia o la protección de sus miembros, sino que contempla como fin en sí misma la búsqueda de la felicidad.

Para Iglesias de Ussel, (1998a, 1998b) los cambios más importantes en la organización y dinámica familiar, han ocurrido a consecuencia de:

#### 1) El trabajo de la mujer fuera del hogar

La entrada de la mujer en el mercado laboral ha sido quizá, uno de los aspectos socio-económicos más relevantes. Aunque con anterioridad algunas mujeres también trabajaban fuera del domicilio familiar, lo abandonaban generalmente con la llegada del primer hijo. Actualmente, no sólo se ha incrementado el número de mujeres que tienen trabajo remunerado fuera de casa, sino que este es valorado como un ingreso económico familiar tan necesario como el del marido. Además, en cuanto a la posición social y

ocupacional de la mujer, es evidente que ha conseguido una mejora de recalificación laboral debido a la equiparación y superación del nivel de estudios.

Este ha sido pues, uno de los factores iniciadores de importantes cambios en el panorama familiar al favorecer la consolidación real del equilibrio de poderes económicos y la reivindicación de la división del trabajo doméstico, alterando los tradicionales roles familiares y la organización de la vida cotidiana<sup>35</sup>. Alberdi (1999), remarca que uno de los aspectos más notables de este cambio, no es sólo el hecho real del trabajo en sí, sino del significado y de la importancia de este en la vida de las mujeres al ser considerado para ellas como uno de los aspectos vitales de mayor importancia.

## 2) El movimiento feminista

Los movimientos feministas empezaron a surgir en el siglo XIX como crítica a las estructuras patriarcales de los modelos familiares tradicionales. El principal objetivo de este colectivo era impulsar el equilibrio en la distribución de atribuciones y tareas, fijadas anteriormente por cuestión de género. En conjunto, pretendía dar alternativas liberadoras a las mujeres que durante mucho tiempo habían estado sujetas única y exclusivamente a los papeles de esposa y madre como única posibilidad de promoción social.

El movimiento feminista, ha sido definido por Duart *et al.* (1999) como:

- Una ideología política que rechaza la desigualdad entre sexos.
- El reconocimiento de que las mujeres tienen unos problemas específicos no reductibles a los de la clase social de pertenencia.

---

<sup>35</sup> Según las encuestas de Población Activa realizadas por el INE en España, el porcentaje de mujeres que trabajan fuera del hogar aumentó desde el 13,49% en 1960 hasta el 37% en 1997 (Alberdi, 1999)



- La reivindicación de las mujeres que luchan por el fin de su subordinación social, pública y privada.
- La aceptación de que las mujeres deben luchar por sí mismas para reclamar sus derechos.
- Un movimiento organizado para lograr los derechos y las reivindicaciones de las mujeres.

Pero como afirma Bel Bravo (2000), el feminismo se vertebraba realmente a partir de dos grandes objetivos:

- 1) la revolución sexual, que propugnaba la separación y distinción entre la sexualidad y la procreación, y
- 2) la revolución social, que luchaba para la igualdad de derechos con el hombre.

Entre muchas otras cosas, el feminismo consiguió romper con la idea de la familia como algo natural y redefinirla como construcción social, con presencia de elementos históricos, culturales e ideológicos que la definen a sí misma y a sus relaciones con las otras instituciones sociales (Alberdi, 1999).

Con el tiempo, se ha visto que este movimiento cultural –en un principio revolucionario –, ha ayudado al reconocimiento de la mujer en todos los ámbitos de la sociedad actual. En la actualidad, las ideas feministas han logrado estar presentes en la mayoría de sectores sociales aunque en algunos, siguen existiendo algunos prejuicios contra las mujeres y hombres que lo proclaman.

En opiniones recogidas de diversos autores (Alberdi, 1995 y 1999; Valero, 1995; Iglesias de Ussel, 1998b; De Miguel, 1998; Gracia y Musitu, 2000a; Cardús 2000), exponemos a continuación las principales causas que han motivado los cambios actuales en el ámbito familiar:

a) La prolongación de la edad de emancipación de los hijos

La prolongación de la juventud, se caracteriza por una extensión del periodo evolutivo y también por un cambio en su forma de vida<sup>36</sup>. El retraso a la incorporación al mundo laboral, ha supuesto también una extensión del periodo de la adolescencia y de la juventud, manteniendo los hijos dentro del hogar paterno durante más años, obligando a los padres, a ejercer su rol y sus funciones durante un periodo más largo.

b) La tendencia de los jóvenes a retrasar la edad del matrimonio

Como consecuencia de la anterior, se produce un cambio en las costumbres de entrada al matrimonio en las generaciones más jóvenes. La *Edad media al primer matrimonio* (EMPM) (Alberdi, 1995:65), empezó a aumentar en la década de los '80. En 1990, la EPMP para las mujeres es a los 25,27 años, y para los hombres a los 27,4.

c) El retraso al acceso a la maternidad/paternidad

La edad media de la mujer en el nacimiento de su primer hijo ha pasado de los 25 años en 1975, a los 27 en 1990 y la edad media de la maternidad de sitúa alrededor de los 29 años (De Miguel, 1998).

d) La disminución de la tasa de natalidad

A pesar que el descenso de la fecundidad ha sido uno de los argumentos más utilizados para explicar los cambios familiares, Alberdi (1995) señala que desde 1870, se trata de un fenómeno que viene produciéndose en toda Europa de forma continua. Paradójicamente, sólo en los años de 1935 a 1965 –a pesar de

---

<sup>36</sup> Irónica, pero acertadamente, Cardús (2000), considera que antes, la mayoría de los jóvenes deseaban marcharse de casa lo antes posible y sentían la familia como una “sala de espera” para su emancipación, mientras que ahora, la familia es para ellos como una “sala de estar”, de la que casi nadie tiene prisa por dejar.

los efectos y consecuencias de la segunda guerra mundial-, la tasa de natalidad vivió una cierta recuperación.

Pero a mediados de 1960, empezó a descender hasta que bajó considerablemente en 1970 y parecía que no iba a parar en su caída<sup>37</sup>. Efectivamente, Alberdi (1999), nos muestra que las mujeres españolas, en 1991, tenían una media de 1,3 hijos.

Según los datos proporcionados por De Miguel (1998), en las tres décadas, de 1960 a 1991, el número de nacimientos absolutos ha descendido un 41%.

e) El incremento de nacimientos de hijos fuera del matrimonio

En 1990, sólo un 10% de los nacimientos se producen fuera del matrimonio. A pesar de la baja proporción, parece que es uno de los porcentajes más elevados de la historia en el estado español.

f) El aumento del número de separaciones y divorcios

Según datos extraídos del Ministerio de Asuntos Sociales (1994), (fig. 18), encontramos un crecimiento de rupturas matrimoniales registradas en los índices de separaciones y divorcios.

**Fig. 18**  
Porcentajes de separaciones y divorcios en la primera década de su aplicación

Año	Separaciones (por cada 100 matrimonios)	Divorcios (por cada 100 matrimonios)
1981	3.41	4.69
1986	13.25	9.25
1991	18.75	12.84

<sup>37</sup> En España, en 1970, la media de hijos por familia era de 4,71, mientras que en 1975, descendió hasta 2,50. Del Campo (1982), vaticinó el descenso de la tasa de fecundidad española –que, a pesar de todo, en aquellos momentos estaba por encima de la media europea-, debido a la generalización del uso de medidas anticonceptivas y a la legislación del divorcio.

En 1981, año en que se legalizó el divorcio en el estado español, se produjeron un 3,41% de separaciones y 4,49% de divorcios. En 1991, diez años después, encontramos un 18,75% de separaciones y un 12,84% de divorcios.

g) El crecimiento otros modelos familiares o de convivencia.

Estas son, los núcleos monoparentales, las parejas de hecho, las familias reconstituidas y los hogares sin núcleo o unipersonales.

- Según el “Boletín Estadístico de Datos Básicos”, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del segundo trimestre de 1996, el número de familias monoparentales en el estado español era de 290.000. En el 87% de los casos, el familiar de referencia es la madre.
- Sobre la cohabitación, parece que no hay estudios cuantitativos determinantes. Según los datos que nos proporciona Aberdi (1995), entre un 3 y un 6% de jóvenes manifiestan haber convivido en pareja sin estar casados. Aunque Meil (1998), considera que la cohabitación estuvo más utilizada como matrimonio a prueba de forma provisional, que como alternativa al matrimonio.
- No existen datos demográficos sobre el número de familias reconstituidas, pero los datos sentencias civiles de divorcio y de separaciones aportadas por García, Jiménez y Sánchez (2000), son:

Sentencias civiles de divorcio	200.000
Separaciones matrimoniales	500.000 (aprox.)

- En cuanto a los hogares unipersonales, Valero (1995), señala que es el tipo de modelo que más ha aumentado en los últimos 20 años, debido probablemente al incremento de personas mayores que viven solas.

Los motivos explicativos de todos estos cambios estarían relacionados con:

- a) la falta de seguridad económica debido a la precariedad laboral y el difícil acceso a la vivienda, y
- b) la pérdida o transformación de los proyectos personales, familiares y laborales de los adultos ante la llegada de los hijos.

Así pues, la incertidumbre sobre la estabilidad laboral y los deseos de alcanzar unos ciertos niveles de bienestar, provocan a su vez un retraso en la edad de la nupcialidad y en la paternidad con la consecuente reducción del número de hijos por pareja.

En definitiva, como señala Casas (1998), tanto el contexto social como el familiar está cambiando a una velocidad considerable y habrá que tener muy en cuenta las modificaciones que de ellas se generen en las relaciones interpersonales dentro del sistema familiar

## **2.4. ¿El final de la familia?**

Han sido muchos los autores –sociólogos, psicólogos, políticos, etc.–, que, en su tiempo y también en la actualidad, se atrevieron a pronosticar el final de la familia. Algunos de ellos señalaban el divorcio, la monoparentalidad, la disminución de la tasa de natalidad, como algunos de los fenómenos apocalípticos que acabarían por destruirla.

A continuación (fig. 19), mostramos un cuadro adaptado y ampliado de Gracia y Musitu (2000) y Gelles (1995), en el que recogemos las opiniones de diferentes personajes y autores que en su día consideraron no sólo la desestabilización y

el declive de la familia, sino que en muchos casos, predijeron – desafortunadamente, por fortuna-, el final de la familia como institución <sup>38</sup>.

Fig. 19

Opiniones de personajes y autores que han escrito sobre final de la familia

autor	opinión	causas y propuestas
Platón	Pensaba que el sistema familiar en Grecia era demasiado débil para ser responsable de la educación de los hijos	
A. Comte	Pensaba que la desorganización social y la anarquía podrían destruir la familia como institución social	a) La Revolución Francesa b) El debilitamiento de la autoridad del padre y del espíritu de obediencia <i>Como medida de protección, proponía las estructuras monógamas y patriarcales.</i>
F. Le Play (1871)	Se inquietaba por la decadencia familiar	El Código Civil y el Estado, agentes de la destrucción de la autoridad paterna como dogma natural
J. B. Watson (1928)	Predijo que el matrimonio dejaría de existir en el año 1977	El automóvil y la irresponsabilidad de los jóvenes con el dinero
B. Rusell	En 1929, comentó que los vínculos de unión de la familia en el mundo occidental eran bastante débiles	La pérdida de gran parte de sus funciones económicas
W. Sorokin (1937)	Consideró que la principal función familiar se estaba convirtiendo en proveer de una plaza de aparcamiento nocturno donde se pudiera practicar el sexo	La degeneración de la unión sagrada entre marido y mujer
B. Moore (1958)	Predijo que la familia no soportaría los cambios sociales y tecnológicos deteriorando su capacidad para desempeñar sus funciones sociales y psicológicas.	<i>Proponía la afirmación de la autoridad parental sobre los hijos</i>
U. Bronfenbrenner	Se mostró muy pesimista sobre la familia moderna porque los hijos eran educados por el televisor y por sus iguales al no haber nadie en casa	Las familias monoparentales y las madres trabajadoras
C. Lasch (1977)	Observó un lento declive de la familia en los últimos años que, últimamente se había acentuado	Las tasas de divorcio, el declive de la natalidad, los cambios de estatus de la mujer y la revolución en el ámbito de la moral
A. Etzioni (1977)	Vaticinó que en 1990 ya no quedaría ni una sola familia	
Anderson y Dawson (1986)	Consideraban que la familia estaba amenazada por tres frentes	1) Los grupos feministas, hostiles a la familia y al rol de padre, 2) la expansión del Estado Moderno por aprobar la autonomía y la independencia de la familia, y 3) las modernas tecnologías como, por ejemplo, la técnica de fecundación de embriones

<sup>38</sup> La mayoría de las referencias de estos autores no están registradas en la bibliografía, pues sus obras no han sido consultadas.

Salcedo, J (1992)	Es de esperar una disolución creciente de los vínculos familiares a nivel real	El incremento de hijos únicos, el crecimiento de las familias monoparentales y unipersonales, la cohabitación, el crecimiento de formas no familiares de relaciones de pareja y el aumento de embarazo no deseados en menores de edad y deseados en mujeres a la cuarentena.
D. Popende (1993)	La familia como institución se encuentra cada vez más debilitada, pierde poder, sus funciones sociales y su importancia e influencia	El aumento de la cohabitación y los nacimientos fuera del matrimonio
S. Vega de Amado (1994)	La familia occidental se encuentra en un estado de desestabilización	Los cambios sociales como la incorporación de la mujer al trabajo, la transformación de los roles sexuales, del comportamiento en el cuidado y educación de los hijos, la rotura del mito de la indisolubilidad del matrimonio, el cuestionamiento de los valores tradicionales y el surgimiento del feminismo como uno de los valores desafiantes más provocadores para la organización familiar y la sociedad en general
Bouché, J.H.(1995)	En un futuro no muy lejano, se hablará de biopadres que, desde el anonimato se alquilaran para procrear. Se podrá hablar de madres biológicas, subrogadas y adoptivas.	El avance científico de la ingeniería genética y la condescendencia de la legislación

Sin embargo, a pesar de estos negros vaticinios, la familia no solamente no se ha extinguido sino que ha demostrado su enorme potencial de adaptación a los cambios de toda índole. Así pues, no podemos dejar de observar y recoger también a algunos de los autores que se han atrevido a expresar una visión más optimista y más positiva sobre la familia (fig. 20).

**Fig. 20**  
Autores que han aportado una visión positiva sobre el futuro de la familia

autor	opinión
Fletcher (1966)	La familia está más comprometida con las necesidades de sus miembros y está más íntimamente vinculada con las instituciones y la sociedad en general.
Shorter (1977)	La industrialización liberó a la familia de su forma habitual de comportarse en la que sus necesidades estaban por debajo de las de la comunidad. La industrialización permitió que resurgieran las emociones naturales y la libertad individual.
A. Rossi (1978)	El declive de la familia es una cuestión de semántica y no de estadísticas. Lo que antes era desviación, ahora es diversidad. Los cambios familiares son signo de evolución y de adaptación.
E. Kain (1990)	El declive de la familia es un mito basado en la idealización del pasado

<p>Naciones Unidas (1994)</p>	<p>A pesar de los numerosos cambios de la sociedad que han modificado el papel y las funciones de la familia, ésta sigue siendo el marco natural donde sus miembros y los niños en particular, se benefician del respaldo afectivo, económico y material imprescindible para el desarrollo y la expansión, y es también donde se dispensan los cuidados a las personas mayores, discapacitadas o enfermas.</p>
<p>L. Flaquer (1998)</p>	<p>Observa un creciente prestigio de la familia generado por la necesidad psicológica que se tiene de ella y por su menor importancia institucional. La familia ha perdido consistencia institucional y ha ganado intensidad psicológica y emocional</p>





## 3. El desarrollo de la familia

---

### 3.1. El ciclo vital familiar

El concepto de ciclo vital explica el desarrollo de la vida de la familia dividido en etapas sucesivas. Se entiende que el grupo familiar, en su recorrido natural, va atravesando una serie de fases que determinan sus pautas de actuación e interacción. Tal como apuntan Gracia y Musitu (2000a), esta teoría no sólo reconoce los cambios biológicos, sociales y psicológicos de los miembros que componen la estructura familiar, sino que también incorpora las dimensiones del contexto social e histórico como determinantes en los roles que se desempeñan en cada momento. Así, los cambios sucesivos por los que evoluciona la familia están también subordinados por los condicionantes sociales, históricos y ecológicos.

El punto de partida es siempre el inicio de la formación de la pareja y está trazado a partir de tres criterios: a) número de posiciones en el sistema familiar, b) distribución por edades, y c) modificaciones y cambios de roles (Segalen, 1992).

Del análisis familiar a partir del ciclo vital, se desprenden los siguientes principios:

1. Están implicados y representados todos los miembros que componen el sistema.

2. Cada etapa determina un cambio estructural, funcional y de roles que modifica las interacciones familiares tanto a nivel interno (familiar) como externo (comunitario).
3. Cualquier hecho o acontecimiento sucedido en una familia, tendrá consecuencias diferentes en función del momento o etapa en el que ocurra y de su interdependencia con otras circunstancias.
4. La valoración y el significado social de un hecho dependerá de su contexto y del momento del desarrollo familiar.

Existen diferentes clasificaciones de las etapas del ciclo de vida familiar que varían en función de cada autor y, por supuesto, del año de su publicación. En la figura 21, reproducimos dos modelos que aparecen en Del Campo (1982, 1988) y que fueron los más utilizados durante mucho tiempo por la sociología.

**Fig. 21**  
Etapas del ciclo vital familiar. Adaptado de Del Campo (1982; 1988)

	<b>Duvall (1957)</b>	<b>Hill y Rogers (1964)</b>
1	Comienzo de la familia (casados sin hijos)	Establecimiento Expectante
2	Familias con infantes (el hijo mayor hasta 30 meses)	Crianza
3	Familias con hijos preescolares (hijo mayor entre 30 meses y 6 años)	Familia preescolar
4	Familias con hijos escolares (hijo mayor entre 6 y 13 años)	Edad escolar
5	Familias con hijos adolescentes (hijo mayor entre 13 y 20 años)	Adolescente
6	Familias "plataformas de colocación" (desde la salida del primer hijo hasta el último)	Colocación de los hijos
7	Familias maduras (desde el "nido vacío" hasta la jubilación)	Madurez
8	Familias ancianas (desde la jubilación hasta el fallecimiento de ambos esposos)	Vejez

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1978), también elaboró una clasificación familiar constituida por 6 etapas<sup>39</sup>:

1	Formación <i>Inicio de la pareja</i> <sup>40</sup>	2	Extensión <i>Nacimiento del primer hijo</i>
3	Extensión completa <i>Nacimiento de todos los hijos</i>	4	Contracción <i>Salida del primer hijo</i>
5	Contracción completa ("nido vacío") <i>Salida del último hijo</i>	6	Disolución <i>Defunción de los cónyuges</i>

Del Campo (1982, 1988), analizando los cambios familiares del siglo XX, a través del modelo del ciclo vital los clasificó en cuatro grandes apartados: Formación, expansión, contracción y extinción.

#### a) Formación de la familia

El punto de inicio de la formación del núcleo familiar es la nupcialidad -que ha sido y sigue siendo uno de los fenómenos demográficos más vinculados a las estructuras político-económicas de un país.

La amplitud de esta etapa es muy variable, pues las parejas ya no se casan tan jóvenes y muchas de ellas, suelen esperar un poco más de tiempo para iniciar la crianza.

#### b) Expansión familiar

Esta etapa de crecimiento familiar viene determinada por el espacio de tiempo transcurrido desde el nacimiento del primer hijo hasta el último. Está

<sup>39</sup> En 1979, la duración media del total de las etapas, superaba los 50 años. Las fases más largas eran la tercera (extensión completa), debido a la poca edad de la pareja en el momento de casarse que ampliaba el periodo de reproducción y la quinta (contracción completa), debido al aumento de la esperanza de vida de la población.

<sup>40</sup> La cursiva es nuestra.

considerada como una de las más críticas pues incluye los periodos de crianza, educación, socialización, etc.

### c) Contracción familiar

La etapa que define la contracción de la familia, está marcada por la salida de los miembros más jóvenes del grupo familiar para la formación de sus propios hogares o proyectos de vida. Es el periodo en el que los hijos inician el proceso de emancipación y van marchando del hogar de origen. Como hemos podido constatar, la edad del matrimonio es un índice que condiciona el momento en el que se inicia este proceso de reducción de la composición familiar. Si bien antes, la pareja de padres se quedaban solos todavía con mucho tiempo de vida por delante, parece que actualmente hay una serie de factores que retrasan la salida de casa de los más jóvenes al obstaculizar la emancipación económica y la formalización de las relaciones de pareja. Estos son: los altos índices de paro, el coste de las viviendas y el deseo de mejora del nivel de estudios.

### c) Extinción de la familia

El final de la familia como tal se inicia con el fallecimiento de uno de los esposos.

Según el análisis de Cheal (1991), el modelo teórico del ciclo vital familiar apareció al finalizar la segunda guerra mundial, en un periodo que era necesario potenciar la reconstrucción de la sociedad. Bajo este principio, se impartía la creencia de que las familias eran el motor básico del progreso social.

Así, era normal que se aplicara sobre la base del estilo estándar de familia nuclear, siendo inviable en los siguientes casos:

- Divorcio.
- Muerte prematura de uno de los esposos, si se produce antes de que el último hijo haya abandonado el hogar paterno.
- Muerte de un hijo que todavía resida en la casa de los padres.
- Embarazos en muchachas (hijas) adolescentes.
- Matrimonios sin hijos.
- Madres solteras.
- Segundas nupcias.
- Familias reconstituidas.
- Variaciones o alteraciones en las fases del ciclo vital.

A estas alturas, el ciclo vital como modelo de desarrollo familiar se encuentra obsoleto y absolutamente desfasado. Las críticas que ha recibido de diversos autores (Cheal, 1991; Smith, 1995; Flaquer, 1998), coinciden en señalar que, en la actualidad, la mayoría de las familias no siguen este orden convencional y no es una teoría válida para trabajar en un contexto de tan marcada diversidad familiar.

### **3.1.1. Modelos matrimoniales**

Roussel (1981), que, también se mostró en contra del modelo del ciclo vital al considerar que éste se basaba únicamente en un sólo patrón familiar, describió cuatro tipos de modelos matrimoniales que, según el autor, coexisten socialmente de forma simultánea y que se mantienen por su propia coherencia y lógica interna.

En consecuencia, las relaciones familiares internas son fruto del tipo matrimonial establecido y no de la etapa del ciclo vital. Estos son:

1. El matrimonio *tradicional o institucional*. Su finalidad principal es la de asegurar la supervivencia de sus miembros a través del apoyo generacional, primero de padres a hijos y, luego al revés. El trabajo está diferenciado por razones de edad y sexo. La relación sólo puede extinguirse por la muerte.
2. El matrimonio *alianza*. Además de otras funciones, aparece la idea del bienestar personal dentro de la familia. Disminuye la importancia de lo económico a favor de aspectos más afectivos. No obstante, la desaparición del amor no presupone la ruptura del vínculo matrimonial. La relación puede disolverse mediante el divorcio, aunque este está considerado como una sanción que castiga al miembro de la pareja que se considera culpable.
3. El matrimonio *fusión*. Se basa en los principios de la solidaridad y el afecto. Su estructura es nuclear y su unión se fundamenta en la atracción mutua y la complementación. No existen desigualdades. La ruptura es percibida como algo que puede pasar y el divorcio no equivale a sanción.
4. El matrimonio *asociación*. No requiere ningún ritual formal pues se basa en los principios de la cohabitación. Según el autor, la ruptura del vínculo no produce efectos demasiado importantes.

### **3.2. El modelo de Desarrollo Familiar sistémico**

Desde la posición sistémica, Minuchin y Fishman (1984), coinciden también al concebir el sistema familiar como un modelo de desarrollo dinámico que cuenta con periodos de equilibrio y adaptación sucesivos que se caracterizan por las diferentes tareas y aptitudes que los miembros de la familia deben llevar a cabo en cada uno de ellos. No obstante, su énfasis está situado la capacidad adaptativa u homeostática del sistema para hacer frente a los cambios de tipo estructural y funcional.

El primer estadio es el de la *formación de la pareja*. En este momento, los protagonistas deberán armonizar sus estilos de vida y sus expectativas. Deben definir y negociar sus pautas de relaciones internas y externas, consensuar los valores y actitudes, compartir afinidades, etc. La nueva pareja se encuentra en un periodo crucial en el que tendrán que aprender a enfrentarse y a resolver los conflictos que la relación les plantea para entrenarse de cara a situaciones futuras.

El segundo estadio es el de la *familia con hijos pequeños*. Empieza con el nacimiento del primer hijo. Desde este momento se crea un nuevo subsistema familiar en el que entran en juego nuevos roles y nuevas tareas. Este periodo está marcado por la necesidad de establecer reglas y pautas de interacción entre:

- Los miembros de la familia
- Los parientes de las familias de origen de cada cónyuge
- Las instituciones comunitarias (sanidad, educación, consumo, etc.)

Con el nacimiento del segundo o sucesivos hijos, se rompen las primeras pautas establecidas y se hace necesario construir un mapa de interacciones mucho más complejo en el que debe incluirse el subsistema de hermanos.

El tercer estadio es el de la *familia con hijos en edad escolar o adolescentes*. Aquí se inicia un periodo muy importante en el que se abre una nueva relación con otro sistema social muy bien organizado y reglamentado que es la institución escolar. La familia deberá ir aprendiendo nuevas formas de relación con los hijos adaptadas al proceso de socialización secundaria. Entendida como un sistema abierto, va a recibir gran cantidad de información que le llega del exterior a través de la interacción con los contextos de la educación formal e informal. En esta etapa deberá mostrar su capacidad adaptativa para desarrollar las tareas y los roles adecuados en cada situación.



Un nuevo cambio aparece hacia el final del periodo: la separación de los hijos iniciando así su camino hacia la autonomía e independencia de la edad adulta.

La cuarta y última etapa es la de la *familia con hijos adultos*. Los hijos son ya adultos jóvenes que han configurado su propio estilo de vida y que están construyendo su propio hogar. Los padres, ya un poco más mayores, se vuelven a reencontrar entre ellos volviendo a configurar un sistema familiar de dos personas. Son sus hijos los que definen las pautas de relación con ellos y con los nietos, si los hay. Lo más importante es volver a rehacer las relaciones personales y sociales que durante las etapas anteriores habían estado relegadas a un segundo plano.

Todos los autores señalados, coinciden en que cada etapa se generan inevitablemente algunas alteraciones que provocan pequeños o grandes transformaciones a nivel de interacción familiar. En cada situación de cambio o crisis, será necesario una nueva reorganización y reestructuración de roles, reglas y límites –internos y externos-, del sistema. Minuchin (1984), considera que en unas determinadas fases del desarrollo familiar, los miembros se hallan bajo el influjo de unas fuerzas centrípetas que les mantiene unidos, como es desde luego la época de crianza de los hijos. En cambio, en otros momentos, la fuerza familiar es centrifuga, que impulsa hacia fuera a los miembros más jóvenes en el proceso de la emancipación familiar.

Dentro de este mismo paradigma, Ochoa de Alda (1995), nos presenta una clasificación más actualizada de las etapas del ciclo vital familiar que, como podemos comprobar, se inicia bastante antes del compromiso formal o ritual de la pareja:

1. *Contacto*. Cuando los componentes de la futura pareja se conocen.
2. *Establecimiento de la relación*. Se definen las expectativas de futuro y se negocian las pautas de intimidad de la pareja.

3. *Formalización de la relación.* Punto de transición hacia la vida en común.
  
4. *Luna de miel.* Se realiza el reparto de tareas y las pautas de convivencia. Se hace necesaria una segunda definición de la relación y se negocian los límites que regulan las relaciones entre la pareja y sus familias de origen, los amigos y otros contextos externos.
  
5. *Creación del grupo familiar.* Abarca el periodo que comprende desde la aparición de los hijos hasta su emancipación. Se divide en otras subetapas:
  - a. Matrimonio con hijos pequeños.
  - b. Matrimonio con hijos en edad escolar
  - c. Matrimonio con hijos adolescentes
  - d. Matrimonio con hijos jóvenes en edad de emanciparse
  
6. *La segunda pareja.* Es el reinicio de la relación con la pareja que durante mucho tiempo ha estado mediatizada por los hijos. Requiere un reajuste de roles y de funciones.

No obstante, como apunta Ochoa de Alda (1995), las fases descritas del ciclo vital no siempre se cumplen en su totalidad. Existe lo que ha llamado el modelo alternativo que ocurre cuando existen casos de separación o divorcio, muerte prematura y en casos de enfermedad crónica de algún miembro. En cualquiera de estas situaciones, la familia deberá adaptarse a su realidad y modificar las tareas, roles y pautas de interacción interna y externa para desarrollar unas nuevas etapas.

### 3.3. El modelo evolutivo

Desde el punto de vista evolutivo, Rodrigo y Palacios (1998b), consideran que el desarrollo de la familia corresponde a tres aspectos distintos pero altamente relacionados entre sí:

#### 1) las relaciones de pareja

La relación afectiva y la vinculación personal entre los adultos que forman la futura pareja de padres, va a tener una marcada influencia en el estilo de familia que se proponen iniciar. Es un periodo de acomodación de dos personalidades que van a trazar un proyecto de vida en común. Deben ajustar sus realidades personales –que están todavía muy enraizadas con sus respectivas familias de origen-, para delimitar su espacio familiar propio.

#### 2) la configuración familiar

El estadio de la configuración familiar se inicia en el momento en que la pareja de adultos toman la decisión de pasar a ser padres pero no tienen un final delimitado. Es un proceso dinámico relacionado con la estructura familiar. Su variabilidad dependerá de los cambios sucedidos en cada sistema que modificará su constelación y relación.

La llegada del primer hijo es un momento crucial en la dinámica familiar, pues se modifican las pautas relacionales anteriores para construir otras de nuevas no sólo alrededor del miembro recién llegado, sino entre la propia pareja y entre sus respectivas familias. La sucesiva presencia de otros hijos, va a ocasionar nuevamente otras redefiniciones y cambios en el sistema.

Así pues, la estructura y dinámica familiar puede irse modificando a lo largo del ciclo vital, debido tanto por la entrada o incorporación de nuevos miembros como por su pérdida o separación. Este modelo tiene en cuenta cualquier

forma de configuración familiar, desde las estructuras monoparentales hasta las familias reconstituidas.

### 3) la evolución de los hijos

Este tercer aspecto tiene relación con las pautas de crianza, los estilos educativos y la capacidad de adaptación familiar al crecimiento y desarrollo psicológico, afectivo y educativo de los hijos. Está más relacionado con los aspectos funcionales y relacionales que con los estructurales, aunque estén en estrecha correspondencia.

López Sánchez (1998), considera que a lo largo del ciclo vital familiar, -teniendo en cuenta la media de la esperanza de vida actual-, cada persona mantiene relaciones, más o menos cercanas, con cinco generaciones de familiares distintos con sus respectivas herencias biográficas y con las vivencias de los cambios sociales e históricos vividos por cada uno de ellos; estos son: los abuelos, los padres, la pareja, los hijos y los nietos.

Fig. 22

Relación entre las etapas del desarrollo familiar y los cambios que se producen.

Formación de la pareja	Formación del sistema marital Reestructuración de las relaciones con la familia extensa y la red de amigos para incluir la pareja como nuevo miembro
Configuración familiar	Reajuste del sistema marital para incluir a los hijos Reajuste del sistema familiar para adaptarse a la incorporación y/o pérdida de miembros Reorganización de las relaciones con la familia extensa y cambio de roles (de hijos a padres y de padres a abuelos)
Evolución de los hijos	Implicación en el cuidado de los hijos y tareas domésticas Incorporación de los hijos a la institución escolar. Incorporación de los hijos a otras instituciones de socialización secundaria

La figura 22, muestra la conexión que existe entre las etapas de desarrollo familiar expuestas anteriormente y los cambios y ajustes que los miembros del sistema deben realizar según López Sánchez (1998).

### **3.4. La evolución del sistema familiar**

Flaquer (1996, 1998 y 1999), al analizar la evolución y los cambios de la familia, considera que estos se corresponden con los modelos de la sociedad en la que han convivido. Reconoce tres tipos de sistemas familiares que han ido evolucionando en el transcurso del tiempo.

#### **a) Familia tradicional institucional**

Es la propia de las sociedades premodernas. Son modelos estrechamente ligados a la forma de producción rural en las que conviven más de un núcleo familiar. La tradición e historia de los padres y abuelos son determinantes para el futuro de los hijos pues estos deben renunciar a sus propios proyectos en beneficio del grupo familiar.

Su organización interna es patriarcal y jerárquica, tanto en función del sexo, de la edad como del orden de nacimiento de los hermanos. Estas desigualdades eran consideradas justas y necesarias pues a cambio, garantizaban la seguridad económica, emocional y de pertenencia a un grupo doméstico.

El sistema de roles es totalmente asimétrico, basados en la complementariedad rígida tanto entre la pareja de adultos como entre padres e hijos. El único representante social de la familia es el padre –o el padre del padre-, al que se debe sumisión y obediencia.

b) Familia nuclear fusional

Se forma a partir de que los hijos se marchan del hogar paterno para construir su propio hogar. La convivencia se reduce a dos generaciones.

Se realiza la diferenciación entre el hogar, como lugar de residencia y el trabajo como centro de producción económica. Consecuentemente, se constituyen dos tipos de trabajos, el doméstico y el asalariado. El primero, atribuido únicamente a la mujer, no es remunerado lo que disminuye su importancia y no tiene reconocimiento social. El segundo, lo realiza el hombre y su trascendencia está en relación con la calificación laboral adquirida.

La dinámica interna sigue siendo asimétrica con una gran diferenciación y especialización de tareas según el género. Los roles siguen siendo los tradicionales pues la reclusión de la mujer en el hogar para dedicación exclusiva al cuidado del marido y de los hijos, la sitúa en una posición de indefensión y dependencia económica hacia el esposo. El núcleo familiar realiza básicamente las funciones de crianza y de socialización primaria.

c) Familia postpatriarcal

Se trata de un modelo familiar que rompe con la posición y la tradición patriarcal. Son familias de carrera dual con proyectos personales funcionando simultánea y paralelamente. Es una evolución del modelo nuclear pero con una *relación simétrica* entre la pareja de adultos.

La finalidad de la familia es la obtención de recompensas equitativas tanto a nivel afectivo como económico. La duración del sistema dependerá del satisfactorio cumplimiento de los objetivos individuales y grupales. Lógicamente, se aprecia un número más alto de divorcios y de nuevos emparejamientos.

Los roles y las funciones no están adscritas al género o la edad y están sometidos a procesos de construcción y ajuste constante.

A continuación, en la figura 23, mostramos un cuadro que recoge las principales características de los tres modelos familiares, confeccionado a partir de las aportaciones de los diferentes autores reseñados en el capítulo.

**Fig. 23**  
Principales características de los modelos familiares

	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo nuclear</b>	<b>Modelo postmoderno</b>
<b>Funciones</b>	Producción Reproductivas Políticas Religiosas Educativas Socialización primaria exclusiva Garantía del orden social Bienestar niños y ancianos	Consumo Reproductivas Políticas  Socialización primaria compartida	Consumo Afectivas Económicas
<b>Roles</b>	Separados y asimétricos Complementariedad rígida	Tradicionales Especializados: Hombre- funcionales Mujer – afectivos	Simétricos Igualitarios
<b>Valores</b>	Familiares impuestos Internos = externos (confusión de valores familiares y sociales) Linaje familiar	Solidaridad afectiva	Individuales
<b>Jerarquías</b>	Entre sexos, generaciones y orden de hermanos Poder patriarcal		
<b>Participación social</b>	Sólo el padre o representante familiar	Intermediaria entre la familia y el estado	Individual y como grupo familiar
<b>Características</b>	Patriarcal Herencia indivisible Matrimonio tradicional o convenido entre 3as. personas	Privacidad Herencia divisible Matrimonio por amor Divorcio sanción (estigma social)	Matrimonio por satisfacción. Normalización de la ruptura por falta de afecto

## 4. La familia del siglo XXI

---

### 4.1. La transformación hacia nuevas formas familiares

Tal como hemos destacado, un importante aspecto a señalar de todos estos cambios sociales, políticos y económicos, es la transformación de las nuevas formas de convivencia familiar. La diversidad de modelos deja atrás la idea de un único patrón estándar para uso de todos y, en la actualidad, cualquier forma de organización familiar es aceptada y regulada por la ley<sup>41</sup>. Musitu (1995), estima que la proliferación de las nuevas formas de convivencia está en consonancia con pluralismo ideológico y con los actuales estilos de relaciones interpersonales y sociales. La multiplicidad de modelos de vinculación familiar son un reflejo de la variedad cultural que buscan la satisfacción personal y la del grupo al cual se pertenece (Alberdi, 1999). La diversidad y la tolerancia son las piezas fundamentales que han facilitado la simultaneidad de diferentes modelos, estructuras y organizaciones familiares dentro de la misma sociedad<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> La regulación de las parejas de hecho, el reconocimiento de los hijos nacidos fuera del matrimonio, etc., evidencian formas de organización familiar que habían estado estigmatizadas anteriormente.

<sup>42</sup> Para Alberdi (1999), los cambios más importantes han sido la igualdad entre sexos, la libertad de elección de pareja y la tolerancia ante las nuevas formas de convivencia. No obstante mostramos nuestro acuerdo con ella, al destacar que los cambios se han producido más a nivel teórico que práctico, pues aún en la actualidad, existen muchas situaciones en las que no se ha llegado a los niveles óptimos de igualdad o de tolerancia.



Como hemos visto, los últimos años del siglo XX han sido verdaderamente trascendentes en cuanto al establecimiento de las nuevas formas de relación familiar. De un modelo troncal, caracterizado por la gran influencia de la familia de origen hacia los hijos no sólo en cuanto a la distribución patrimonial, laboral y económica, sino también en la elección de pareja para la formación de un nuevo hogar, se fue modificando, a partir de la década de los '60, hacia un modelo nuclear, donde la nueva pareja recién formada se construye separada de sus raíces familiares y se edifica a partir de sus propios objetivos que, en opinión de Alberdi (1995), surgen como expresión de su propio concepto de felicidad y bienestar personal.

La estructura nuclear ha sido la organización predominante de los últimos años del siglo XX. La formación de la familia se ha ido construyendo prácticamente de forma exclusiva, en base a los sentimientos afectivos y se ha ido desvinculando de la herencia económica e histórica de los hogares de origen. Pero, inicialmente, sólo cambió su estructura. La dinámica interna seguía funcionando en base a la moral tradicional patriarcal de sometimiento a la autoridad del marido y padre. Aunque se aceptaba la unión por amor, no se permitía la separación cuando la convivencia se hacía insoportable, ni tan siquiera por cualquier otro motivo de mayor trascendencia física o psicológica.

Pero con el tiempo, se han ido produciendo nuevos cambios en los valores éticos de la ya vieja familia nuclear. Principalmente, la equidad en la distribución de roles, la libertad e igualdad entre sexos y la desmitificación de la perdurabilidad de la familia, que han provocado en las últimas décadas del siglo XX, una notable evolución en la configuración, constelación y evolución familiar.

En opinión de Meil (1999), en España, se ha ido produciendo un proceso de desinstitucionalización de la vida familiar caracterizado por:

- 1) La diversidad de los modos de entrada y salida a la vida familiar, debido a tres factores:
  - a. Descenso de las tasas de nupcialidad desde finales de la década de los '70.
  - b. El aumento de parejas en cohabitación tanto para la formación de la primera familia como para la recomposición de una nueva vida conyugal.
  - c. El aumento de la natalidad fuera del matrimonio que constituyen núcleos monoparentales como primera estructura familiar<sup>43</sup>.
  
- 2) La diversidad de las formas de salida de la familia de la vida familiar a consecuencia de la posibilidad de la separación matrimonial y el divorcio. Esto supone la consecuente formación de familias monoparentales o reconstituidas.
  
- 3) Los modelos de estructuración y funcionamiento familiar básicamente producido por dos factores:
  - a. La normalización, aceptación y legitimación del trabajo de la mujer fuera de su hogar con el consecuente cambio en el anterior sistema de asignación de roles y reparto de tareas<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Este hecho supone dos situaciones muy diferentes entre ellas, con consecuencias psicosociales absolutamente opuestas: el desarrollo de uniones de hecho que no terminan en matrimonio y los embarazos no deseados de las adolescentes.

<sup>44</sup> Los anteriores modelos tradicional y nuclear, justificaban el trabajo extradoméstico femenino únicamente en circunstancias de: a) negocio familiar, b) trabajos de calificación profesional, o c) necesidad económica. Pero en cualquier caso, estaba claro que la mujer casada –aunque trabajara-, no debía abandonar las obligaciones del hogar, del marido y de los hijos.

- b. Los modos de permanencia dentro de la vida familiar<sup>45</sup> que, con la extensión de la juventud, provoca que los roles domésticos y familiares estén sujetos a negociación.

Meil (1998), considera que la principal característica del momento actual, es la existencia de una mayor libertad personal para construir las biografías familiares. Habla de una postmodernidad de la cultura familiar que permite a los individuos saltarse el control social en la construcción de su propio proyecto de familia.

## 4.2. La nueva familia actual

La familia, en opinión de Flaquer (1999: 69), desde finales de la década de los '80 y principios de los '90, ha estado sufriendo una nueva transformación a la que ha llamado *segunda transición familiar*. Los cambios acontecidos se han acentuado no tanto en su forma o estructura –que ya se habían modificado-, sino en su definición y contenido.

Este modelo de familia actual, llamada también postnuclear por Flaquer (1998), postmoderna por Meil (1998) y Cheal (1999) o postpatriarcal, nuevamente por Flaquer (1999), se construye a partir de un proceso emergente caracterizado por:

- La desvinculación de la sexualidad al matrimonio y su reconocimiento como un área privada y personal (Giddens, 1995).
- La pérdida de importancia de la virginidad y la aceptación de las relaciones sexuales sin que presupongan ningún compromiso futuro.

---

<sup>45</sup> En España, los modos de entrada y salida de la vida familiar están todavía marcados por el matrimonio como institución. La diversidad se encuentra situada en los modos de permanencia.

- La paternidad/maternidad como opción personal, conscientemente deseada y desvinculada del matrimonio.
- La posibilidad de vivir en pareja sin necesidad del matrimonio como vía de entrada exclusiva a la vida conyugal.
- La pérdida de la legitimidad del patriarcado fundamentando las relaciones familiares sobre la base del afecto y la comprensión mutua.
- La aceptación del divorcio como forma natural de finalizar el proyecto de la pareja de adultos cuando los vínculos emocionales y los sentimientos positivos han desaparecido, o bien cuando ocurren situaciones familiares disfuncionales.

De Miguel (1998), señala que el cambio fundamental está situado en la diferenciación progresiva las cuatro situaciones que antes se daban prácticamente de forma escalonada, una detrás de la otra, que son: matrimonio, maternidad, familia y hogar. En este momento, el orden de sucesión no siempre es el mismo y tampoco se termina la secuencia en todos los casos.

#### **4.2.1. Funciones y disfunciones**

Flaquer (1998), estima que, a pesar de los importantes cambios y sucesivas adaptaciones, la familia no ha sufrido demasiadas variaciones en sus funciones más tradicionales. Considera que el destino de los jóvenes y adultos se moldea en las familias de origen, como resultado del éxito paterno en la transmisión de los valores sociales, de los estilos educativos adoptados y de la capacidad de traspasar y transmitir un sano equilibrio emocional.

No obstante, el mismo Flaquer (1999), advierte que la familia no puede hacer frente por sí sola a todas las funciones que le exige la sociedad actual, de modo que plantea la paradoja de que, cuanto más se privatiza el núcleo familiar, más pública se vuelve la familia al necesitar el apoyo de terceros – parientes o instituciones-, para su funcionamiento. Tal como apuntan Roigé, Ribot y Rico (2000), las nuevas familias necesitan mucho más ahora que antes, de las redes de parentesco para ayudarles en los problemas derivados de su realidad familiar.

Tomamos como punto de partida la clasificación de funciones familiares en relación con los hijos, que aportan Palacios y Rodrigo (1998). Son:

1. Garantizar las condiciones básicas de supervivencia, tanto físicas como psicológicas y sociales. Es decir, más allá de cumplir con las funciones de alimentación, higiene, cuidados de salud, etc., se debe asegurar un sano desarrollo psicológico y emocional, desarrollando las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.
2. Proporcionar un clima familiar de apoyo y afecto. La familia debe representar un punto de referencia psicológica imprescindible para que transmita a sus miembros un sentimiento de apego, confort y seguridad emocional básico para el crecimiento.
3. Estimular las capacidades y habilidades de relación social para convertirlos en adultos maduros y competentes en su entorno. Cabe cuidar especialmente dos aspectos básicos: a) la estructuración del ambiente familiar y la organización de los aspectos cotidianos, y b) las interacciones comunicativas entre padres e hijos.
4. Compartir el desarrollo educativo con instituciones especializadas para trabajar conjuntamente el proceso de socialización.

Tal como hemos venido manifestando, las funciones educativas en la socialización primaria que antaño pertenecían de forma casi exclusiva a la familia, han pasado a estar compartidas –en el mejor de los casos-, o delegadas a la institución escolar.

Al recoger la opinión de los docentes en nuestros grupos de discusión, salieron también a relucir algunos aspectos relacionados con la pérdida de las funciones educativas de los padres:

*“Piensan que como padres tienen la función de alimentarlos, de bañarlos, de criarlos,...pero la función más educativa...yo me encuentro con familias que no la tienen” (EIPu2)*

En cuanto a la función de apego y seguridad emocional, Alberdi (1999), opina que, en la actualidad, la familia ha perdido su función amparadora, cosa que Cardús (2000), no está nada de acuerdo al manifestar que ésta sigue funcionando como un “espacio protector” para sus integrantes al estimar que les defiende y salvaguarda de la aceleración, competitividad y agresividad que existe en la sociedad.

En opinión de De Miguel (1998:443), la familia todavía conserva las funciones de agente cuidador y de ayuda psicológica y económica, pero es cada vez menos *escuela*, menos *hospital* y menos *seguridad social*.

En este punto queremos resaltar algo que los maestros también remarcaron en el proceso de discusión de los grupos, la sobreprotección familiar hacia sus hijos:

*“Es que están muy sobreprotegidos (...) Ahora hay muchos niños que escuchan el primer “NO” en la escuela: esto “no” se hace, esto “no” se dice, etc.” (EIPr3)*

*“La familia protege a sus hijos. Veo que los valores como el sacrificio y el esfuerzo se han ido reduciendo” (EPPu2)*

*“La sobreprotección existe muchísimo, pero en sentido negativo” (EPPu3)*

*“Las madres son muy sobreprotectoras. Se las ve que todavía sufren por su hijo”  
(ESOPu3)*

Finalmente, apuntar una de las funciones que Savater (1997) reflexiona sobre su desaparición en el ámbito familiar que es la pérdida de la autoridad de los padres y que los maestros y profesores también detectaron:

*“En casa no tienen los mismos valores y las mismas normas que en la escuela. Actualmente, veo que los niños están muy consentidos y son muy autoritarios. A educación infantil son ‘superautoritarios’” (EPPu8)*

*“Yo creo que los padres tienen la voluntad de..., lo que pasa es que no se ven con ánimos, que no son capaces o que las circunstancias los superan”.  
(ESOPu9)*

#### **4.2.2. Roles viejos, roles nuevos**

Uno de los importantes resultados de la transición y transformación de la familia, ha sido la pérdida del modelo tradicional del papel de padre (Meil, 1999; Flaquer, 1999), caracterizado por su proceder rígido y autoritario basado en la obediencia y sumisión de los hijos y de la pareja. El modelo funcionalista de la moderna familia nuclear propugnado por Talcott Parsons (Fromm, Horkheimer y Parsons, 1986; Segalen, 1992), con la especialización de funciones y la diferenciación sexual del trabajo, está en trance de desaparición. La división actual de los roles familiares ya no corresponden a su clasificación determinista de masculinidad-instrumentalidad y feminidad-expresividad.

La posición de poder y/o autoridad paterna está desfasada y se impone un padre más adaptado al momento social. En la actualidad, los roles desempeñados por el hombre y la mujer dentro de la familia, ya no se encuentran tan divididos ni diferenciados en función del género. La capacidad de adaptación de las nuevas generaciones a patrones de igualdad dentro del grupo familiar, han desfasado, dejado en desuso e incluso ilegalizado, los viejos modos de relación intrafamiliar basados en la desigualdad social y el machismo.

No obstante, a pesar de haber avanzado hacia la democratización e igualdad de roles, por desgracia, existen datos empíricos que demuestran que los cambios se hallan mucho más en el plano actitudinal que en el conductual (Alberdi, 1999; Iglesias de Ussel, 1994). Palacios, Hidalgo y Moreno (1998), concuerdan en opinar que el acercamiento al igualitarismo entre sexos, ha consistido únicamente en la incorporación de la mujer al trabajo retribuido fuera del hogar puesto que el hombre no se ha introducido activamente en las tareas domésticas. Aunque, parece ser que, según datos de Alberdi (1994), la proporción de parejas de carrera dual que comparten las tareas del cuidado de los hijos, aumenta según el nivel de estudios de los padres.

Como vemos, uno de los problemas con los que terminamos el siglo XX y empezamos el XXI, es el de la doble –o triple-, jornada de trabajo de la mujer. Su incorporación al mundo laboral no ha significado un reparto equitativo de las responsabilidades domésticas y educativas para con los hijos.

Los docentes también se aperciben de este desajuste roles:

*“Con las familias de mi escuela, el papel de la educación corresponde el 100% a la madre. El padre es el órgano represor, el que dicta las normas y la madre se encarga de hacerlas cumplir” (EPPu3)*

*“Los padres se desentienden en las madres” (EPPu4)*

Incluso en las relaciones con los maestros, suelen ser mayoritariamente las madres las que desarrollan un papel de intermediario:

*“Los padres (hombres), cuando van a la escuela es por algo excepcional y si alguna vez vienen, es porque se les fuerza” (EIPu2)*

*“Acuden al centro padres y madres, pero padres solos, no. Uno de cada mil.” (EPPu8)*

...aunque en los centros privados parece que está algo más repartido:

*“En el ciclo superior se encarga más la madre (de la educación), pero el padre está al corriente de todo lo que pasa en la escuela. Las tareas están bastante*



*repartidas. En muchos casos, la madre acompaña al niño y el padre lo va a buscar” (EPPr1)*

### **4.3. Reflexionando sobre el futuro**

Nos encontramos ante una familia que está evolucionando a dos –o más – velocidades. Las modificaciones señaladas en el plano conceptual son múltiples y verdaderamente relevantes, pero no acaban de afianzarse totalmente en el terreno más práctico (Alberdi, 1999; Iglesias de Ussel, 1994). En el trabajo cotidiano, en los ámbitos más cercanos a nuestra realidad, descubrimos todavía situaciones familiares que distan bastante de la postmodernidad planteada por otros investigadores (Flaquer, 1998; Meil, 1998; Cheal, 1999).

Victoria Camps (1998), considera que el siglo XX será recordado por la revolución de las mujeres en el terreno laboral y social. Esta modificación en el reconocimiento de su papel social les supuso un gran avance en su proceso hacia la independencia económica a la vez que fue determinando un notable cambio en sus relaciones con la pareja y con los hijos. Verdaderamente, el nuevo siglo empieza con un alto nivel de mejora en los porcentajes de ocupación y satisfacción laboral en el trabajo y de inclusión en los ámbitos de participación social.

No obstante, si bien el progreso se ha producido en las esferas laboral y social, no ha ocurrido lo mismo en la familiar donde la estructura básica permanece intacta –pues sigue siendo un modelo nuclear fusional-. Lo que si ha cambiado, es el reparto de funciones y de roles tan claramente diferenciados hasta ahora en función del género. Así pues, esta segunda transición familiar, como Flaquer (1999) la llama, se sitúa únicamente en un plano funcional y consiste en una nueva readaptación y redefinición de los papeles de miembros adultos de la pareja, con la salvedad de que son mucho más móviles y que han adecuarse al momento social actual.

La función económica ya no recae exclusivamente sobre el hombre y, en consecuencia, la mujer, por el tiempo de dedicación al trabajo fuera del hogar, no puede responsabilizarse totalmente de las múltiples tareas domésticas, del cuidado del marido y de la educación de los hijos. Esto significa que la familia tiene que encontrar una nueva forma de organización funcional que permita desarrollar a cada uno de sus miembros su faceta personal y familiar con plena complementariedad.

Pero parece que la realidad es distinta y bastante insatisfactoria tanto para los hombres como para las mujeres, aunque por motivos distintos (Flaquer, 1999). La familia todavía hoy, se encuentra en fase de acomodación buscando fórmulas para reaccionar ante sus profundos cambios internos. Los hombres aún se encuentran desconcertados ante el cambio social de la mujer y no han sabido -o no han podido - ceder en las funciones comunes, como el trabajo remunerado e incorporarse en las específicas, como el cuidado y mantenimiento del hogar. Las mujeres por su parte, tampoco se sienten plenamente complacidas con la transformación familiar, pues consideran que no existe una verdadera correspondencia entre la igualdad de derechos que se explicita a nivel social y su propia realidad cotidiana. En definitiva, en muchas organizaciones familiares, es a la mujer sobre quien recaen la mayoría de funciones, pues sus parejas no han sido capaces de modificar sus hábitos y prácticas cotidianas y siguen refugiándose y justificándose en la educación tradicional recibida.

Tal como apuntan Alberdi, Escario y Matas (2000), la mayoría de hombres y mujeres que, actualmente, superan la franja de los 25 a los 35 años, han sido hijos e hijas educados por familias tradicionales en las que los roles paternos y maternos estaban claramente divididos y diferenciados. Mientras el padre se ocupaba de la responsabilidad económica y procedía con la autoridad propia del cabeza de familia, la madre asumía su identidad doméstica.

Desde hace unos pocos años, los hombres y las mujeres se están acercando en sus competencias familiares. La responsabilidad del cuidado y educación de los hijos no es patrimonio exclusivo de la madre, como tampoco lo es el trabajo fuera de casa para el hombre. Pero no se trata de un cambio fácil, la transformación y complementación de las figuras paternas y maternas se desarrolla con cierta lentitud y bastantes resistencias.

Sobre las funciones educativas, Savater (1997), nos plantea el eclipse de la familia con la pérdida del papel de padre y de las funciones que recaen en el proceso de aprendizaje. En cambio, Cardús (2000:123), teorizando sobre la misma idea, piensa que no es que los padres hayan *dimitido* de sus funciones como educadores, sino que han estado *derrotados* por las circunstancias sociales.

En cualquier caso, se desprende que, actualmente, las familias están delegando cada vez más, en la escuela la función educativa referida a valores específicos que antes les correspondía en exclusiva y que se materializaban durante el proceso de socialización primaria. Luego, posteriormente, era la institución escolar quien construía sobre los cimientos depositados por la familia. Los propios docentes acusan este función añadida a su labor educativa:

*"Pienso que las familias han llegado a un extremo que, cada vez más, han dejado a manos de la institución social que es la escuela, una serie de factores que antes estaban asumidos y compartidos por los padres, como son muchos valores, normas y pautas."* (ESOPu11)

*"A veces los padres no tienen autoridad y te delegan muchas cosas"* (EIPu1)

Pero estos mismos autores reconocen que nadie puede ni debe culpar a la propia familia de su situación. El desconcierto y la transformación de los modelos sociales de referencia, hace que los padres se sientan desorientados y al mismo tiempo culpables de su dificultad o incapacidad educadora. Ausloos (1998), propone una redefinición de los términos para empezar a cambiar el papel de la familia y a potenciar sus capacidades. Considera que existe una

confusión entre responsabilidad y culpabilidad, puesto que la segunda no es condición resultante del fracaso o mala gestión de la primera.

Propone que la familia debe ser responsable y competente. Responsable en cuanto a su capacidad de ejercer como tal y afrontar aquellas situaciones que le resulten con mayor dificultad. Competente, en cuanto a su poder de resolución y decisión. No significa que deba saber hacerlo todo y bien, sino que debe saber como tomar decisiones y asumir su parcela de responsabilidad. Poseer la información necesaria para desenvolverse con normalidad será la piedra angular que facilitará su correcto funcionamiento. Así lo ven también algunos docentes:

*“No es que sean unos malos padres, es por desconocimiento. No han tenido elementos para entender que ellos son importantísimos en la educación de sus hijos y que a la escuela no se le puede dejar toda la responsabilidad” (EIPu2)*



### **III.**

## **ESCUELA Y PARTICIPACIÓN: POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

En este capítulo, se profundiza sobre el núcleo central temático de nuestra investigación: la participación e interacción de las familias en y con la escuela y su relación con los docentes durante el proceso de la educación formal.

Empieza con un breve abordaje teórico e histórico sobre los orígenes de la escuela para, rápidamente, centrarse en los principales cambios políticos y legislativos acontecidos en la institución escolar durante el siglo XX, hasta situarnos en el marco legal sobre la participación educativa en España. Posteriormente se analizan las diferentes posibilidades, modalidades y espacios de participación familiar en el actual sistema educativo para valorar los cauces y los canales formales e informales utilizados para el intercambio comunicativo entre los sistemas escolar y familiar.

Para terminar, se incluye un análisis detallado, tanto a nivel teórico como empírico a partir de las opiniones de los maestros y profesores recogidas en los grupos triangulares y de discusión, de las principales dificultades experimentadas en el proceso de interacción entre la escuela y la familia. Es la cara y la cruz de la misma moneda; la necesidad y la dificultad de la relación se nos presenta como la paradoja más acuciante en nuestro estudio.

Una vez más, el enfoque sistémico, nos sirve de referente para la comprensión de la interacción social entre padres, madres y docentes dentro del sistema escolar. De ahí la importancia, no solo en la existencia de canales sólidos de comunicación, -que ya funcionan de forma consolidada-, sino de la calidad y fluidez expresiva.

Las dificultades de la interacción se traducen en la insatisfacción de los dos subgrupos interactuantes. Por un lado, la baja implicación y participación familiar en las actividades de la escuela y, por otro, la disminución de la motivación de los maestros y profesores para trabajar con las familias de sus alumnos. La reciprocidad causal aparece como explicativa del fenómeno social. Así pues, este mismo modelo nos sugiere una visión optimista, pues cabe suponer que, cualquier pequeño cambio en la interacción de un subsistema con el otro, va a producir una modificación en su respuesta.

# 1. La Institución Escolar en España

---

## 1.1. Una aproximación histórica

Manganiello (1978), al analizar los orígenes de la escuela, reconoce que sus gérmenes se hallan en los rituales de todos los pueblos primitivos. Avala su existencia desde tiempos remotos al surgir como una necesidad humana para la transmisión de tradiciones, costumbres, ideas y creencias de la comunidad a las nuevas generaciones.

En el Antiguo Oriente, las escuelas eran destinadas exclusivamente a minorías de clase superior que ejercían la dirección de la comunidad. En Grecia, la escuela estaba organizada en tres ciclos: elemental, medio y superior y, con las magnificas aportaciones de sus grandes filósofos alcanzaron un alto nivel de sistematización didáctica. En Roma, durante la República, la educación era privada y se organizaba igualmente en tres ciclos: “magíster”, “gramático” y “rector”. Tanto en Grecia como en Roma, la educación fue concebida como un privilegio para los hombres libres.

Con la llegada del cristianismo, la finalidad de la pedagogía se volvió ético-religiosa y provocó un profundo proceso de transformación de la escuela. Los primeros años, los cristianos crearon unos centros llamados *catecúmenas* con la finalidad de instruir el credo y preparar al bautismo. Al difundirse, se necesitó crear institutos para formar a maestros cristianos y se propagaron las escuelas cristianas. En el devenir de la historia, cada sector o clase social tuvo su forma



peculiar de recibir educación. Por ejemplo, los caballeros en los castillos, los clérigos en los monasterios y catedrales y el pueblo en las escuelas parroquiales. Más tarde surgieron dos nuevos tipos de escuelas: las municipales y las gremiales. También aparecieron las primeras universidades.

Los momentos iniciales de la institución escolar tal y como la entendemos hoy, pueden situarse en torno a los siglos XV y XVI (Barbero, 1993). Se inició el proceso de intervención pedagógica en la infancia, aunque se seguía administrando a los alumnos distintos tratamientos en función de su procedencia social. También eran diferentes los espacios educativos colectivos que se dividían en colegios jesuíticos y escuelas para pobres. Los primeros estaban claramente dirigidos a las clases medias, situados a medio camino entre la nobleza y la clase popular en el que los objetivos no eran el conocimiento y la comprensión de la historia, sino el que aprendieran a hablar y escribir en latín y griego (Durkheim, 1982). En cambio, los objetivos de la educación de los hijos de las clases sociales más bajas estaban fundamentalmente relacionados con el control social teñido de connotaciones evangelizadoras que consistían en el aprendizaje memorístico de dogmas y oraciones.

Para Domínguez (1998), los inicios de la institución escolar están situados en el siglo XVIII cuando, en plena Ilustración, las minorías intelectuales empezaron a considerar que el retraso económico del país era producto de la ignorancia de la mayoría de la población. Fue entonces cuando se inició el trabajo de instruir y formar a la gente del pueblo con el fin de generar progreso y riqueza para la sociedad. Se decretó por la Real Cédula de 12 de julio de 1781, la enseñanza obligatoria y gratuita para los niños de 5 a 12 años.

En 1812, la Constitución generalizó la instrucción elemental y decretó que hubiera escuelas en todos los pueblos. Los contenidos básicos eran sobre el catecismo católico y las obligaciones civiles.

Ruiz Berrio (1970), explica que fue un Informe hecho por el poeta Quintana el que abogó por una reforma radical de la educación pública. En el se proponían tres niveles básicos de instrucción: una primaria, una secundaria y una superior<sup>46</sup>. Este Informe sentó las bases del sistema educativo contemporáneo, quedando establecidos los siguientes principios:

- a) Igualdad de derecho a la educación para todos los ciudadanos.
- b) Uniformidad en los planes de estudios en cuanto a los contenidos, materiales y métodos.
- c) Gratuidad en el primer nivel de enseñanza.
- d) Libertad de enseñanza.

Con el gobierno de Fernando VII en 1823, estos preceptos se modificaron de forma que:

1. La formación primaria elemental sólo se mantuvo gratuita para las familias totalmente pobres, reservando para sus hijos un número limitado de plazas que permitieran la continuidad de los estudios para los alumnos verdaderamente capacitados.
2. La libertad de enseñanza se convirtió en la creación de centros privados para la primaria y la secundaria.
3. La universidad se dirigió fundamentalmente a las clases privilegiadas.

Pero a la muerte de Fernando VII, y como consecuencia de la conflictividad política, la situación de la educación se encontraba en un estado lamentable. Tanto fue así, que la Regente Maria Cristina, el 31 de agosto de 1834, firmó un Decreto para crear una comisión que se encargase de estudiar y elaborar un Plan General de Instrucción Primaria (Miñambres, 1994).

---

<sup>46</sup> No obstante, Gil Villa (1994) señala que en el informe de Quintana se aparece un filtro selectivo prácticamente inevitable al finalizar el nivel elemental, entendiéndose que a los estudios superiores solo van a poder llegar una pequeña minoría.

En 1857, la Ley Moyano confirmó las bases de la estructura instruccional del sistema educativo. Fueron:

- Uniformidad
- Centralidad
- Gratuidad relativa
- Limitación de la libertad de enseñanza
- Indicación de las condiciones a los centros privados
- Intervención estatal
- Secularización

Esta Ley, que se mantuvo hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. Tenía como objetivo fundamental de la educación primaria, formar personas capaces de comportarse adecuadamente en la sociedad y que supieran gozar de sus derechos como ciudadanos. La escolarización era obligatoria, pero el acceso a la educación no era gratuito. Los curas y los alcaldes eran entonces, los encargados de certificar la pobreza de las familias que verdaderamente no podían costear los estudios de sus hijos.

En 1868, mediante la Ley de la Instrucción Primaria se delegó la enseñanza de nivel primario a la Iglesia. Los progresistas se opusieron a este decreto por considerar que se trataba de un monopolio y un adoctrinamiento ideológico del poder y exigieron la libertad de cátedra enfrentándose a los criterios de centralización y uniformidad.

Así fue como en la Constitución de 1876, la educación fue reconocida como una de las libertades públicas admitida por el Estado<sup>47</sup>. Se aprobó la libertad de enseñanza y el derecho a crear centros educativos sin previa licencia siendo inspeccionados exclusivamente por cuestiones de higiene o moralidad. Pero la redacción del articulado, dejó la situación un poco entre líneas dado que se mantenía el derecho a la fundación de centros de acuerdo con la ley, a la vez que obligaba que la enseñanza se impartiera bajo el dogma de la fe católica.

---

<sup>47</sup> Como nos señala Quintana Cabanas (1989), hasta el siglo XIX, los centros escolares habían estado promovidos siempre por iniciativas no estatales, como parroquias, municipios, comunidades y/o corporaciones.

Durante los años que siguieron, la preocupación política estaba más dirigida a las alternancias de poder en el gobierno que en materia de educación. Esto provocó que en 1900 se diera la escandalosa cifra de que un 56% de la población española era analfabeta según Viñao (1985), o del 63% según Anaya y Quiñones (1999). Miñambres, (1994), remarca que durante el periodo de 1875 hasta el 1898, no existió una política definida de instrucción pública en el Estado español. Las escuelas eran escasas<sup>48</sup> y los maestros estaban desprestigiados socialmente. Para contrarrestar estas cifras, en 1914 se elaboró el Plan de Reforma de las Escuelas Normales. Pero el verdadero problema de la educación era, por encima de todo ideológico, sobretudo en la cuestión referida a la religión.

De forma paralela, en octubre de 1876, se había creado la Institución de Enseñanza Libre (IEL) cuando un grupo de profesores fue expulsado de la universidad por haber defendido la libertad de cátedra. Habían iniciado un esperanzador proyecto de renovación educativa con el deseo de llegar a ser uno de los países más cultos de Europa. Fue verdaderamente un movimiento pedagógico que recogió a personalidades y a intelectuales relevantes de aquella época consiguiendo llevar a España casi a la cima en cuestión de educación.

Durante la República, la nueva Constitución de 1931, ratificó el sistema educativo unificado, la escuela primaria obligatoria, gratuita, laica y descentralizada. Se proclamó un estado aconfesional en el que los religiosos no podían impartir clases en los centros escolares. Se trataron problemas relativos a:

- a. el bilingüismo en Catalunya, aceptando el uso de la lengua materna en las etapas de preescolar y primaria.

---

<sup>48</sup> En 1901, cuarenta y cuatro años después de la Ley Moyano, todavía no se había cumplido lo legislado sobre el número de escuelas para niños y niñas por número de habitantes en ninguna de las provincias españolas (Anaya y Quiñones, 1999)

- b. la democratización de la enseñanza, con la creación de consejos escolares y canalizando la participación.
- c. la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza de religión y el fomento de la neutralidad religiosa.
- d. el aumento del número de escuelas públicas, que no se llevó a término.
- e. la exigencia de una carrera de magisterio con la realización de prácticas pedagógicas en la formación inicial de los maestros.

## **1.2. La escuela del franquismo**

Al finalizar la guerra civil española, con el gobierno en manos del general Franco, el objetivo principal consistía en hacer desaparecer el trabajo pedagógico realizado durante la 2ª República y destruir los ideales progresistas iniciados a finales del siglo XIX con la IEL.

Domínguez (1998), describe que las líneas educativa propuestas por el franquismo tenían como finalidad legitimar el proyecto del régimen nacional-católico sobre la base de una ideología religiosa y patriótica. El modelo franquista conservó las características básicas de la Ley Moyano de 1857. La educación era totalmente confesional y se exigía ser católico.

El aislamiento político fue generalizado en todos los niveles y más aún en educación, pues se rechazaba de forma sistemática cualquier propuesta pedagógica más o menos innovadora que llegara del exterior o de otros sectores menos afines al gobierno.

El estado no fue capaz de satisfacer las demandas educativas de aquel momento y delegó las funciones pedagógicas a la iniciativa privada. De nuevo, la Iglesia aceptó el encargo y se puso al frente de ello. Los alumnos que no podían acceder a esta alternativa por no disponer de medios económicos, habían de matricularse en la “enseñanza libre” que fue muy solicitada.

En 1960, se creó el Fondo Nacional para la Igualdad de Oportunidades para garantizar el acceso a la educación y en 1964, se amplió la educación obligatoria hasta los 14 años.

La reforma se inició en 1969, con la aparición del Libro Blanco de la Educación con el objetivo de crear un sistema educativo que respondiera a los criterios de unidad, interrelación y flexibilidad entre los distintos niveles de educación (Domínguez, 1998). Sobre las bases del Libro Blanco, se elaboró en septiembre de 1969 un Proyecto de Ley aprobado finalmente en 1970 como Ley General de Educación (LGE). Algunos de sus principios básicos eran:

- Establecer un único nivel de enseñanza básica de 8 años de duración, gratuito y obligatorio (EGB).
- Iniciar una renovación pedagógica a partir de la utilización de metodologías activas e incorporando un nuevo sistema de evaluación.
- Garantizar un sistema educativo permanente y no selectivo.
- Implantar un bachillerato único que permitiera el acceso a la universidad.
- Facilitar el acceso a la educación con un sistema de becas para la aplicación del principio de igualdad de oportunidades.

- *Intercomunicar los distintos niveles del sistema educativo.*

La LGE estableció cuatro niveles educativos claramente diferenciados:

1. El Preescolar.
2. La Enseñanza General Básica (EGB), obligatoria y gratuita
3. Las Enseñanzas medias, que incluían el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), para los que habían obtenido el Graduado Escolar y la Formación Profesional (FP), bien para los que querían acceder al mercado laboral o bien para los que solo habían alcanzado el Certificado Escolar en el anterior nivel.
4. La educación Universitaria.

Las principales intenciones de la LGE, eran las de reducir el fracaso escolar, evitar la selección temprana y garantizar la igualdad de oportunidades. A pesar de los intentos de innovación, Domínguez (1998), considera que esta Ley nació desfasada, en plena dictadura y sin participación social. Aunque tuvo algunos aciertos, dejó vacíos aspectos legales y pedagógicos. Tal como señala Marchesi (2000), no había ningún apunte que hiciera referencia a la calidad de la enseñanza, pues ésta quedaba implícita con la ampliación del margen de edad y la modificación de la metodología. Gil Vila (1994), considera que esta Ley se formuló con la pretensión de anular el filtro discriminativo que se producía inmediatamente después de cursar el nivel elemental, pero lo único que consiguió fue retasar cuatro años el salto selectivo.

Finalmente, con la llegada del sistema democrático y los cambios sociales consiguientes, se propusieron nuevos planteamientos en el sistema educativo del estado español.

### 1.3. La escuela en la democracia

Con la Constitución de 1978, se aprobó:

- La enseñanza laica
- La obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza básica
- La coeducación
- La defensa de las diferentes lenguas
- El reconocimiento del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza

En 1980, diez años después de su implantación, fue revisada la LGE. Según Marchesi y Martín (1998), los puntos débiles cuestionados fueron:

- a) el fuerte contenido académico de los bachilleratos y su orientación exclusiva hacia la universidad.
- b) la progresiva devaluación de la formación profesional dado que eran pocos los alumnos que se matriculaban voluntariamente y su acceso era marcadamente minoritario.
- c) la finalización de la educación obligatoria era a los 14 años, dos antes de la edad legal para la incorporación al mundo laboral

Además, el desarrollo de las autonomías, reconocido por el texto constitucional, acentuaba la necesidad de un proceso de descentralización de las competencias para la gestión educativa. En 1981, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, apuntó un conjunto de propuestas que sirvió de base para iniciar una reforma educativa de las enseñanzas medias que pudiera dar respuesta a estas necesidades.



En 1985 se aprobó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Además de exponer los derechos y la finalidad de la educación, define algunos aspectos organizativos importantes como:

- a. El establecimiento de una red integrada de centros públicos y privados concertado para garantizar la satisfacción del derecho de todos a la educación a través de la programación general de enseñanza (Anaya y Quiñones, 1999).
- b. El cumplimiento del principio de participación democrática a través de los Consejos Escolares de ámbito estatal, autonómico, local y territorial.

En septiembre de 1990, se promulgó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (fig. 24), que asume entre sus objetivos fundamentales, evitar la discriminación prematura entre diferentes vías educativas y entre alternativas laborales distintas, de ahí que se aumente el periodo de enseñanza obligatoria de los 12 a los 16 años (Gil Villa, 1994), además de pretender homologar nuestro sistema educativo con el resto de países de la Comunidad Económica Europea. Marchesi y Martín (1998), describen que los principales objetivos establecidos por la LOGSE, fueron:

1. Extender la educación obligatoria hasta los 16 años
2. Establecer una estructura más adecuada de las etapas educativas
3. Transformar la formación profesional
4. Mejorar la calidad de la enseñanza
5. Adaptar el currículo a las nuevas necesidades de conocimiento

## 6. Fomentar la equidad

Marchesi (2000), resalta de forma sintética la forma en que se trabajan los nuevos objetivos incorporados en esta reforma educativa:

- a) refuerzo de la educación infantil.
- b) incorporación de maestros especialistas en lengua extranjera, música y educación física.
- c) disminución del número de alumnos por clase.
- d) ampliación de los equipos y los departamentos de orientación psicopedagógica.
- e) aplicación de medidas para garantizar la no discriminación.
- f) conexión con el mundo laboral.

En cuanto a las instituciones de enseñanza, según Solé (1998), se pueden clasificar en función de<sup>49</sup>:

1. *La titularidad*. En el estado español coexisten dos tipos de centros. Como señala Quintana Cabanas (1989), este modelo mixto es satisfactorio en los estados democráticos, pues a la vez que se establece una educación que garantiza el acceso a todos los ciudadanos, no restringe las iniciativas privadas. Estos son:

---

<sup>49</sup> Al igual que la autora, nosotros tampoco vamos a hacer referencia a los centros de educación especial por no ser objeto de nuestra investigación

a) Los de titularidad *pública* que dependen de el Ministerio de Educación y Cultura, excepto en aquellas comunidades que tienen asumidas las competencias en materia educativa y que están incluidos en los Departamentos o Consejerías de Educación. En algunos casos, existen también centros que dependen de las administraciones locales.

b) Los de titularidad *privada* que están gestionados por particulares. Algunos pueden solicitar aportaciones económicas de los fondos públicos y se les denomina privados concertados.

2. La *etapa educativa*. En este caso, también hay que distinguir entre la diferente oferta entre los centros públicos y los privados:

Entre los centros de titularidad pública, se encuentran los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP), en los que se escolariza desde el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), hasta la finalización de la Educación Primaria (6-12 años), y los Institutos de Educación Secundaria (IES) que además de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que va de los 12 a los 16 años, pueden impartir las diversas modalidades de bachillerato (16-18 años) y los ciclos de grado medio y superior. En algunas comunidades, existen centros que escolarizan el primer ciclo de educación infantil (0-3 años).

Entre los centros de titularidad privada, lo más frecuente son las instituciones con una oferta educativa única, desde el segundo ciclo de educación infantil, hasta el final del bachillerato (de los 3 a los 18 años)

**Fig. 24**  
Cuadro comparativo entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990  
(En gris, el periodo que comprende la enseñanza obligatoria gratuita)

LGE (1970)			LOGSE (1990)	
Universidad	3r. Ciclo Form. Prof.	18	Universidad o Ciclos Form. Grado Sup.	
COU	2º Ciclo Formación	17	2º Bachillerato	2º Ciclos Formativos
3º BUP	Profesional	16	1º Bachillerato	1º Ciclos Formativos
2º BUP	1r. Ciclo Formación	15	Segundo ciclo Educación	4º ESO
1º BUP	Profesional	14	Secundaria Obligatoria	3º ESO
8º EGB	Ciclo Superior	13	Primer ciclo Educación	2º ESO
7º EGB	Educación General	12	Secundaria Obligatoria	1º ESO
6º EGB	Básica	11	Ciclo superior	6º Ed. Primaria
5º EGB	Ciclo Medio	10	Educación Primaria	5º Ed. Primaria
4º EGB	Educación General	9	Ciclo medio	4º Ed. Primaria
3º EGB	Básica	8	Educación Primaria	3º Ed. Primaria
2º EGB	Ciclo Inicial Educación	7	Ciclo inicial	2º Ed. Primaria
1º EGB	General Básica	6	Educación primaria	1º Ed. Primaria
2º Pre-escolar	Educación	5	Segundo ciclo	P5
1º Pre-escolar	Pre-escolar	4	Educación Infantil	P4
		3		P3
		2	Primer ciclo	
		1	Educación Infantil	
		0		

## 1.4. Las funciones sociales de la escuela

El grupo de iguales y las relaciones resultantes de la educación no formal, configuran junto con la escuela los protagonistas del proceso de socialización secundaria en la que las experiencias aprendidas y sentidas, serán interiorizadas de forma paralela a las percibidas dentro del entorno familiar.

Quintana Cabanas (1989), considera que la educación cumple las funciones sociales de:

1. Adaptación social.
2. Continuidad social.
3. Introducción del cambio social.
4. Capacitación profesional.
5. Económica.
6. Política.
7. Control social.
8. Selección social.
9. Progreso social.

Fernández Enguita (1995), apunta las siguientes funciones sociales de la escuela en relación al contexto social y familiar:

- a) *Preparación para el trabajo.* La escuela debe garantizar una preparación y formación básica que promueva la igualdad de oportunidades para la posterior incorporación al mundo laboral. Dentro de este apartado se encuentran dos enfoques: el credencialista, que valora más los títulos que los conocimientos; y el de las teorías de la correspondencia, que considera que aquello que vincula la escuela con el trabajo, no son los aprendizajes cognitivos, sino los no cognitivos, suponiendo que lo más importante no son las capacidades ni las destrezas sino las actitudes y la capacidad de adaptación.

- b) *Formación de la idea de ciudadanía.* La escuela transmite conocimientos, valores y actitudes que apoyan y reproducen a pequeña escala la estructura política de la sociedad de forma que los cambios políticos se traducen siempre en cambios educativos. Los alumnos son tratados desde una perspectiva universalista y no individualizada potenciando el aprendizaje colectivo como miembros que forman parte de una sociedad.
  
- c) *Integración social.* Los mensajes explícitos e implícitos de la escuela reproducen las relaciones y las interacciones que se dan en las estructuras sociales. Bonal (1998), señala que la escuela ejerce un proceso de socialización secuenciada diferente en función de la edad del alumno.
  
- d) *Meritocracia y consenso social.* La escuela obedece el principio de igualdad en el trato a todos sus alumnos intentando no reproducir ningún tipo de desigualdad social. Caravaña (1980), propone que las diferentes posiciones sociales debe basarse solo en los méritos académicos y no en cuestiones de herencia social.



## 2. La participación en el Sistema Educativo

---

### 2.1. Marco legal de la participación educativa en el Estado Español

La Ley General de Educación (14/1970 de 4 de agosto de 1970), se elaboró con el propósito de incidir sobre el llamado "fracaso escolar" (Fernández Enguita, 1995) y garantizar mediante la escolarización la igualdad de oportunidades para todos los sectores de la población. En dicha ley, se responsabilizaba a la familia de la obligación de dar educación a sus hijos y de ayudar en las acciones de los Centros Escolares (Pulpillo, 1982).

Los artículos 5.5, 60.1 y 64.4, hacían referencia a la forma de organización de los Centros, describiendo las formas de participación de los padres en los Consejos Asesores del Centro (Rey Mantilla, 1994). Esa formula participativa estaba concebida más bien como un órgano asesor o consultivo con muy poca implicación en la actividad escolar.

Fue a partir de la elaboración de la Constitución de 1978, cuando se formularon los derechos a la participación directa de todos los sectores sociales implicados en el sistema educativo, dejando constancia en el artículo 27.7, que los padres deben intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos



Pero a pesar de este avance legislativo en materia de participación comunitaria sobre la institución escolar, parece que no acabó de funcionar en la medida que se esperaba (Fernández Enguita, 1993) hasta 1980, en que se creó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 5/1980 de 19 de junio), en la que, como señala Santos Guerra (1997), se estableció una normativa para la participación en los centros públicos. En cambio, no se reguló para los privados a los que se les dejó un amplio margen de actuación.

En el artículo 5.1 de esta Ley Orgánica, se establece el Estatuto de los Centros Escolares en el que se otorgaba a padres y tutores el derecho a elegir el tipo de educación para sus hijos y el centro escolar en función de sus convicciones ideológicas y religiosas. En el artículo 18 de la misma ley, es donde se regularon las Asociaciones de Padres de Alumnos (APA) (Pulpillo, 1982).

Más tarde, en 1985, fue refrendada la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en la que se volvió a plantear la participación de los agentes sociales externos pero esta vez como una forma para garantizar de libertad en todos los centros educativos. Así fue como se constituyeron los Consejos Escolares como órganos ejecutivos de participación y de control (Rey Mantilla, 1994).

Así pues, los Consejos empezaron a tener un carácter marcadamente instrumental (Santos Guerra, 1997) y dejaron de situarse en planos conceptuales o teóricos para convertirse en verdaderos instrumentos de participación social en los que convergen representantes de distintos sectores sociales: profesores, padres, alumnos, personal de administración del centro y representantes municipales.

La LODE otorgó a los Consejos Escolares carácter ejecutivo y decisorio sobre aspectos importantes de la comunidad educativa como por ejemplo, la elección y revocación del cargo de director, aprobación de las programaciones, de los presupuestos de Centro, etc., a diferencia de la LOECE que solo les atribuía

funciones de asesoramiento, de intercambio de información, etc., es decir, con ninguna capacidad para provocar cambios institucionales.

En 1986, el Real Decreto nº 1533, regula y desarrolla las funciones de las asociaciones de padres de alumnos para que se constituyan en los centros públicos y privados. Dos años más tarde, en 1988, el decreto nº 1543 recuerda las responsabilidades de los padres en la aplicación de la LODE y sus procedimientos.

La última reforma educativa aparece en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990), quedando derogada la LOECE. Según Lacasa (1997), en ella se hace especial énfasis en la necesidad de no separar el proceso de enseñanza y aprendizaje de su contexto comunitario y familiar, señalando que la participación ha de cumplir:

- a) una función aglutinadora respecto los distintos elementos que participan en el contexto educativo, y
- b) una función de orientación que favorezca las relaciones de la escuela con la comunidad en la que está inmersa, potenciando el papel de la familia como agente educador.

De ahí la importancia que las familias de los alumnos y los integrantes de la comunidad educativa se coordinen y trabajen conjuntamente durante toda la etapa escolar. El proceso educativo debe entenderse en términos de corresponsabilidad, de complementariedad y de trabajo en equipo.

Esta condición quedó reflejada en uno de los principales objetivos LOGSE, que es el de asegurar la calidad de la enseñanza y una de las proposiciones planteadas para lograrla, es -entre otras- la participación activa de todos los

sujetos de la comunidad educativa como elementos claves de la organización de los Centros.

El modelo participativo de la Reforma reconoce el importante papel de la familia en la instrucción curricular, puesto que la existencia de canales de comunicación entre los dos sistemas -familiar y escolar-, enriquece el desarrollo integral de los alumnos (Vila, 1998), además de lograr mejorar los resultados académicos de los estudiantes (Epstein, 1988; Martínez González, 1992) debido a que los hijos perciben una continuidad educativa entre ambos sistemas.

EURYDICE (1997), la red europea de información en educación, nos informa que la trascendencia de la participación de las familias en el sistema educativo y de la implicación en la gestión de las escuelas, ha provocado numerosos debates sobre legislación en esta materia.

Así fue como España, adoptó en 1995 la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) que fomenta y refuerza la participación de los padres en el funcionamiento de los centros escolares a través de sus asociaciones y regula la representación de las familias en los Consejos Escolares.

En el siguiente esquema (fig. 25), podemos ver reflejada la evolución la legislación en materia de participación familiar en los centros docentes

**Fig. 25.**  
Esquema de la evolución de la legislación española en materia de participación familiar en los centros docentes

Año	Marco legislativo	Descripción
1970	LGE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsabilización familiar en la obligación de dar educación y ayudar en las acciones de los centros escolares.</li> <li>▪ Participación familiar en los Consejos Asesores del Centro</li> </ul>
1978	Constitución	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Derecho a la participación directa de los sectores sociales implicados.</li> <li>▪ Intervención familiar en el control y gestión de los centros públicos</li> </ul>
1980	LOECE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Normativa de participación familiar en los centros públicos sin capacidad de promoción de cambios</li> <li>▪ Creación de las APA's en los centros públicos</li> </ul>
1985	LODE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de los Consejos Escolares ejecutivos y decisorios</li> </ul>
1986	Real Decreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regula y desarrolla las funciones de las APA's en los centros públicos y privados</li> </ul>
1988	Decreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuerda las responsabilidades de los padres en la aplicación de la LODE</li> </ul>
1990	LOGSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación de los padres en los centros a través de sus asociaciones.</li> </ul>
1995	LOPEG	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regula la representación familiar en los Consejos Escolares de Centro.</li> </ul>

## 2.2. Competencias atribuidas a los órganos de participación con representación familiar

La Red Europea de Información en Educación (EURYDICE, 1997), recoge que las competencias en los órganos de participación familiar en el Estado Español, pueden ser de dos tipos:

- De Consulta (C), considerada como el derecho u obligación a estar informado y pronunciarse.
- De Decisión (D), referido al proceso completo de la toma de decisiones: aprobación previa, decisión y ejecución.

En los centros escolares, los órganos de participación disponen a menudo de competencias amplias para que las decisiones (D), puedan ser también de dos tipos:

(D1), Decisión sobre un conjunto de aspectos relativos a los procedimientos de gestión cotidiana e interna de la propia escuela o centro. Por ejemplo, actividades extraescolares, control de gastos, etc.

(D2), Decisión sobre aspectos importantes del funcionamiento global del sistema educativo. Por ejemplo, determinación del plan de estudios, metodologías, asignación de presupuesto de la escuela, etc.

### **2.3. Hacia una cultura de la participación**

Así pues, uno de los principales cambios del modelo propuesto por la reforma educativa, es la modificación del sistema de relaciones existentes entre los miembros de los grupos de profesores, padres, alumnos y su entorno comunitario (fig. 26 y 27). Domínguez Fernández (1993:94), apunta que el actual *sistema relacional concebido como una cultura para la participación* implica a su vez, un cambio en las estructuras y una redefinición en los objetivos institucionales que han de adaptarse a las necesidades y a los grupos que lo configuran. La LOGSE ha provocado modificaciones en las estructuras y el funcionamiento de los centros educativos transformando el discurso sobre la educación y reconvirtiendo los modelos pedagógicos y metodológicos del profesorado.

Jiménez Jaén (1993), señala que a los docentes se les modificó su anterior papel ejecutivo por un rol mucho más reflexivo, más investigador y, consecuentemente, con mucho más contacto y relación con el entorno social y comunitario. La LOGSE enfatiza el modelo cognitivo, integrando los aprendizajes en el entorno social, cultural y familiar de los alumnos.

Fig. 26

Esquema de los objetivos, estructuras y relaciones con el modelo anterior a la Reforma Educativa. (Pérez Calvo, 2000:141)

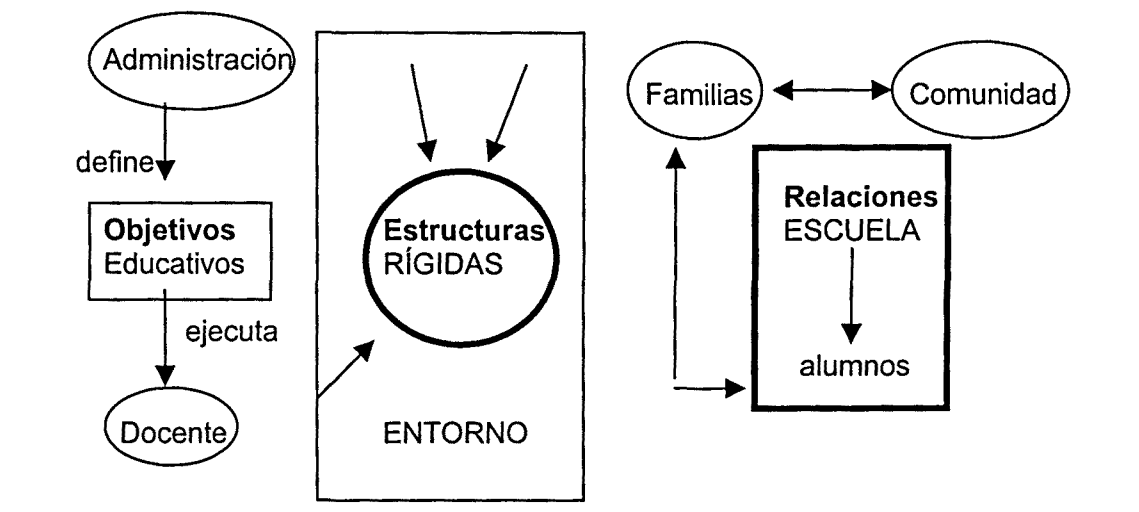
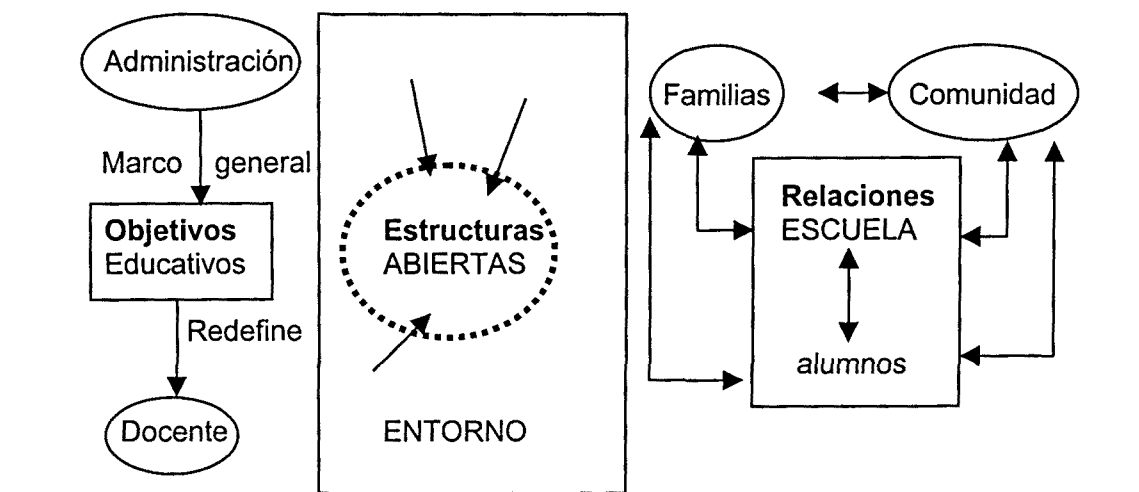


Fig. 27

Esquema de los objetivos, estructuras y relaciones con el modelo participativo de la actual Reforma Educativa (Pérez Calvo, 2000:141)



Pero los cambios, no sólo se reflejan en el papel de los docentes sino también en el que realiza la propia institución escolar en relación al contexto social en el que se encuentra inmersa. Si con anterioridad, la escuela era un sistema cerrado a su entorno con muy poca o ninguna interconexión con el exterior, ahora, se ha convertido en una institución abierta con límites permeables que permiten el intercambio comunicacional con otros sistemas y grupos sociales (Pérez Calvo, 2000).

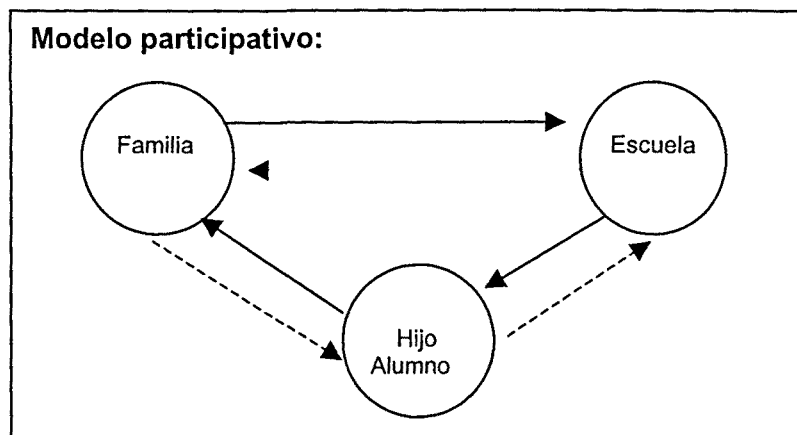
Situándonos en el contexto de la interacción entre los sistemas familiar y escolar, el modelo participativo (fig. 28) favorece la circulación de la comunicación entre ellos y no divide al hijo-alumno en roles y actividades diferentes. Es aquel, en el que la familia y la escuela encuentran espacios de relación comunes que les permite establecer acuerdos, marcar estrategias de intervención y determinar el papel de cada cual dentro de su ámbito en relación a la educación de los alumnos.

La supresión de las barreras comunicativas, ocasiona que se reduzcan los malentendidos y las distorsiones en el diálogo, promocionando el mutuo conocimiento y la cooperación en las tareas educativas y socializadoras (Dowling y Pound, 1996).

---

**Fig. 28**

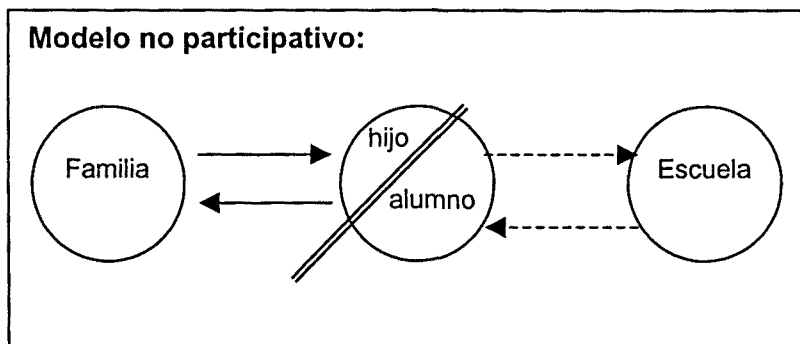
Interrelaciones comunicativas entre los diferentes sujetos implicados en la educación formal según el modelo participativo.



En cambio, un modelo de interacción no participativo (fig. 28), implica que, además de la escasa comunicación que se genera entre los contextos familiar y escolar, no existe ni feed-back ni intercambio, pues la escuela interactúa con el niño como alumno y la familia se dirige a él como hijo, produciendo una escisión de roles. En esta situación la posición relacional predominante entre los sistemas familiar y escolar es la simétrica.

**Gráfico 29**

Interacciones comunicativas entre los diferentes sujetos implicados en la educación formal según el modelo no participativo







### 3. La participación familiar en el proceso de la educación formal

---

#### 3.1. La participación: un concepto indefinido.

La participación es una estrategia inspirada en los principios democráticos en la que se promueve la aportación activa -generalmente, mediante la elección de representantes- de todos los sectores sociales implicados en una situación que les es común. Rey Mantilla (1994) la define en términos de colaboración conjunta hacia unos objetivos comunes, en la que el compromiso en el trabajo es fundamental.

La palabra *participar*, proviene del latín y significa *tomar parte*. Dentro del contexto educativo, debe entenderse como una forma de intervención activa, tanto en el nivel de *planificación de una acción*, como de la *actuación* y, posteriormente, de la *evaluación* de los resultados obtenidos (Santos Guerra, 1997). Es un elemento de acercamiento y de entendimiento entre padres y docentes para facilitar el proceso educativo integral del alumno (Martínez González, 1992).

Debe entenderse no solamente como un intercambio puntual informativo o consultivo entre diferentes sistemas, sino que se trata de intervenciones conjuntas en el proceso de discusión y decisión de objetivos comunes (Gento, 1994), que han de estar plenamente compartidos y que requieren actuaciones consensuadas para su logro.

Con frecuencia, el término participación se utiliza como sinónimo de implicación, actuación, o de colaboración. Es un concepto al que se le atribuyen distintos significados y intenciones. Cada uno de ellos tendrá connotaciones diferentes, puesto que, por ejemplo, no posee el mismo nivel motivacional implicarse que colaborar. En palabras de Fernández Enguita (1992:159), *la participación ha acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca porque nadie puede declararse contrario, pero cada cual recubre de un contenido distinto.*

Según Hart (1992), la participación debe plantearse como un proceso que va más allá de los límites de la presencia testimonial y ha de permitir compartir decisiones. Alsinet (2000), opina que es participando como las personas llegaremos a hacernos responsables de la sociedad en la que vivimos.

En definitiva, participar implica poner en marcha un proceso de responsabilización y de compromiso personal hacia un objetivo o tarea común, en el que los resultados del esfuerzo personal nunca se traducen de forma individual sino que repercuten en la colectividad. Es un *compromiso social arraigado en valores públicos* (Santos Guerra, 1997:54) y no en intereses personales o privados. Es una forma comunicativa que promueve la expresión del pensar y del sentir de los individuos y de la sociedad. El compromiso de participación de todos los agentes de la comunidad es la mejor garantía para la mejora de la calidad educativa en la que cada sector social deberá aportar la parte que le corresponde en el proceso educativo.

### **3.2. La participación familiar en el actual sistema educativo**

En los últimos años, a raíz de los cambios sociales y culturales, las estructuras familiares y sus formas de organización se han ido transformando paulatinamente. La familia, como agente socializador primario ha modificado

sus pautas relaciones y ha necesitado más ayuda de los agentes externos para reforzar sus estrategias educativas.

Por todo ello, las relaciones entre la familia y la escuela también han ido variando a lo largo del tiempo. Algunos autores (Alberdi, 1995; Savater, 1997; Cardús, 2000), señalan que, de forma progresiva, algunos de los procesos de socialización primaria se han ido delegando hacia la escuela y ésta ha sufrido un gradual desplazamiento de las responsabilidades educativas, asumiendo cada vez, más funciones en relación con sus alumnos para lo que le resulta del todo imprescindible la cooperación de los padres.

Los modelos de participación familiar en los centros educativos, tienen como objetivo la implicación de los padres y madres de los alumnos en y durante el proceso de aprendizaje.

### **3.2.1. Formas de participación**

Para Peguero (1997), hay que diferenciar básicamente, dos formas de participación: la que tiene como objetivo la colaboración en los órganos de gestión democrática de la institución –regulada por la legislación- y la participación relacionada con la vida del centro.

Según Valero García (1989), las diferentes formas de participación vienen determinadas en función del nivel de responsabilidad en el proceso de planificación, aprobación, ejecución y evaluación. Gento (1994) propone los distintos niveles en orden a menor a mayor implicación personal, que también se pueden relacionarse con el grado de actividad en la tarea.

1. *Información:* La estructura comunicativa es de tipo centralizado. No existe feed-back, solamente se recibe el contenido del mensaje enviado. Es el nivel más bajo de participación. No hay posibilidad de decisión ni de modificación.
2. *Consulta:* Se emiten opiniones que solo son escuchadas. La decisión pertenece a otros estamentos y se toma en otros espacios de trabajo.
3. *Elaboración de propuestas:* Se opina y se proponen alternativas aunque tampoco se incide en el nivel de decisión.
4. *Delegación:* Se recibe la responsabilidad de participación en alguna área de trabajo con autonomía para su realización. La responsabilidad última recae sobre la persona que ha delegado.
5. *Codecisión:* Las decisiones son tomadas conjuntamente después de las aportaciones de los participantes.
6. *Cogestión:* Se toman decisiones conjuntamente y se determina el proceso de la acción. Existe un alto nivel de responsabilidad compartida.
7. *Autogestión:* Es el nivel de mayor implicación y responsabilidad. Así mismo, requiere un elevado nivel de actividad puesto que se actúa con total autonomía.

Según aumenta el nivel en esta escala de participación, aumenta también el feed-back comunicativo, la implicación y la responsabilidad. A pesar de las dificultades reales en las estructuras participativas, se observa que las organizaciones con un nivel más elevado de participación producen un mayor grado de satisfacción de sus miembros y mejores resultados institucionales (Gento, 1994).

En este sentido, los docentes nos explican desde su contexto<sup>50</sup>, que son bastantes las familias que participan en sus centros, pero pocas las que realmente se implican<sup>51</sup>:

*“Participar es más fácil, más pasivo. Te convocan y vas. En cambio, implicarse quiere decir ‘mojarse’, sugerir, tomar iniciativas...” (EIPu2)*

*“Los padres participan mucho, pero implicarse, solo se implican –entre comillas-, un día en todo el curso, que es el día destinado a las familias” (EPPr7)*

*“Yo veo que participar...van participando, pero implicarse ya es más difícil” (ESOPu1)*

*“Participar quiere decir ‘estar’, que ya es bastante, aunque sea de forma pasiva. Es lo que hace la mayoría” (ESOPr5)*

Diferentes autores (fig.30), han abordado la temática de la participación familiar en los centros educativos en etapas anteriores a la actual reforma. A pesar de la distancia y analizándolo con detenimiento, podemos observar que no están demasiado lejos de la realidad actual. Macbeth (1984) distingue tres formas de participación: comunicación, control y decisión. Bastiani (1987), la clasifica en: compensación (dirigida a equilibrar las desigualdades), comunicación (para informar de los objetivos educativos), rendición de cuentas (información de los resultados obtenidos) y participación (decisión y responsabilidad compartida entre los sistemas).

Paterman (1970) divide los tipos en: participación plena, donde el poder está verdaderamente compartido entre los participantes; participación parcial, en la que los miembros influyen en el proceso de decisión pero sin tomar parte y sin responsabilidad; y pseudo-participación, donde se participa en algo que ya ha estado decidido anteriormente.

<sup>50</sup> Las aportaciones de los maestros y profesores surgen de los discursos de los grupos.

<sup>51</sup> Chavin y Williams (1998), definen la implicación familiar como una de las actividades que permite a las familias participar en el proceso educativo de sus hijos tanto en casa como en la escuela. Comprende el proceso de intercambio de información con los docentes, de compartir las decisiones, de realizar servicios voluntarios en la escuela, de educar en casa y de defender los derechos del niño. Tal como estos autores explican, el término implicación, fue utilizado de forma común entre los años 1960 y 1980. Posteriormente, se pasó a utilizarlos los términos de participación o colaboración para expresar este mismo significado.

Como señala Santos Guerra (1997), partiendo de nuestra realidad y, dada la limitada autonomía de los centros no resulta posible llegar hasta el nivel de autogestión. Con lo que, a veces, al menos en los centros públicos, resulta muy difícil llegar a niveles de plena participación en relación con las familias.

**Fig. 30**  
Cuadro comparativo de las diferentes clasificaciones de participación en función de diferentes autores

<b>PATERMAN (1970)</b>	<b>MACBETH (1984)</b>	<b>BASTIANI (1987)</b>	<b>GENTO (1994)</b>
		Compensación	
Pseudo-participación	Comunicación	Comunicación Rendir cuentas	Información Consulta
Participación Parcial	Control		Propuestas Delegación
Participación Plena	Decisión	Participación	Codecisión Cogestión Autogestión

### 3.2.2. Dimensiones de la participación

La participación, entendida como un proceso de relación bidireccional, posee también una finalidad claramente educativa independientemente de la organizativa y funcional, resultando beneficiosa para todos los sujetos o instituciones implicadas.

Rey Mantilla (1994) señala diferentes niveles de análisis de la participación de los alumnos en la institución educativa. Transportados a la esfera familiar siguen siendo pertinentes:

- a) Nivel socio-político: en el que se pretende fomentar y fortalecer los lazos democráticos dando prioridad al dialogo, al consenso y la negociación de las personas implicadas.
- b) Nivel pedagógico: como aprendizaje socializador, fomentado la capacidad de elección entre alternativas y el análisis de las consecuencias de las decisiones tomadas.
- c) Nivel organizativo: tiene como objetivo el aprendizaje del trabajo en equipo.

Santos Guerra (1997) destaca tres dimensiones en la participación, que son la educativa, la social y la profesional. De forma ampliada podríamos llamarles:

- 1) *educativa-pedagógica*, en la que se aprenden y se desarrollan habilidades y capacidades para la interrelación psicosocial, fomentando valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás,
- 2) *socio-comunitaria*, en la que se desarrollan los valores de una sociedad plural y democrática en la que los ciudadanos tienen derecho a participar, a informar y a ser informados.
- 3) *organizativa-institucional*, puesto que se exige un trabajo de equipo con sus fundamentos metodológicos propios y característicos de la misma institución

Esto significa que la actividad participativa, independientemente de los efectos colectivos, es en sí misma positiva y beneficiosa para quien la desarrolla siempre y cuando no se realice como un puro formalismo o como obligación



social y/o moral. Christenson, Rounds y Franklin (1992), consideran que la implicación familiar es beneficiosa en los siguientes aspectos:

- a) en el logro académico a largo plazo.
- b) en la mejora del nivel de atención, de maduración, de formación de autoconcepto y de mejora conductual.
- c) en las relaciones entre los padres, profesores y comunidad.

Otros estudios (Becher, 1986; Fish, 1990; Sheridan y Kratochwill, 1992; Martínez González, 1992; García Bacete, 1994), han reflejado también los efectos positivos que la participación de los padres en la escuela tiene sobre sus hijos, mejorando los resultados académicos repercutiendo favorablemente en el clima familiar y en la satisfacción de los docentes (fig. 31).

**Fig. 31.**  
Efectos de la participación familiar. Autor: García Bacete, 1994

Sobre los hijos	Sobre la familia	Sobre los profesores
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Progreso académico significativo</li> <li>▪ Menor número de problemas de conducta</li> <li>▪ Incremento de habilidades sociales y autoestima</li> <li>▪ Mayor asistencia a la escuela</li> <li>▪ Mejores hábitos de estudio y actitudes hacia la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar</li> <li>▪ Mayor apoyo y compromisos comunitarios</li> <li>▪ Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza</li> <li>▪ Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos</li> <li>▪ Incremento del número de contactos familia-escuela</li> <li>▪ Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad y refuerzo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor competencia en sus actividades profesionales y instruccionales</li> <li>▪ Mayor dedicación de tiempo a la institución</li> <li>▪ Mayor compromiso en el currículum; más centrados en el alumno.</li> </ul>

En una revisión de trabajos sobre participación familiar realizada por Martínez González (1992), afirmó que todos los maestros señalaban la importancia de la implicación de los padres en el centro educativo pues esta incrementaba los resultados académicos a la vez que el centro mejoraba su calidad de trabajo. En una publicación posterior, Martínez González (1996), seguía reivindicando la implicación de las familias en la escuela como un factor de mejora de la relación entre padres e hijos. La familia se siente más comprometida en las tareas de aprendizaje y suele ofrecer más ayuda en los ejercicios escolares además de mostrar también un mayor interés en todo lo relacionado con la educación.

Dowling y Pound (1996), manifiestan que para los niños y adolescentes es muy importante ver que su familia se implica en trabajos compartidos con los maestros y profesores de su centro escolar. En suma, podemos decir, que los padres que actúan de forma participativa en la institución escolar, actúan también de forma educativa para con sus hijos

No obstante, los resultados obtenidos a partir de nuestras muestras no parecen expresar una excesiva confianza en los efectos positivos de la participación. En el ítem "la participación de las familias influye en el rendimiento académico de los hijos/alumnos", los resultados obtenidos fueron los siguientes:

<i>DOCENTES</i>		
Totalmente de acuerdo Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Nada de acuerdo Un poco de acuerdo
54,5%	26,7%	18,7%

<i>FAMILIAS</i>		
Totalmente de acuerdo Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Nada de acuerdo Un poco de acuerdo
61,1%	27,5%	8,2%

Como vemos, el grupo de docentes se muestra todavía un poco más escéptico que las propias familias. Los participantes en los grupos de discusión, a pesar de reconocer que existe algún tipo de relación, también expresaron algunas ideas que nos pueden dar una pista de los motivos de estos resultados:

*“En educación infantil se ve muy claro. Son las actitudes las que se transmiten y es lo que verdaderamente pesa” (EIPu1)*

*“Generalmente, los padres que se preocupan en el instituto, también son padres que se preocupan en casa” (ESOPu1)*

*“...pero a veces, los padres están muy preocupados y los hijos no acaban de ir bien” (ESOPu2)*

Y es que parece ser que los docentes de los GD, consideran que el rendimiento escolar está más relacionado con la coherencia familiar que con la participación:

*“Yo veo que los hijos de familias coherentes, preocupadas por ellos, son los que rinden en la clase, son más respetuosos y evolucionan mejor” (EPPu8)*

*“...es que hay algunos padres tan preocupados que llegan a ser agobiantes” (EPPu4)*

*“...Y competitivos” (EPPu8)*

## 4. Los espacios de participación familiar

---

### 4.1. Contextos de intersección educativa

El proceso educativo no puede concebirse de forma dissociada entre la familia y la escuela. Aunque las actividades y las estrategias de aprendizaje sean diferentes, deben establecerse mecanismos de faciliten la interacción entre los dos sistemas.

La institución familiar y la educativa son dos comunidades de aprendizaje significativas de vital importancia para el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Es pues, lógico y necesario que se establezcan canales de interconexión entre ambos sistemas.

Llamamos *contextos de intersección*<sup>52</sup> *educativa* a los espacios e intercambios relacionales y de comunicación que practican las dos instituciones educativas formales más importantes para los niños: la familia y la escuela (fig. 32).

Estas vías de intersección comunicativa se elaboran a partir de dos posiciones. Una es la formal, la que la reforma educativa propone como necesaria para una educación integral, contextualizada y coordinada entorno a la comunidad. La otra vía, es la informal, la que se crea a partir de lo cotidiano, de las relaciones no organizadas entre educadores y familias. Mientras que en la primera se

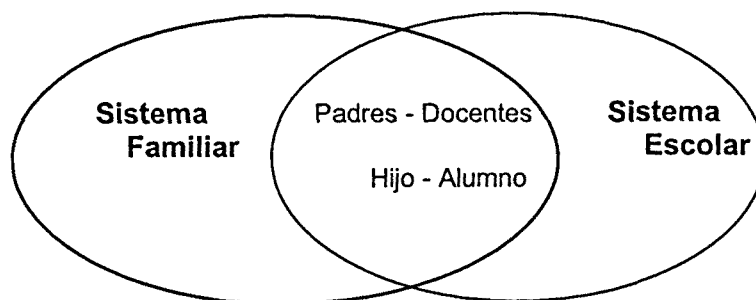
---

<sup>52</sup> El término de *intersección* ha sido usado también por Epstein (1990), para definir la articulación entre las familias y las escuelas desde una perspectiva interaccionista.

trabaja mayoritariamente en el ámbito grupal, en la segunda suele tratarse de relaciones duales.

**Fig. 32.**

Esquema del contexto de intersección entre los sistemas familiar y escolar



Favre y Montandon (1989), clasificaron estos espacios de encuentro en función de tres parámetros: a) tipo de espacio: formal o informal, b) origen de la demanda: docente o familia y c) tipo de encuentro: individual o colectivo

**Fig. 33**

Esquema de clasificación de los espacios de intersección según los parámetros propuestos por Favre y Montandon (1989) adaptados a nuestro contexto socioeducativo actual

	formales		informales	
	<i>individuales</i>	<i>colectivos</i>	<i>individuales</i>	<i>colectivos</i>
<b>Docente</b>	tutorías	Reuniones de padres, conferencias, etc.	Encuentros fortuitos	Exposiciones, festivales, etc.
<b>familia</b>	tutoría	Reuniones APA	Encuentros a la entrada o salida clase o centro	Cenas, excursiones, etc.

En la figura 33, observamos que los contactos individuales están centrados, generalmente sobre cuestiones relativas al hijo/alumno, mientras que los espacios colectivos tienen un objetivo más enfocado a ofrecer información sobre los contenidos de aprendizaje, los programas y los métodos. Igualmente, el estudio realizado por OCDE-CERI (1996), también diferencia estos dos tipos básicos de participación:

a) la individual, que se concreta en:

- Participación en las actividades escolares.
- Comunicación entre la familia y la escuela.
- Implicación de los padres en el trabajo escolar de los alumnos en el hogar.

b) la colectiva, que se remite a la participación en los foros nacionales o locales y en los Consejos Escolares.

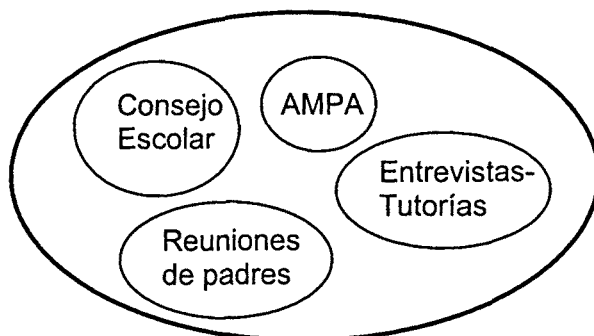
Gil Villa (1992, 1993), considera que las familias participan en tres ámbitos o contextos diferenciados: 1) el político, referente a la gestión del centro, 2) el académico, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y, 3) el comunitario, en la organización de actividades extraescolares.

Esta pluralidad en cuanto a los diferentes espacios y contextos participativos obedece al principio de que no puede ni debe existir una única forma de relación entre la familia y la escuela (García Bacete, 1994). Por eso la diferenciación de espacios y formas responden a las diferentes necesidades familiares que la escuela debe abordar en toda su capacidad pedagógica y psicosocial.

## **4.2. Los espacios formales**

Dentro de los espacios formales, existen los Consejos Escolares (CE), las Asociaciones de Padres de Alumnos (APA), las reuniones de padres y las entrevistas-tutorías (fig. 34). Estos se caracterizan precisamente por ser espacios organizados, estructurados, planificados y que tienen lugar dentro de la institución escolar.

**Fig. 34**  
Contextos de interacción educativa formal



Los CE estarían situados en los niveles más altos de participación (Gento, 1994) dentro del contexto político (Gil Villa, 1992 y 1993), y las APA, estarían en los niveles de participación parcial (Paterman, 1970) y de control (Macbeth, 1984) dentro del contexto académico (Gil Villa, 1992 y 1993).

Las reuniones de padres estarían colocadas en uno de los niveles de participación baja en el que se trabaja a nivel de información o consulta. Algunas veces se proponen alternativas o se delega alguna función pero siempre relacionado con los aspectos más informales de participación (fiestas, carnavales, etc.).

Finalmente, las tutorías con familias, se sitúan en el nivel más bajo de participación, dado que se interviene a título particular y no como colectividad. A pesar de ello, son un espacio psicopedagógico de gran importancia y trascendencia en el proceso educativo.

#### **4.2.1. Los Consejos Escolares**

Los Consejos Escolares (CE), son los espacios de participación institucional cuya composición, estructura y funciones, viene regulada por la LODE en el artículo 41.1 para la escuela pública y en el 56 para los centros privados.

Representan un gran avance en el proceso de democratización de la educación y, en la actualidad están situados en los niveles más altos de responsabilidad en la participación debido a su carácter decisorio y ejecutivo.

Sin entrar en profundidad sobre su funcionamiento y competencias, cabe señalar que los CE están compuestos por representantes de todos los grupos que inciden en el proceso educativo: docentes y personal del centro, padres y madres de los alumnos, un representante municipal y también los mismos alumnos.

El colectivo de profesionales del centro está representado por el director y algunos profesores, que, en los centros públicos, no pueden ser menos de la tercera parte del total de los componentes del CE. El grupo de padres y madres tampoco pueden ser inferior al tercio del total de los componentes (Santos Guerra, 1997).

<p><b>Principales características</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite la participación democrática (por representación) de los colectivos sociales implicados en la educación lo cual además, permite la exposición de puntos de vista más abiertos a la comunidad y al entorno real próximo (Sánchez Guerra, 1998)</li> <li>▪ Incide en niveles importantes de decisión y ejecución dentro de la institución escolar.</li> <li>▪ Informa de forma directa sobre lo que ocurre en el Centro y sobre la actividad docente.</li> </ul>
---	---

Los aspectos más críticos que aparecieron en los discursos de los grupos, fueron los referentes al funcionamiento y a la escasa participación de las familias:



*“No funcionan demasiado, pero bueno, por lo menos ha sido un intento. En última instancia no depende de la institución, sino de las personas.” (ESOPu9)*

*“...y como se hacen aquellas reuniones tan grandes, nadie se atreve a participar” (ESOPu1)*

*“En nuestro pueblo, nadie se presenta a las elecciones. Somos nosotros que vamos a los padres y les decimos que tendrían que presentarse, pero les explicas el plan de evaluación y no lo entienden” (EPPu5)*

#### 4.2.2. Las Asociaciones de Padres de Alumnos (APA)

Las APAs se configuran como agrupaciones de familias de los alumnos de forma estructurada para participar y incidir en la vida escolar. Son espacios de participación grupal, en los que la normativa les otorga el derecho a la participación en la gestión del centro y a dar soporte y asistencia a los padres y madres en todo lo que se refiera a la educación de sus hijos (FAPAC, 1998).

<b>Principales características</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizan actividades extraescolares.</li><li>• Organizan actividades para las familias.</li><li>• Son una plataforma de reivindicación social.</li><li>• Están alerta sobre situaciones de desigualdad social.</li><li>• Atienden a sus asociados en los problemas educativos.</li><li>• No tiene poder ejecutivo sobre la gestión del centro</li><li>• No hay representantes de la institución escolar</li></ul>
------------------------------------	--

Estas asociaciones pueden agruparse entre ellas constituyendo federaciones de APAs (Gento, 1994)

Uno de los aspectos más destacados sobre las APA's recogidos a partir de la discusión de los grupos, ha sido la baja participación de las familias en este terreno:

*"A las reuniones generales de la APA, van cuatro gatos. Hacen balance de cuentas y ya está" (EPPu8)*

*"Normalmente veo que hay dos o tres personas que son las que llevan la voz cantante de la APA. Son las que se implican" (EIPu2)*

*"En la APA se lo cargan siempre todo las mismas personas, hay poca renovación y llega un momento que se cansan"(EPPu2)*

*"En la APA son muchos, pero quien realmente hace todo el trabajo son siempre los mismos" (EPPu4)*

*"Cuando la APA ha de organizar el día de las familias, se las ve y se las desea para encontrar gente que colabore" (EPPr1)*

*"En principio, los padres más implicados son los que están en las APA's que tiran del carro" (ESOPu2)*

*"Hay padres y madres que tienen muy buena voluntad..., pero claro si no tienen el asesoramiento de alguien...(...) Veo que se esfuerzan mucho en las actividades deportivas, pero de la parte pedagógica o de relación humana, nada" (EIPu1)*

#### **4.2.3. Las reuniones de padres y madres**

Las convocatorias de reuniones para los padres y madres de los alumnos vienen reguladas por la normativa interna de cada centro y, sobre todo, por la organización funcional de cada docente. En este caso, los asistentes no representan a su grupo, sino que se espera que acuda -por lo menos- un miembro de la familia de cada alumno.

Tienen como objetivo mantener contactos con el grupo de padres y madres de los alumnos de forma periódica para informarles de temas relacionados con el trabajo y los aprendizajes dentro del aula (Tschorne, 1997). Suele tratarse de reuniones informativas en las que el maestro-tutor, expone los objetivos, metodología y funcionamiento del curso en general. Aunque cada educador tiene cierta flexibilidad en las reuniones, se suelen realizar tres convocatorias al año: a principio de curso, a la mitad y al final.

<b>Principales características</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permite un mayor conocimiento de las familias entre ellas.</li><li>• Se transmite de la información de forma directa y igual para todas las familias.</li><li>• Se tratan temas que afectan a la colectividad</li><li>• Baja el nivel de control del feed-back informativo</li><li>• Las familias pueden expresar sus puntos de vista sobre aspectos organizativos y educativos que afectan directamente a sus hijos dentro del aula</li></ul>
------------------------------------	--

Algo que recogen los participantes en los GT y GD, es que las familias no acaban de entender muy bien los contenidos que se exponen en las reuniones. En la mayoría de los casos se trata de exposiciones informativas de carácter académico, no suelen ser muy motivadoras ni muy participativas:

*“Normalmente se hace una reunión inicial donde se explican los objetivos, los procedimientos, la normativa y todo esto. Pero los padres no entienden nada aunque ya se lo hayas explicado alguna vez” (ESOPu2)*

*“Se hacen un lío con las notas. No entienden nada...que si aspectos procedimentales, actitudinales, se hacen un lío” (ESOPr5)*

*"Los padres no conocen y van perdidos con el nuevo sistema educativo de la reforma. Es muy complejo, no solo en su estructura, sino en los 'intrínquilis' de dentro del sistema" (ESOPu11)*

Otro de los aspectos aportados es la baja participación en este tipo de actividad, destacando que los grandes ausentes son los padres que más necesitarían del contacto con la institución:

*"A la reunión de padres, normalmente siempre vienen los mismos. En cambio, los que más lo necesitan son los que menos se acercan. Y esto es grave." (EPPu4)*

*"Siempre asisten los que menos lo necesitan" (ESOPr5)*

*"A las reuniones de padres asiste normalmente, el 60% de las familias y acostumbran a ser las que menos lo necesitan" (ESOPu9)*

*"Nosotros, para escoger los itinerarios de tercero, de 30 padres, vinieron 13. ¡Y estábamos jugándonos el futuro del 'chaval' en el segundo ciclo de ESO!" (ESOPu10)*

Aunque parece ser que hay momentos puntuales en que aumenta la participación, para, posteriormente, volver a decrecer:

*"A infantil, más que a primaria, se hacen muchas reuniones con los padres. Luego ya ni los ves." (EIPu2)*

*"A las reuniones de principio de curso asisten más para saber como es el instituto, pero luego, dejan de venir" (ESOPu10)*

*"Suelen venir más al cambio de ciclo, cuando cambia el profesor, para conocerlo. Suelen venir más en 5º que en 2º, que ya te conocen" (EPPu2)*

De hecho, Esteve, Franco y Vera (1995), concluían que uno de los aspectos valorados más negativamente por los profesores principiantes es la participación en reuniones de padres que, como explican Cela y Palou (1996:111), en su relación epistolar, las reuniones con las familias no tendrían que utilizarse para explicar lo que se hace en el aula, sino para experimentar como se hace.

#### 4.2.4. Las entrevistas-tutorías

Este es el único espacio de interacción formal de carácter individual. Aunque se contempla la posibilidad de que sea la propia familia la que pida la entrevista con el educador, normalmente es el maestro-tutor quien convoca formalmente a los padres de los alumnos para tratar de los aspectos educativos y madurativos de sus hijos. Por sus características estructurales están más relacionadas con la intervención y la orientación familiar que con la participación, aunque a menudo, sea este un objetivo a trabajar por los tutores. Si no hay ninguna situación que requiera atención especial se suele realizar una entrevista por curso.

<b>Principales características</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es un momento clave para el trabajo motivacional familiar.</li><li>• Los padres y madres se sienten mejor al estar solos y pueden expresarse con mayor claridad y sinceridad.</li><li>• Es un espacio de conocimiento mutuo, importantísimo tanto para el maestro para el trabajo en el aula, como para la familia para el seguimiento del trabajo escolar desde el hogar.</li><li>• Al tratarse de una situación de entrevista, se puede trabajar mucho mejor el feed-back comunicacional.</li></ul>
------------------------------------	---

Uno de los aspectos más discutidos, fue sobre la idea que se transmite a las familias cuando estas son llamadas para realizar una entrevista o tutoría.

*“Los padres ya saben que cuando los llamas, esperan que les digas todo lo que va mal” (ESOPr5)*

*“Es culpa nuestra. En la mayoría de los casos solo se llama a la familia cuando hay problemas con su hijo” (ESOPu3)*

*“Cuando los llamas, lo ven como un problema, creen que pasa alguna cosa y se ponen a la defensiva” (EPPu6)*

En cambio, algunos, consideran que es una buena herramienta de trabajo para todos. A los docentes, porque les permite disponer de información sobre la familia y sobre el alumno que le podrá facilitar el trabajo pedagógico y para los padres, porque pueden encontrar un espacio de interacción individual donde canalizar sus expectativas y sus inquietudes.

*“En las tutorías, con un poco de psicología puedes obtener mucha información de porqué los críos actúan de una forma o de otra, impresionante” (ESOPu11)*

*“A principio de curso, los padres tienen muy claro que han de ir a hablar con el profesor. Hay una gran demanda de entrevistas” (EPPr1)*

*“En nuestra escuela se trabaja con el Plan de Acción Tutorial (PAT), que ha sido un éxito de nuestra escuela. Todos los profesores cogemos el compromiso de hacer una entrevista al año con los padres. (...)Ya lo han cogido como un hábito” (EPPu2)*

### **4.3. Los espacios informales**

Son los espacios donde se producen interacciones entre las familias y los docentes sin estar formalmente estructuradas. Aunque el término "informal" suele estar asociado a lo no productivo, en este caso, cabe remarcar la importancia de estos espacios desde el punto de vista psicosocial, ya que son la base para futuras participaciones en otros niveles.

Pueden ocurrir de forma fortuita, siendo de carácter breve y con intercambio de información puntual, o bien programados de forma expresa para fomentar la participación familiar.

Estos suelen ser a) las fiestas escolares con asistencia y/o participación familiar y b) los contactos producidos entre pasillos en las entradas y salidas de la escuela (Vila, 1998).

<b>Principales características</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La comunicación es más espontánea.</li><li>• La demanda puede ser bidireccional</li><li>• El contacto es muy directo y personal</li><li>• Se expresan necesidades y experiencias reales.</li><li>• El contenido de la interacción puede estar relacionado con aspectos formales del aula y poco desvinculados del motivo de encuentro.</li><li>• No existe planificación</li><li>▪ Inadecuación de roles por encontrarse fuera de contexto.</li></ul>
------------------------------------	---

Algunos docentes, particularmente los de educación infantil, valoraron muy positivamente la interacción como consecuencia de estos contactos informales:

*“Una cosa muy importante es el contacto día a día con los padres, madres o abuelas. (...) Hay cosas que seguro que en una entrevista más formal no te comentarían, y allí en cambio te las explican,. Ves cosas que te dan muchos indicadores” (EIPu2)*

*“Es una información que va en las dos direcciones” (EIPu1)*

*“Sirven para ver como se relaciona el niño con sus padres. Vas observando cosas que te suministran información que no obtendrías nunca en una reunión formal” (EIPu2)*

Otros docentes, remarcaban el carácter anárquico de éste ámbito participativo:

*“Es como si hicieras tutorías dentro de las tiendas” (EPPu8)*

*“En la escuela rural, todavía más” (EPPu5)*

*“Te preguntan cosas cuando te las encuentras en la puerta acompañando el crío” (EPPu5)*

La mayoría de comentarios hacían referencia al carácter lúdico-festivo de este tipo de actividades, que coincide con un nivel más alto de asistencia y participación:

*“En mi escuela, la participación masiva se da en estos aspectos puntuales: fiestas, jornadas, día de las familias, etc. (...) El día de carnaval, se llena la escuela de abuelos y abuelas que vienen a ver lo que has hecho” (EPPr1)*

*“Si montas una fiesta de carnaval y dejas las puertas abiertas, todavía viene bastante gente, madres disfrazadas de casa...pero a nivel festivo” (EPPu3)*

*“En nuestra escuela, la participación es muy alta. Hemos de dar una imagen de escuela y estamos obligados a hacer actividades de cara a los padres unas cuatro veces al año” (EPPr7)*

Sin embargo, algunas voces alegaban el poco partido que se sacaba a estas actividades teniendo en cuenta el esfuerzo de realización que supone:

*“Creo que se saca poco provecho de este tipo de participaciones” (EPPu2)*

*“A veces son un poco agobiantes..Lo hablamos con las compañeras. En la fiesta de carnaval te preguntan ‘¿cómo va el niño? ¿qué hace?...A veces terminas el curso y dices ‘basta de padres!’ ” (EPPr7)*

#### **4.4. Los espacios de participación escolar dentro de la familia**

Son los que se dan en el contexto familiar. Es decir, se trata de un tipo de interacción a nivel simbólico en la que, sin presencia física, la institución

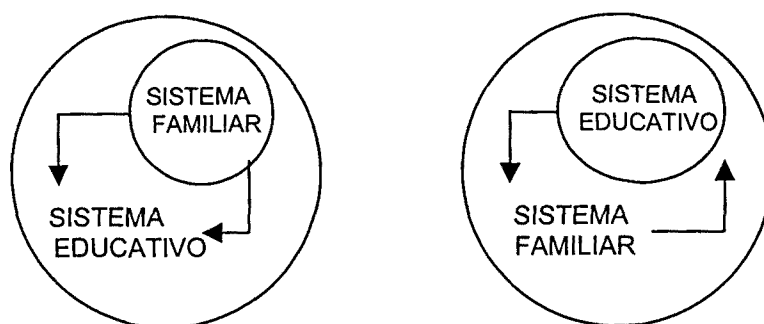


escolar se halla integrada implícitamente dentro del sistema familiar (fig. 35). De esta forma, contribuye directa o indirectamente en la configuración de las expectativas educativas, modelos de conducta, elaboración de normas, etc.

Como señala Vila (1998), para comprender la influencia educativa dentro del hogar familiar se debe tener siempre en cuenta la organización de la actividad conjunta, los diferentes subsistemas que lo componen y las relaciones entre todos ellos.

---

**Fig. 35**  
Gráfico de interrelaciones recíprocas entre los dos sistemas



La participación de la familia dentro del hogar tiene una enorme repercusión sobre el proceso de aprendizaje y hace referencia a dos ámbitos concretos. El primero, más explícito, se concreta en la ayuda y orientación en los trabajos escolares de los hijos, como por ejemplo, la supervisión y el control sobre el cumplimiento de las tareas, la disponibilidad de respuesta, la realización de tareas conjuntas y la estimulación intelectual. El segundo, con un carácter mucho más implícito, se refiere a la consideración que, dentro del núcleo familiar, se atribuye a la escuela y a los maestros.

Está clara la representación de la escuela para los padres y madres. En opinión de uno de los docentes con muchos años de experiencia en la labor pedagógica, considera que ésta será diferente en función de las expectativas de la familia sobre el sistema educativo y, más en concreto sobre el centro:

*“La participación vendrá marcada por las expectativas que cada familia tiene sobre lo que ha de conseguir de la escuela. Si una familia considera que la escuela es el tramo en que se desarrollará el futuro para toda la vida de su hijo, esta importancia se notará en que estará mucho más encima del chaval y del docente. (...) Es fundamental saber distinguir que es lo que los padres esperan de la escuela” (EPPu3)*

En este caso pues, la elección del centro es un elemento muy significativo:

*“La relación con familia que decide buscar un tipo de escuela determinada, es muy diferente que con la que le da igual, va a la que le toca. Entonces, la implicación con el centro es mínima porque no se ha preocupado ni en su inicio.” (EPPu3)*

*“Hay padres que no se plantean nada –igual es una percepción equivocada-, pero piensan que si en su barrio hay una escuela, pues allá van, ni se lo plantean. Sin ninguna duda” (EPPu2)*



## 5. Análisis de las relaciones entre familias y escuelas

---

### 5.1. La necesidad y la realidad de la relación

Tal como señala Solé (1996), nos encontramos inmersos en un periodo socio-cultural en el que las necesidades educativas se han hecho mucho más patentes. Alberdi (1995), reconoce también que en los últimos años –sin precedentes anteriores-, se ha ido produciendo un progresivo desplazamiento del rol educativo parental hacia la escuela<sup>53</sup>. Dentro del núcleo familiar, tanto el padre como la madre disponen en la práctica, de menos tiempo real y efectivo de dedicación para la educación de los hijos y, además, en opinión de Savater (1997), sienten a la vez un gran desánimo y desconcierto en el proceso de asentamiento de las bases de la socialización primaria y buscan, más que nunca, que la escuela les apoye –y en algunos casos, les sustituya-, para compensar esta dificultad de la función educativa familiar.

En el momento actual, el proceso de socialización primaria no es patrimonio exclusivo de la familia, sino que se encuentra total y plenamente compartido con la institución escolar. Si antes, la familia era el pilar fundamental sobre el que se estructuraban la mayor parte de las bases de la educación social, ideológica, religiosa y ética de los hijos, ahora todos estos valores se construyen al compás de los dos ejes educativos principales: la familia y la escuela.

---

<sup>53</sup> No obstante, hay que señalar que la escuela, durante el siglo XIX ya cubría las funciones de sustituir a las familias en los casos en que los padres eran incapaces de educar a sus hijos y de mantener o vigilar el orden y el control social (Segalen, 1992)

Tal como explican Montandon y Perrenoud (1994), la mayor parte de los textos suponen que las familias y las escuelas están dispuestas a colaborar placidamente y en armonía, con el claro objetivo de trabajar conjuntamente para un mejor resultado educativo de los hijos. De la misma manera, la comunicación entre los padres y los docentes debe ser de carácter constructivo y estar abierta permanentemente. Pero, parece ser que la realidad está bastante lejos de la teoría pues este dialogo es a menudo difícil e incluso a veces, inexistente.

Así pues, a pesar de los importantes cambios que se han sucedido dentro del entorno escolar y del reconocimiento político y social de la necesidad de que las familias y las escuelas trabajen conjuntamente para adquirir y compartir las responsabilidades en el proceso educativo, la realidad parece ser menos optimista y trabajos como los de Fernández Enguita (1993, 1995), Gil Villa (1993) y Santos Guerra (1997), nos muestran las todavía notables dificultades de la participación familiar en los centros educativos y en la interacción entre las familias y las escuelas o, lo que es lo mismo, entre los padres y los docentes.

## **5.2. Algunas dificultades de la participación familiar**

Concretamente, estos mismos autores, han descrito también algunas de las principales disfunciones que suelen ocurrir de forma generalizada en los espacios formales de máxima representación familiar de los centros públicos, como por ejemplo, la elección del director, que se convierte en un puro formulismo al estar la candidatura previamente aprobada por el claustro de profesores, o como el análisis presupuestario, que se transforma en una rutina en la que prácticamente nadie discute sobre las prioridades económicas propuestas por el equipo directivo.

Esta dificultad se recogió también en las aportaciones de los GD, pues manifestaron que los CE pueden llegar a convertirse en ámbitos de trámite formal sin implicación, puesto que puede pasar que solo se voten propuestas previamente discutidas y aprobadas por el Claustro:

*Una vez, un padre me dijo: los maestro tenéis mayoría, si queremos votar, no podemos porque ya está todo previamente aceptado. Y tiene razón, los maestros somos mayoría en los CE" (EPPu8)*

Juzgan que los temas que se tratan en estos espacios se reducen a los ámbitos informativos, disciplinarios y burocráticos y también que las APA's, independientemente del número de asociados, no han servido como intento de implicación familiar.

Sobre la participación de las familias en los Consejos Escolares, Fernández Enguita (1993), afirmó que aunque éstos funcionan con normalidad desde su inicio, no se les saca todo el provecho para el que estaban pensados pues los contextos sociales implicados, actúan dentro de ellos de forma rutinaria y con poca proyección. También, según los datos recogidos en el estudio realizado por el INCE (1998a), sobre la participación familiar dentro de los espacios formales en la educación secundaria, muestran que a pesar de que el 51% de los padres y madres pagan la cuota del APA, solamente un 14%, dicen trabajar activamente en la asociación. Respecto al funcionamiento de los Consejos Escolares, el 42% de los padres y madres manifestaron su desconocimiento.

Los niveles de participación familiar en los Consejos Escolares siempre han estado muy bajos. Como señala Gil Villa (1993), los porcentajes siempre han sido inferiores al 25% y todavía menores en secundaria donde parece que existe una mayor desvinculación de la interacción familiar.

Otra situación que ha terminado produciéndose dentro de los CE, es la que Fernández Enguita (1993), califica como de formación de subgrupos, en la que, por un lado, está el formado por el equipo directivo, el grupo de maestros o profesores y el representante del personal de administración y servicios y por el

otro, el formado por los representantes de los padres y el representante del Ayuntamiento. Y, aunque la pluralidad de intervenciones no tendría que ser una barrera para la comunicación, Gil Villa (1992 y 1993), reconoce que, de forma implícita existe algún tipo de supremacía entre los subgrupos que provocan dificultades en la interacción y el diálogo.

Así, en los GD, se expresó que, algunas veces, la participación de algunos padres en los CE, se transformaba en actitudes un poco beligerantes:

*“Me he encontrado con padres dispuestos a entrar en el CE diciendo: ‘vamos, explicarme todos los problemas que puedan haber con los maestros que ahora los engancharemos.’” (EPPu4)*

*“Estuve en un CE que había padres que, aunque perdiesen las votaciones, metían guerra. Por una parte iba bien, pero por otra, creaba una cierta rivalidad que tampoco era buena” (EPPu8)*

Así, a pesar de trabajar dentro de un marco participativo, las relaciones formales entre los padres y los docentes han terminado por burocratizarse y han dejado al margen la posibilidad de discutir sobre temas más ideológicos o personales, como por ejemplo, como puede compartirse el compromiso educativo o el papel de cada uno de los protagonistas.

### **5.2.1. El análisis desde la perspectiva institucional**

Fish (1990), clasificó las dificultades de la relación con las familias desde el punto de vista de la institución escolar en cuatro grandes apartados:

- 1) La filosofía de la participación. Considera que, a pesar del consenso sobre la necesidad de interacción conjunta, no existe un acuerdo válido sobre las formas de participación de cada uno de ellos en relación al otro.

- 2) Las actitudes participativas. Están en función de:
- a. La territorialidad, entendida como la capacidad de los interactuantes de respetar el terreno personal y profesional del otro.
  - b. La autoconfianza en la competencia, que evita la tendencia a atribuir a los demás las responsabilidades de los fracasos.
  - c. La seguridad en el rol de experto, que facilita el acercamiento personal hacia las familias de los alumnos.
  - d. El uso del lenguaje académico, que en exceso, provoca sentimientos de inferioridad e incomprensión de la vida escolar y organizativa.
- 3) Los problemas lógicos. Estos son los derivados de la falta de tiempo, el aumento de las demandas institucionales, administrativas y burocráticas, la necesidad de la constante planificación, la formación continuada, etc.
- 4) Las deficientes habilidades de los docentes. Una de las principales dificultades expresadas por los maestros y profesores hace referencia a su falta de preparación para el trabajo con las familias de sus alumnos

Todo ello conlleva que los encuentros entre los docentes y las familias no sean uniformes en todos los casos. Solé (1996), describe unos tipos de relaciones de los maestros hacia las familias que, aunque responden a estereotipos pueden perfilar ciertas formas de relación o no-relación poco favorecedoras para un trabajo conjunto y compartido entre los docentes y los padres y madres de los alumnos:

- a) *Relaciones formales y burocráticas.* Son aquellas en que las entrevistas con las familias se convierten en contactos fríos y distantes de carácter administrativo formal en el que su único objetivo es la recogida o el



traspaso de información de forma unilateral. Se efectúan las estrictamente necesarias.

- b) *Relaciones sancionadoras y defensivas.* Se realizan únicamente cuando surge un problema de difícil solución con algún alumno. Generalmente, la actitud de los docentes ante la familia suele ser de ataque o defensa. El resultado es absolutamente negativo pues, lejos de actuar cooperativamente para trabajar e intentar solucionar el conflicto, suelen acabar –padres y maestros-, en posiciones enfrentadas, con mayor tensión y sin posibilidad de compromiso conjunto.
- c) *Relaciones prácticamente inexistentes.* En este caso, se trata concretamente de una “no-relación” que puede atribuirse a diferentes causas, pero que en cualquier caso, tanto por parte de las familias como por parte de los docentes, suele ocurrir que consideran innecesario reunirse o demandar encuentros sino hay temas importantes sobre los que hablar o debatir.

En conjunto, parece ser que a los docentes también les cuesta aceptar y adaptarse a la realización de un trabajo conjunto con los padres y madres de sus alumnos. Montandon (1991, 1995), considera que la diversidad de las relaciones varía en función de la edad de los maestros, el tamaño de la escuela y su implantación geográfica y social.

Los trabajos realizados por Gil Villa (1993), Merino, González y Fernández (1986), Martínez González (1992) y Fernández Enguita (1995), coinciden en detectar algunas de las cuestiones que más entorpecen y dificultan la relación con las familias por parte de los docentes. Las que resaltamos responden en general, a un cierto temor intrusista como por ejemplo, el miedo a que los padres –a los que consideran poco expertos-, cuestionen o puedan cuestionar sus funciones en el terreno pedagógico o que les discutan la metodología utilizada en las clases.

Conectando con nuestra muestra de maestros y profesores participantes en los GD, constatamos algunas posiciones similares a las propuestas:

*“Me planteo este tema como una gran incongruencia. Por un lado estamos convencidos de la importancia y de la necesidad de trabajar conjuntamente con las familias, pero en el fondo, preferiríamos no tener demasiado trato con ellas, ¿cómo se entiende esto?” (ESOPri4)*

*“A los maestros no les interesa una implicación (familiar) muy fuerte. No les interesa porque muchos maestros piensan que no se deben meter en su trabajo” (EPPu8)*

*“Demasiada implicación, representa presión” (EPPu5)*

En general, los maestros y profesores opinan que la participación familiar debería ser entendida como un apoyo a los profesionales en:

- los espacios informales grupales
- las cuestiones reivindicativas externas
- las tutorías para el intercambio de información
- los aspectos más tradicionales como la biblioteca y el comedor escolar
- las actividades extraescolares

En un estudio realizado por INCE (1998b), sobre la población de docentes de ESO de toda España, a los que se les preguntaba por las instancias que consideraban que debían evaluarles en determinados ámbitos de trabajo, solo un 19% respondieron que las familias y las APA's, deberían intervenir en la evaluación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En cambio, un 87% apreciaba que las familias y las APA's sí deberían juzgar la iniciativa en las relaciones con los padres y madres. A los CE tampoco se les dejaba entrar demasiado en la valoración del trabajo pedagógico de los docentes, pues solo un 31% valoraban la capacidad de este órgano para calificar las estrategias metodológicas y educativas.

En los trabajos realizados por Montandon y Perrenoud (1994:37), distinguen cuatro tipos de actitudes de los equipos directivos de los centros, que caracterizan las formas de relación con las familias:

- 1) Considerar a los padres y madres como *clientes*. En consecuencia, se les valora como inexpertos en temas pedagógicos y de gestión, con lo cual, se piensa que el único y principal deber que tienen con ellos es el de tenerles bien informados.
- 2) Considerar a los padres y madres como una *garantía*. En este caso, se les consulta solamente para obtener un feed-back sobre las posibles discrepancias entre la política educativa y las expectativas de las familias.
- 3) Considerar a los padres y madres como un *grupo de presión*. En este caso, se les considera como adversarios o contrincantes generando a menudo reacciones negativas.
- 4) Considerar a los padres y madres como verdaderos *compañeros*. En este caso, sin que se pretenda que se conviertan en expertos en educación o gestión, son consultados, escuchados y se les hace participar en las decisiones del centro.

Como se puede apreciar, la diversidad de puntos de vista, relacionados con las actuaciones institucionales, tienen mucho que decir de las diferentes formas de tratar y de trabajar con las familias en los centros escolares.

### **5.2.2. El punto de vista de las familias**

A pesar del reconocimiento de la necesidad de una actuación coordinada, Garcia Bacete (1994), considera que padres y maestros mantienen puntos de vista diferentes en cuanto a las formas de interacción y a los contextos de

participación en los centros escolares. Su conclusión es que las familias desean obtener de la escuela intervenciones de tipo orientativo sobre la educación de sus hijos, pero que rechazan cualquier otra forma de actuación que se acerque demasiado o que cuestione su forma de funcionamiento interno familiar.

Santos Guerra (1997), en su trabajo sobre la participación de las familias en los Consejos Escolares, detecta dos estilos participativos utilizados por los padres y madres. El primero, es el que llama de confrontación, que asocia a los roles masculinos y se distingue por la tendencia hacia la fiscalización y el control de todas las actividades y actuaciones del personal del centro. En consecuencia, la respuesta de los docentes es de desconfianza, recelo y hostilidad. El segundo estilo, es el colaboracionista, preferentemente utilizado por las madres. Se caracteriza por mostrar unas actitudes y conductas de respeto y disponibilidad hacia el centro, pero que denotan una tendencia marcadamente diplomática y de sumisión con el objetivo de conseguir el máximo beneficio para los alumnos. En opinión de Fernández Enguita (1995), para algunas familias, puede existir el temor a las represalias en caso de crear conflicto y solo aspiran a mantener relaciones cordiales y de entendimiento con la institución escolar. Evidentemente, en estos casos, no aparece el conflicto, pero al final, las aportaciones de este sector acaban siendo poco valoradas.

Desde el punto de vista de las familias, también existen unos condicionantes que dificultan la interacción con la institución escolar:

- a) Ninguna familia, por el hecho de ser padres, se les ha formado para adquirir habilidades de comunicación, de trabajo en equipo o para actuar como representantes de su colectivo. De aquí se deriva que algunos padres puedan sentirse en condiciones desiguales respecto el colectivo de enseñantes.

- b) De forma paradójica, muchas familias se sienten desinformadas y con poca facilidad para el acceso a la documentación técnica, a la vez que se consideran inexpertas y poco capacitadas para entender sobre políticas de educación, aspectos pedagógicos y lenguaje administrativo.
  
- c) Las familias no están integradas físicamente dentro el contexto escolar y, por lo tanto, se hallan dispersas y desconectadas entre ellas (Santos Guerra, 1997), en comparación con el grupo de docentes que comparten tiempo y espacios institucionales para trabajar y discutir los temas antes de los encuentros con el resto de la comunidad educativa (Gil Villa, 1993).
  
- d) El grupo de padres y madres no siempre muestran un acuerdo unánime en todos los aspectos de interés general, lo que hace difícil que unos pocos puedan representar a todos y que todos, se sientan igualmente representados. Hay que tener en cuenta que las motivaciones intrínsecas que mueven a la participación suelen ser de naturaleza radicalmente diferente para cada uno de los casos.

### **5.2.3. La perspectiva sistémica**

Coincidimos con la idea de Dowling (1996) cuando opina que aunque la literatura sobre el aspecto relacional entre padres y docentes no es excesivamente abundante, existe cada vez un mayor consenso para considerar a las familias y a las escuelas como sistemas abiertos en constante interacción. Así pues, hay que entender que cualquier cambio en la forma de funcionar de un sistema, generará necesariamente cambios en el otro, además de poseer todas las características y atributos ya presentados y definidos por la teoría general de sistemas.

Si admitimos que el comportamiento de los hijos influye notablemente en la relación de todos los miembros del sistema familiar y, a su vez, la conducta de los padres repercute inevitablemente en las acciones de los hijos, admitimos la existencia de la influencia de la interacción intra-sistémica como algo cierto y natural (Watzlawick, 1992). Entonces, podemos deducir también que las actitudes y las conductas de los maestros influirán en la de las familias con su relación y vinculación en el sistema escolar y viceversa, la propia actuación de los padres ejercerá algún tipo de influencia en las actitudes y conductas de los docentes.

Taylor (1996:159), estima que es necesario considerar a la escuela como una organización a la que califica de sistema *sociotécnico* al contener un subsistema técnico o educativo que está en relación permanente e inseparable con el subsistema social. Dentro del sistema escolar, las relaciones sociales tienen una gran influencia sobre la eficacia en el trabajo y también con la salud y satisfacción profesional y personal de todos los sectores implicados. La misma autora señala que ni el aprendizaje ni la enseñanza serían posibles si no existiera esta red de relaciones personales.

La escuela, igual que los demás sistemas abiertos, contienen subsistemas que se organizan siguiendo una estructura jerárquica e interaccionan entre ellos con el objetivo de conseguir algunos logros específicos. Cada subsistema escolar contiene un grupo –técnico o social-, que está representado por su líder. Los líderes o representantes de cada grupo son los que deben actuar como vínculos de interconexión entre ellos. Así, un sistema que contenga una estructura bien definida, logrará que todos los grupos que forman los subsistemas se interrelacionen de forma cooperativa para facilitar el intercambio de información, planificación y toma de decisiones con la garantía de la representación y participación de todos los miembros.

Visto de esta forma, Taylor (1996), afirma que los subsistemas escolares están compuestos por grupos cuya disposición y desarrollo estará vinculada y podrá entenderse desde las teorías de la organización, de los procesos y de la dinámica de grupos, en los que siempre están implícitas las luchas por el poder y los conflictos de roles. Es entonces, mas que nunca, que los sistemas familiar y escolar deben encontrar posiciones de complementariedad y tolerancia para llevar a término con éxito, el proceso de la educación formal (Oliva y Palacios, 1998)

### **5.3. La insatisfacción de la relación**

La satisfacción o insatisfacción de la profesión docente ha sido una de las variables más estudiadas en este grupo de población. Biscarri (1993, 2000), considera que la baja satisfacción laboral de los enseñantes se produce básicamente por la falta de autonomía en las decisiones, por la dificultad de obtener un feed-back fiable sobre el porcentaje de éxito conseguido a través de su esfuerzo y competencia y por el aislamiento social en el que se realiza la labor educativa y también, por tratarse de un colectivo profesional que se autoatribuye mayoritariamente los éxitos y los fracasos escolares de sus alumnos.

Es decir, los docentes se sienten solos ante la responsabilidad educativa, con poco poder de decisión y sin ninguna sensación de éxito y de reconocimiento de su trabajo. Y es que como explica Gil Villa (1996), los padres y los alumnos se suelen preocupar poco o nada de la figura del docente y son percibidos como personas anónimas a los que se les puede sustituir con facilidad. Las relaciones académicas entre familias y profesores son netamente instrumentales con pocas interacciones socioafectivas.

Vila (1998), en su investigación sobre las interacciones entre los docentes y los padres de los alumnos de los centros de la provincia de Girona, confirmó que a

pesar de la existencia y regulación de los diversos canales de comunicación, participación y colaboración entre familias y maestros, estos no garantizaban en modo alguno la satisfacción de sus relaciones.

Igualmente, Marchesi (2000), de acuerdo con los datos estudiados, considera que la relación con las familias de los alumnos es una de las cuatro razones principales de mayor insatisfacción laboral de los docentes.

Teniendo en cuenta la variable de los años de experiencia profesional, Chase (1985), encontró que los maestros más veteranos eran los que valoraban los problemas con las familias de sus alumnos como la mayor fuente de insatisfacción, de la misma forma que Esteve, Franco y Vera (1995), también destacaron que para los profesores noveles –con menos de dos trienios de antigüedad-, las relaciones con los padres era una cuestión que valoraron con cierta indiferencia respecto de sus principales preocupaciones laborales. No obstante, los mismos autores valoran que son los más nuevos en la profesión los que sienten mayor malestar al intervenir en los contextos familiares pues no se sienten suficientemente preparados para convencer de los motivos técnicos de sus acciones ni tienen suficiente experiencia para exponer y mantener sus criterios delante de los grupos de familias.

Llegados a este punto, son varios los autores (Fish, 1990; Alexander, 1992 y Esteve *et al.* 1995), que, en sus investigaciones tanto sobre la satisfacción laboral de los docentes como sobre las relaciones entre la familia y la escuela, coinciden en señalar la falta de preparación de los profesionales de la educación en el trabajo con las familias a diferentes niveles:

- a) técnicas de conducción de entrevistas y orientación y asesoramiento para las familias en espacios individuales.
- b) práctica en dirección de reuniones y técnicas de dinámica de grupos.



## 5.4. Dificultades comunicativas entre la familia y la escuela

En la carrera docente, el componente relacional ha de estar concebido y contemplado como un elemento profesional básico. La comunicación es la herramienta fundamental para el trabajo de los maestros y profesores no solo en su tarea cotidiana con los alumnos, sino para funcionar como equipo dentro de su propio colectivo y también para establecer una interacción ajustada y adecuada para trabajar en el compromiso educativo juntamente con las familias, tanto a nivel individual como grupal.

Cardús (2000), realiza un análisis de las principales dificultades de comunicación y de entendimiento entre familias y escuelas. Considera que existen diversos elementos que entorpecen el buen desarrollo de las relaciones personales, profesionales y sociales. Estos son:

### 1) La utilización de un doble lenguaje.

Todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa –los sistemas familiar, escolar y comunitario-, han adoptado la utilización de los formas de lenguaje en función del contexto en el que se desarrolla: el público y oficial por un lado, y el privado y cotidiano por otro. La diferencia del contenido y del tono entre lo que los maestros y las familias hablan dentro de una sesión de tutoría, puede resultar abismal teniendo en cuenta lo que puedan comentar cada uno de ellos por separado al finalizar el encuentro y explicarlo a un tercero. Estas discrepancias entre lo público y lo privado, obedecen tristemente, al desacuerdo en las expectativas y en los objetivos educativos de unos y de los otros.

### 2) La ininteligibilidad del lenguaje pedagógico-administrativo

Ya se ha comentado anteriormente que la dificultad para entender e interpretar el lenguaje técnico utilizado por los profesionales de la educación, se ha

demostrado que actúa como un freno a la participación. Así, la lectura no es tan tajante sobre el desinterés o falta de responsabilidad de las familias, sino que se puede traducir por incapacidad de comprensión. Como señala Hargreaves (1995:66), cuando el discurso técnico del maestro es extremadamente especializado y cerrado, puede llegar a excluir y segregar a muchas familias, generando un círculo comunicativo en el que solo pueden participar los mismos profesionales con el riesgo de transformarse en lo que ha llamado *profesionalismo incestuoso*.

*"Ha de ser alguien que sea del ramo o...porque sino..." (EPPu6)*

*"Muchas veces, lo que se habla en el CE no es el lenguaje de los padres (...) los padres no quieren participar porque no se sienten bien" (EPPu4)*

*"Muchas veces los padres no hablan porque no están bien informados" (EPPu8)*

### 3) Los malentendidos

La escuela debe empezar a aceptar que cumple también, al margen de las funciones educativas, la labor de resolver algunos problemas prácticos de la vida cotidiana actual, como por ejemplo, la tarea de guardería o parking para los niños, sobretodo de educación infantil y primaria. Según el propio autor, este es un debate que puede terminar en conflicto, pues ni las familias pueden razonar sobre criterios pedagógicos que chocan con sus necesidades laborales, ni los maestros quieren admitir que la escuela debería prestar servicios diferenciados que contemplaran las necesidades de todos, padres, maestros y alumnos. Marchesi (2000), considera que existe un claro desajuste entre las transformaciones y las demandas sociales –y familiares-, y los cambios en el sistema educativo.

El nivel de comunicación interna entre sistemas, así como la calidad de los intercambios y la circulación de la información, ha sido calificado como uno de los principales indicadores de *salud institucional* (Renau, 1998:75). Entonces, es fácil adivinar los motivos de la imperiosa necesidad de que las familias y las escuelas puedan hablar el mismo lenguaje –tanto el oficial como el

pedagógico-administrativo-, para que puedan comprenderse mutuamente para aclarar sus posiciones, deshacer los malentendidos y resolver conjuntamente los conflictos.

Dowling y Pound (1996) consideran que la distancia percibida entre familias y escuelas, puede conducir a interacciones entre padres y docentes caracterizadas por la falta de cooperación, por su posición a la defensiva que conllevan a veces, a actitudes agresivas o claramente conflictivas y oposicionistas.

## **5.5. Posibilidades para mejorar las relaciones**

Ante las dificultades planteadas, la necesidad de elaborar estrategias, programas o intervenciones destinadas a facilitar las relaciones entre las familias y las escuelas es patente. Ya se ha mostrado que en estos momentos nadie puede eludir el encuentro entre padres y maestros; los canales que permiten el contacto existen, ahora solo falta encaminar las relaciones entre los protagonistas con el fin de positivizar las interacciones y situarse en posiciones de comprensión, tolerancia, respeto mutuo para que se materialicen los dos principales propósitos de la relación: a) trabajar conjuntamente para planificar y desarrollar los objetivos educativos de los hijos-alumnos y, b) conseguir establecer unos contactos plenamente satisfactorios tanto para los padres como para los docentes.

Pero no todas las familias disponen de las mismas motivaciones y/o capacidades para intervenir en los mismos espacios de participación. Conviene pues, detectar cuales son los niveles potenciales de disposición y las necesidades particulares que les puedan inducir hacia la implicación educativa. Lacasa (1997), propone unas estrategias que parten del análisis de la proximidad o responsabilidad que los padres y madres deseen compartir durante el proceso de aprendizaje de sus hijos. Las clasifica en:

- a) Relaciones próximas. Con una gran nivel de implicación y colaboración en las tareas educativas tanto dentro del contexto familiar como escolar. La relación con los docentes es muy cercana e igualmente colaboradora en los espacios de participación formal e informal. El nivel comunicativo y de feedback es muy alto.
  
- b) Relaciones intermedias. Las interacciones de las familias con la escuela se realizan a través de los cauces formales oficiales con asistencia y participación en las convocatorias reglamentarias de todas las actividades que organiza la escuela. El nivel de comunicación es correcto y manifiestan un alto interés en el proceso educativo de los hijos.
  
- c) Relaciones distantes. Los contactos e intercambios son mucho más esporádicos y se realizan a partir del interés familiar como respuesta delante de conflictos o situaciones problemáticas dentro del contexto escolar en relación con sus hijos.

Delante de esta inevitable realidad, son los docentes los que deben adecuarse a los intereses, necesidades y expectativas de las familias, para poder extraer de ellas todo el máximo juego posible para hacer lo más efectiva posible su posibilidad de intervención. Es a la escuela quien le corresponde tomar la iniciativa para promocionar la participación y el compromiso de las familias (García Bacete, 1994).

Huguet (1996) adjudica a los maestros y profesores la responsabilidad en el inicio y mantenimiento de la relación con los padres y madres de los alumnos. Para ello, es imprescindible conocer las posibilidades familiares y adaptarlas a las diferentes etapas educativas.

En definitiva, a partir de todo lo expuesto, conviene tener en cuenta que la interacción familia-escuela deben ser siempre bidireccional y complementaria y

los docentes nunca deben situarse delante de los padres desde posiciones simétricas (Lacasa, 1997 y Huguet, 1996).

## IV.

# FAMILIAS Y ESCUELAS: ANÁLISIS EMPÍRICO

En este capítulo, vamos a exponer los resultados de nuestra investigación, obtenidos a partir de las diferentes muestras, tanto a través de las respuestas de los cuestionarios realizados para los docentes y para las familias de los alumnos (ver Anexos), como de los grupos triangulares y de discusión formados exclusivamente por maestros y profesores. Al igual que el conjunto del trabajo, los datos cualitativos se exponen de forma intercalada a lo largo de la exposición de los resultados.

En primer lugar, presentamos el diseño y la metodología utilizada para realizar esta investigación. Tal como se ha explicado en la presentación, se escogió trabajar conjuntamente con las metodologías cualitativa y cuantitativa al considerar la riqueza de su complementación, sobre todo en un estudio que pretende ser un primer paso en el camino para la exploración de las relaciones entre familias y escuelas.

Para el análisis cuantitativo, se ha trabajado con el programa informático SPSS 9.0 para windows y se han realizado tres tipos de análisis:

- a) para comparar y contrastar las puntuaciones medias obtenidas por cada subgrupo en cada uno de los apartados del cuestionario, se ha utilizado la prueba "t" de Student Fischer, con un nivel de significación del 95%.
- b) para extraer y reducir los factores de mayor importancia e incidencia en el apartado de contraste entre realidades y necesidades de los docentes, se ha trabajado con el análisis factorial, mediante la extracción de factores a partir del análisis de los componentes principales y con el método de rotación Varimax,
- c) para tratar de detectar algunas de las notables causas de malestar docente relacionadas con el trato y relación con las familias de los alumnos, hemos utilizado el análisis de regresión múltiple con las principales variables cuantitativas implicadas

Para facilitar el análisis y la lectura, las valoraciones de cada una de las escalas se han convertido en puntuaciones cuantitativas siendo 1, la puntuación más baja y 5 la más alta en todos los casos.

## 1. Diseño y metodología

---

### 1.1. Objetivos e hipótesis

El proceso educativo dentro del contexto escolar, es un hecho compartido por alumnos, padres y maestros en el que cada uno de ellos, desarrolla diferentes roles y funciones, igualmente importantes, para cumplir con éxito los objetivos psicopedagógicos propuestos. No obstante, esta investigación deja al margen la población infantil y adolescente, para centrarse en los dos grupos de población de adultos: los docentes y las familias.

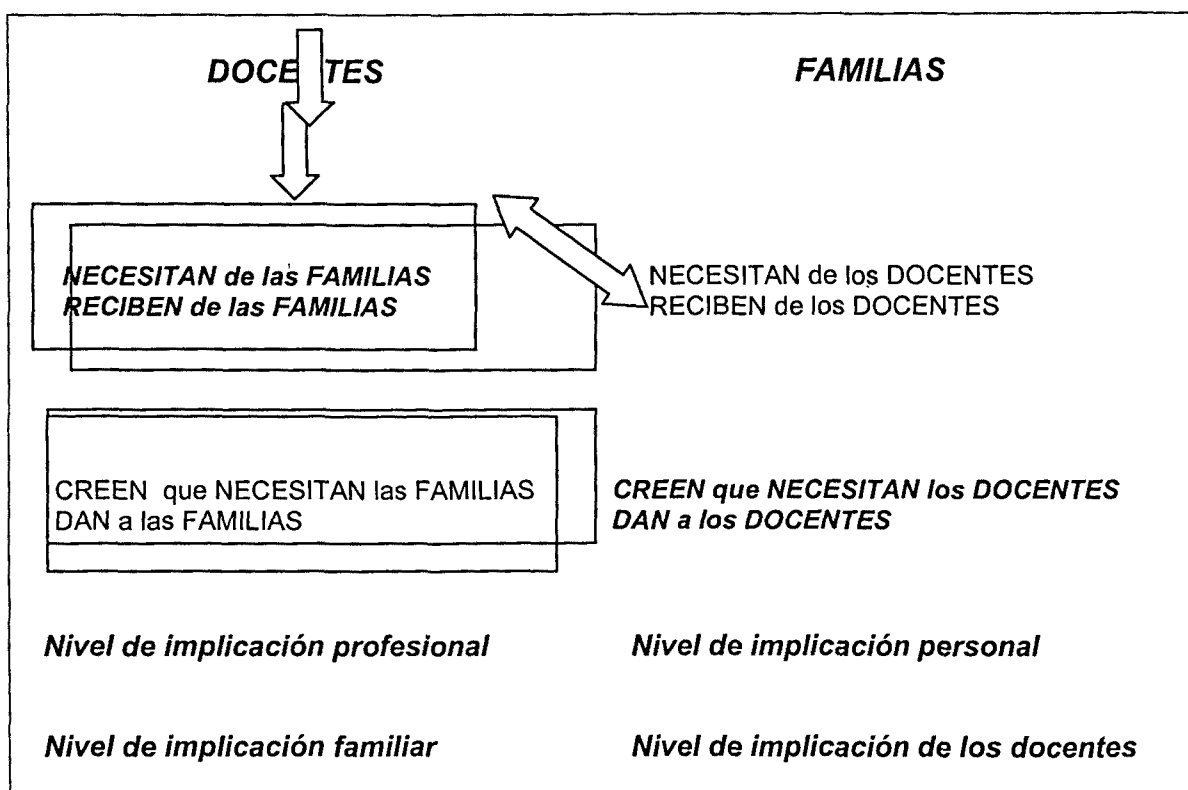
Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el capítulo anterior, los canales comunicativos entre maestros y padres existen, pero aún así, los resultados de la interacción no resultan todo lo gratificantes, satisfactorios y productivos que debieran ser para ninguna de las partes. Los resultados obtenidos en los trabajos de diversos autores (Fernández Enguita, 1993; Vila, 1998; Montandon, 1995, Santos Guerra, 1997), nos muestran el bajo nivel de satisfacción, tanto de las familias como de los docentes, como consecuencia de sus interacciones en el ámbito de la educación formal. Por todo ello, en esta investigación, nos planteamos estudiar cuales son los problemas, las diferencias y los desajustes percibidos por ambos colectivos a partir de sus intercambios psicosociales dentro del contexto escolar.

A nivel general, se pretende analizar como son las relaciones entre las familias y los docentes percibidas y expresadas desde los miembros pertenecientes a cada grupo.



Tal como se aprecia en la figura 36, la intervención ha quedado finalmente diseñada para trabajar los aspectos específicos (en negrita y en cursiva), que afectan igualmente a los docentes y a las familias.

**Fig. 36**  
Esquema de los principales objetivos de la investigación



Se ha valorado el análisis de las relaciones a partir de únicamente de las necesidades sentidas por los docentes, sin abordar el campo de las necesidades de las familias de los alumnos. Dada la complejidad de la investigación realizada y entendiendo que los resultados obtenidos podrán incidir igualmente en la mejora de los dos colectivos implicados, juzgamos oportuno aplazar el tratamiento de estos datos para un segundo nivel de investigación. Por este motivo, este estudio se desdobra para intervenir sobre las dos poblaciones con los siguientes objetivos:

a) Maestros y profesores

1. Averiguar cual es la valoración de la participación e implicación de las familias en los centros escolares, según los docentes
2. Descubrir el grado de implicación profesional de los enseñantes.
3. Analizar que es lo que los maestros y profesores necesitan recibir por parte de las familias de sus alumnos.
4. Constatar que es lo que realmente sienten que reciben de las familias.

b) Familias

1. Averiguar cual es la valoración en cuanto a su propia participación e implicación en el centro escolar que asiste su hijo.
2. Descubrir la valoración de la implicación profesional de los docentes, según los padres y madres de los alumnos.
3. Analizar que es lo que los padres y madres consideran que los maestros y profesores necesitan recibir de las familias de sus alumnos.
4. Constatar que es lo que realmente sienten que transmiten a los docentes

De los objetivos presentados, se desprenden las hipótesis que formulamos a continuación:

1. Existen diferencias entre lo que los docentes expresan que necesitarían recibir de las familias de sus alumnos y lo que consideran que realmente reciben.
2. Existen también diferencias entre lo que los maestros desearían recibir de las familias y lo que realmente estas dan.
3. El nivel de satisfacción laboral global de los docentes estará influenciado por el grado de implicación de las familias y por su relación con ellas.

Igualmente, articulamos otras hipótesis derivadas, que no se encuentran descritas en los objetivos, pero que los investigadores consideramos importantes de valorar:

- a) La participación e implicación de las familias es más alta en etapas educativas tempranas y va disminuyendo a medida que aumenta el nivel de aprendizaje.
- b) Los roles familiares durante el proceso escolar, son diferentes en función del género.
- c) Las relaciones entre las familias y los docentes son cualitativamente diferentes en función de la titularidad del centro (público/privado)
- d) Las familias que participan en órganos de gestión u otras actividades, tienen mayor implicación en el proceso educativo de sus hijos.

## 1.2. Diseño de la investigación

Tal como hemos explicado en el apartado correspondiente a la metodología y técnicas de investigación en el primer capítulo de este estudio, se procedió a utilizar dos métodos de trabajo, uno cualitativo y otro cuantitativo.

En primer lugar, realizamos el diseño de los grupos de discusión dirigidos únicamente a la población de maestros de educación infantil (EI), educación primaria (EP) y profesores de educación secundaria obligatoria (ESO), pues nos interesaba conocer especialmente las representaciones sociales de los docentes sobre sí mismos en relación con las familias de sus alumnos. Queríamos indagar sobre sus expectativas y temores, sobre sus recelos ante las críticas de los demás y sus respuestas en estas situaciones, sus responsabilidades en el proceso educativo, las demandas y las exigencias hacia los demás y hacia sí mismos, las necesidades sentidas, etc.

En definitiva, con los grupos de discusión y triangulares, se ha pretendido conocer de la forma más cercana y vivencial posible, todo el conjunto de percepciones, actitudes, creencias y experiencias resultantes de su interacción con las familias de los alumnos a las que difícilmente se hubiera podido tener acceso mediante otro tipo de metodología, quizá más empírica, pero con menor acceso a la profundidad de análisis que hemos conseguido.

En segundo lugar, a partir de la información obtenida se procedió a elaborar dos cuestionarios, uno dirigido a la población de maestros y profesores de las escuelas e institutos de la provincia de Lleida, y otro –que recoge los mismos conceptos, solo que planteados de forma diferente-, para los padres y madres con hijos escolarizados entre los cursos de P3, hasta 4º de ESO, en cualquier centro de la provincia.

### 1.1.1 Diseño de los grupos triangulares y de discusión

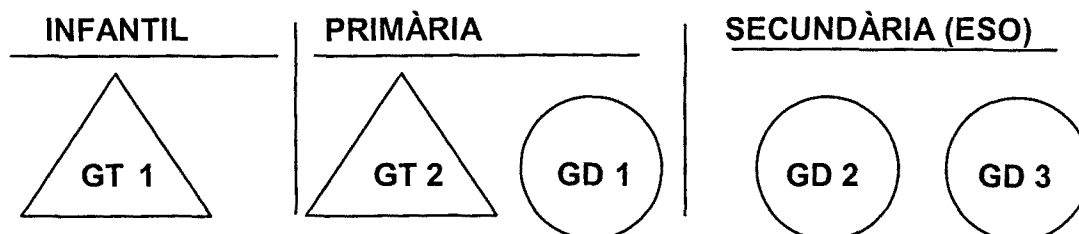
Los grupos triangulares y de discusión quedaron definitivamente elaborados de la siguiente forma:

Nivel educativo	metodología	sujetos
E. Infantil	1 grupo triangular	3
E. Primaria	1 grupo triangular 1 grupo de discusión	3 5
ESO	2 grupos de discusión	10
<b>TOTAL</b>		

2 grupos triangulares

3 grupos de discusión

21 sujetos repartidos en los diferentes niveles educativos



**Población:** Maestros de las especialidades de educación infantil y primaria y secundaria y profesores de secundaria obligatoria.

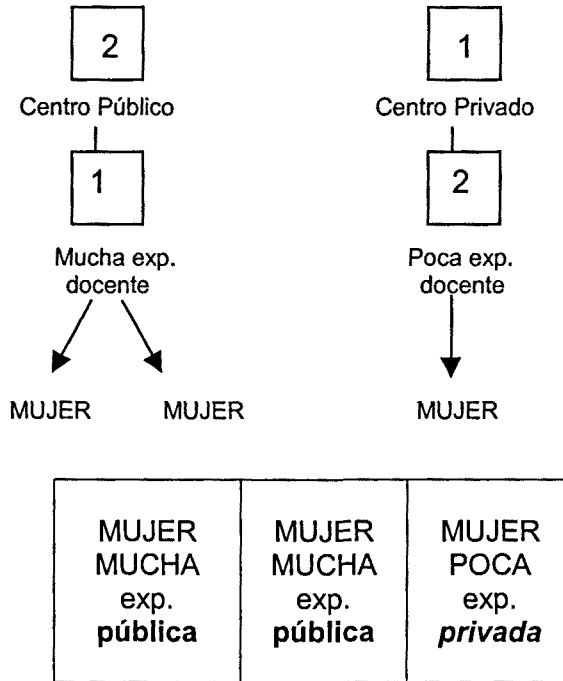
**Composición:** Grupos formados por 5 personas con una relación constante de 2 - 3 para cada categoría.

**VARIABLES QUE SE CONTROLAN:**

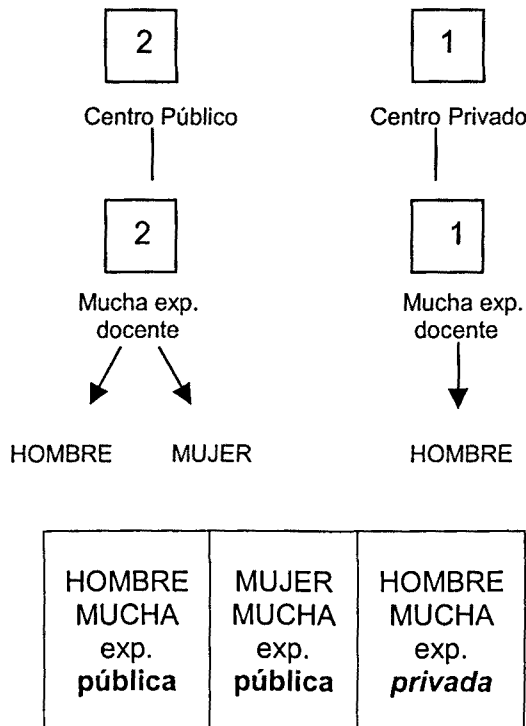
- Sexo
- Tipo de centro (público / privado)
- Años de experiencia docente.
- Ciclo educativo.

Los esquemas de los GD y GT realizados fueron los siguientes:

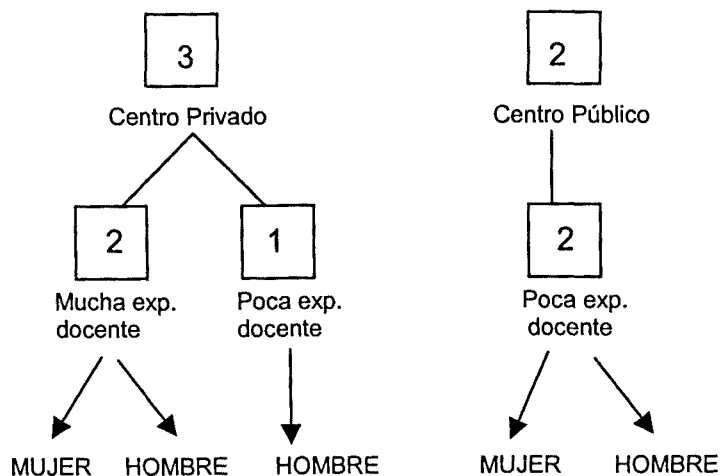
### GT 1 Diplomatura en Educación Infantil



### GT 2 Diplomatura en Educación Primaria

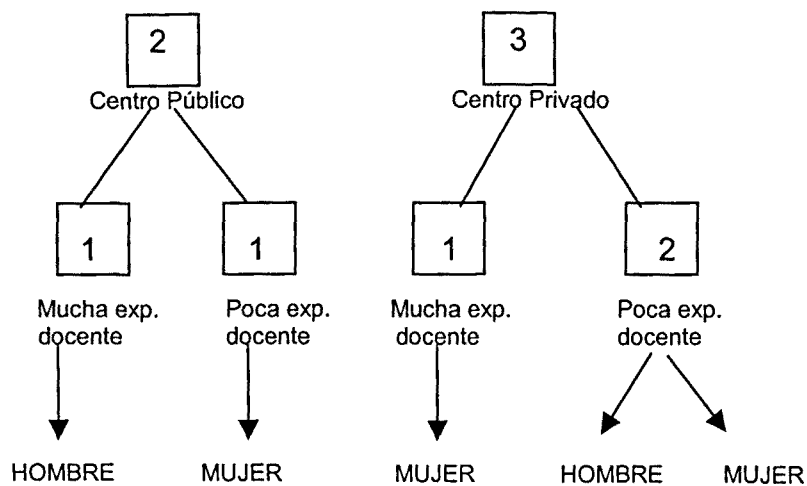


### GD 1 Diplomatura en Educación Primaria



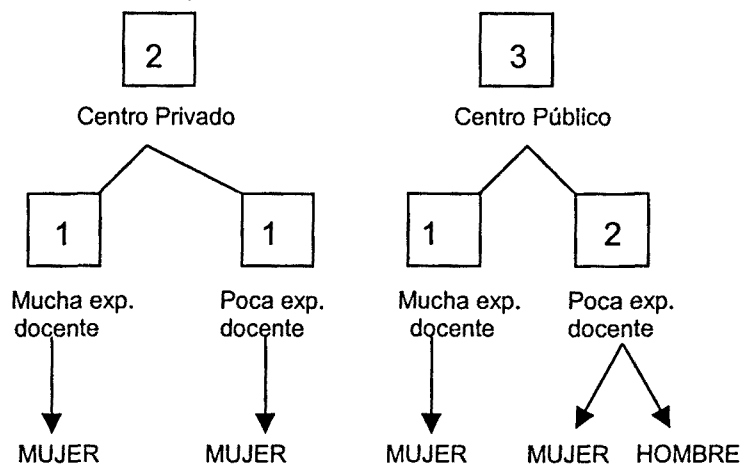
MUJER MUCHA exp. <b>pública</b>	HOMBRE MUCHA exp. <b>pública</b>	HOMBRE POCA exp. <b>pública</b>	MUJER POCA exp. <b>privada</b>	HOMBRE POCA exp. <b>privada</b>
--	---	--	---	--

### GD 2 Diplomatura en Educación Primaria Licenciatura específica



HOMBRE MUCHA exp. <b>pública</b>	MUJER POCA exp. <b>pública</b>	MUJER MUCHA exp. <b>privada</b>	HOMBRE POCA exp. <b>Privada</b>	MUJER POCA exp. <b>privada</b>
---	---	--	--	---

**GD 3      Diplomatura en Educación Primaria  
Licenciatura específica**



MUJER MUCHA exp. <i>privada</i>	MUJER POCA exp. <i>privada</i>	MUJER MUCHA exp. <b>pública</b>	MUJER POCA exp. <b>pública</b>	HOMBRE POCA exp. <b>pública</b>
--	---	--	---	--

**1.1.2. Diseño y elaboración de los cuestionarios**

Para la elaboración del cuestionario, se utilizaron los datos empíricos obtenidos a partir del análisis del discurso de la muestra cualitativa. No se utilizó ninguna otra escala adaptada de otras investigaciones pues de los diferentes cuestionarios revisados, no se encontró ninguno que agrupara y los objetivos específicos de nuestra investigación. Aún pudiendo recoger partes de encuestas realizadas en otros países, se rechazó la idea al valorar que las estructuras y la organización educativa resulta diferente a nuestra realidad.

Para los maestros y profesores se diseñó finalmente un protocolo de 84 ítems que recogen algunos de los conceptos más relevantes analizados en los grupos, clasificados en los siguientes apartados:



- a) Datos demográficos y experiencia profesional.
- b) Descripción y opinión de la participación e implicación de las familias en las actividades formales e informales del centro educativo.
- c) Valoración y contraste entre lo que reciben de las familias y lo que realmente les gustaría recibir.
- d) Evaluación de la relación de los docentes con los padres y madres de los alumnos.
- e) Cuantificación de la propia implicación profesional y de la satisfacción laboral en el trato con las familias.

Para los padres y madres, se elaboró otro cuestionario con 86 ítems<sup>54</sup> en los que se recogen los mismos conceptos que para los docentes, solo que planteados desde una óptica diferente. En el se abordan los siguientes apartados:

- 1) Datos demográficos y niveles de participación.
- 2) Descripción y opinión de su propia participación e implicación en las actividades formales e informales del centro al que asisten sus hijos.
- 3) Valoración y contraste entre aquello que consideran que los docentes necesitan recibir de las familias y lo que ellos mismos dan.
- 4) Evaluación de la relación con los docentes.
- 5) Cuantificación de la propia participación en el centro educativo y de la implicación de los docentes.

Terminada la fase de diseño y elaboración previa del cuestionario, se llevó a cabo una *validación por jueces*, en la que se solicitó la colaboración de nueve profesionales de la docencia en diferentes niveles educativos: dos maestros de educación infantil, dos maestros de educación primaria, dos maestros de educación secundaria obligatoria y tres profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, especialistas en Pedagogía, Psicología Social y Psicología Evolutiva.

---

<sup>54</sup> Contiene mayor número de ítems que el de los docentes, porque recoge más datos de tipo sociodemográfico.

Desde el punto de vista práctico, estos expertos debían responder el cuestionario en términos de:

*Univocidad:* Se valora la inteligibilidad de cada ítem. Mide la claridad o ambigüedad del enunciado y la posibilidad de inducir a errores de comprensión. Los expertos deben responder afirmativa o negativamente.

*Importancia:* Se pretende evaluar el grado de importancia que se le atribuye a cada ítem en función de los objetivos de la investigación. Para ello se debe puntuar del 1 al 5, según su menor o mayor importancia.

A partir de los resultados obtenidos, se confeccionaron dos cuestionarios que serían los definitivamente utilizados en nuestra investigación para dirigirse a dos grupos de población diferenciados. Por un lado, el grupo de "docentes", en el que se engloban maestros y profesores de educación infantil (EI), educación primaria (EP) y educación secundaria obligatoria (ESO) y, por el otro, el grupo de "familias" que incluye padres y madres –de forma separada- con hijos estudiando en alguno de los ciclos mencionados.

Para su construcción se atendieron a los siguientes criterios:

- 1) Selección y agrupación de los ítems con intencionalidad similar. Se rechazaron algunas cuestiones relevantes que habían aparecido en los diferentes GD y GT, para evitar la dispersión de conceptos.
- 2) Utilización de términos y de lenguaje utilizados comúnmente, pero que a la vez pudieran ser entendidos y contestados tanto por los docentes como por las familias de los alumnos.
- 3) Limitación en la extensión del cuestionario para evitar el desinterés y la pérdida de motivación

Finalmente, quedaron configurados estructuralmente en tres grandes grupos temáticos o apartados:

- a) Nivel de participación familiar en los espacios formales e informales dentro de los centros escolares.
- b) Contraste entre realidades y necesidades:
  - i. Docentes: Diferencias entre lo que sienten que reciben de las familias y lo que les gustaría recibir.
  - ii. Familias: Diferencias entre lo que consideran que dan a los docentes y lo que piensan que ellos necesitan.
- c) Relación y valoración de la interacción entre los docentes y las familias.

### **1.3. Población y muestra**

Tal como se desprende de los objetivos presentados, se ha trabajado con dos grupos poblacionales diferentes. Por un lado, el conjunto de maestros y profesores de educación infantil, primaria y secundaria de las escuelas e institutos –públicos y privados concertados-, que imparten sus clases desde P3 hasta 4º de ESO; y por el otro, el conjunto de padres y madres que durante el curso 1999-2000, tenían hijos en edad escolar matriculados en alguno de los cursos antes descritos. El límite geográfico en ambos casos, es la provincia de Lleida.

#### **1.3.1. Selección de las muestras**

Los sujetos participantes de los grupos de discusión y triangulares, se escogieron siguiendo cadenas o encadenamientos a partir de unos primeros contactos personales (Feixa, 1990:83). Krueger (1991), recomienda que cuando no se puede recurrir a directorios previamente elaborados, es mejor seguir un proceso de rastreo.

En nuestro caso, se contactó inicialmente con tres informantes clave: el responsable del “Grup de Mestres per a la Renovació Pedagògica de Lleida”, la directora del Institut Municipal de Educació (IME) y el Decano de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL, además de los contactos profesionales de los investigadores implicados y personas afines.

Estas personas proponían candidatos para la participación a la discusión de grupo y conectaban con ellos para preguntarles sobre su voluntad y motivación. Cuando estos aceptaban, se les avisaba que la investigadora se pondría en contacto telefónico para hablar de las características del estudio y, sobre todo, de la disponibilidad horaria. A su vez, se les pedía que propusieran otras personas para una futura participación. Cabe señalar, que la mayoría de las personas propuestas estaban altamente motivadas e interesadas en participar en la investigación. La principal dificultad estaba situada en el momento de asentar y consensuar las fechas para las reuniones.

La razón de la inclusión de cada sujeto en un grupo, no era la representatividad, sino su pertinencia a la categoría previamente diseñada. De acuerdo con las aportaciones de Krueger (1991), con los GD no pretendemos realizar afirmaciones de una población, solo procuramos captar sus percepciones sobre una determinada situación que, en nuestro caso era sobre la participación e implicación de las familias en sus respectivos centros y su propia relación con los padres y las madres de los alumnos.

La selección de la muestra para la parte empírica –maestros y profesores y padres y madres-, se realizó mediante un muestreo no probabilístico del tipo intencional u opinático (Ander-Egg, 1983; Arnal *et al.*, 1992; Rodríguez Osuna, 1994). Cochran (1971) señala que es factible recurrir a este tipo de selección cuando la muestra se toma de una parte de la población que es o resulta más accesible.

Los cuestionarios fueron contestados por un total de 176 docentes y de 280 padres y madres que trabajan y/o residen en la provincia de Lleida.

### 1.3.2. Características de las muestras

En la parte cualitativa, como se puede ver en la tabla 1, en los GT y GD, participaron en total 21 sujetos, maestros y profesores de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. De ellos, 12 estaban trabajando en centros públicos y 9 en centros privados. En relación al género, contamos con 13 mujeres y con 8 hombres.

**Tabla 1**  
Distribución de los participantes en los GT y GD,  
en función del tipo de centro y de género.

	<i>Centro Público</i>		<i>Centro Privado</i> <sup>55</sup>		<i>TOTAL</i>
	mujer	hombre	mujer	hombre	
Ed. Infantil	2		1		3
Ed. Primaria	2	3	1	2	8
ESO	3	2	4	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>21</b>

Al realizar el proceso de selección de sujetos para la muestra de los grupos, nos encontramos con una realidad que no habíamos contado inicialmente en su diseño: la movilidad laboral de los docentes tanto a nivel de centro como, sobretodo, de curso y/o de ciclo educativo.

Inicialmente, este hecho fue valorado como algo negativo, pues dificultaba la correcta adecuación del perfil profesional hallado con la categoría muestral correspondiente. En muchos casos, fuimos a dar con profesionales que, por su trayectoria laboral podían pertenecer a más de una categoría, por ejemplo, maestros que, tras una larga experiencia en el campo de la educación primaria, se habían trasladado a la ESO.

No obstante, a partir del desarrollo de los grupos y del análisis del contenido, se pudo constatar que esa primera dificultad inicial había resultado ser una gran ventaja. La riqueza del discurso se vio infinitamente multiplicada dada la duplicidad de los roles socialmente desarrollados y de capacidad de los sujetos de situarse conceptual y cognitivamente en cada uno de ellos.

En cuanto a las principales características de la **muestra de maestros y profesores** (N=176) que respondió a los cuestionarios, es la siguiente:

En relación al *ciclo educativo*, las frecuencias quedan distribuidas del siguiente modo:

Ciclo educativo	Valores absolutos	%
EI	22	12,5
EP	60	31,4
ESO	93	52,8

En cuanto al *tipo de centro*, el 75% está trabajando actualmente en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) o Institutos de Bachillerato (IB) públicos, mientras que el 25% restante, lo hace en centros privados. La tabla 2, nos muestra la distribución en valores absolutos de los maestros y profesores en función del ciclo educativo y el tipo de centro de trabajo.

**Tabla 2**  
Distribución de la muestra de docentes en función del ciclo educativo y tipo de centro

		ciclo			Total
		infantil	primaria	secundaria	
Centro Estudios	Publico	17	40	74	131
	Privado Concertado	5	20	19	44
Total		22	60	93	175

<sup>55</sup> La categoría "centros privados" de todas muestras, deben entenderse de ahora en adelante, como "centros privados concertados".

La media de *edad* de los sujetos de la muestra, es de 37 años y medio, con una desviación típica de 8,33. El sujeto más joven tiene 23 años y el mayor, 60. En cuanto al *género*, el 61,4% son mujeres y el 38,6% son hombres. En la tabla 3, podemos observar la distribución de los participantes en función del sexo y el ciclo educativo.

**Tabla 3**  
Distribución de la muestra de docentes en función del género y ciclo educativo

	Sexo		Total	
	hombre	mujer		
<i>ciclo</i>	infantil	3	19	22
	primaria	22	38	60
	secundaria	43	50	93
<i>Total</i>	68	107	175	

La tabla 4, nos muestra los *años de experiencia docente* de los sujetos de la muestra. Si agrupamos los intervalos, resulta que el 29,5%, lleva menos de cinco años ejercicio, el 31,8% se sitúa entre los seis y los quince años de práctica y el 38,7% restante, cuenta con más de 16 años de experiencia, resaltando el alto número de sujetos que llevaban más de 21 años ejerciendo la labor educativa.

**Tabla 4**  
Frecuencias de los valores obtenidos de la experiencia docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
menos de dos	15	8,5	8,5
dos-cinco	37	21,0	21,0
seis-diez	24	13,6	13,6
once-quince	32	18,2	18,2
dieciséis-veinte	29	16,5	16,5
más de veintiuno	39	22,2	22,2
Total	176	100,0	100,0

A continuación (Tabla 5), recogemos los valores resultantes de las frecuencias obtenidas en la pregunta referente a la *ocupación de cargos* o puestos de responsabilidad en el centro educativo, atendiendo a la clasificación entre los que trabajan en centros públicos y privados. Como puede observarse, el porcentaje más

elevado de profesionales implicados en tareas de gestión y de responsabilidad se encuentra en los que ejercen en centros de titularidad pública.

**Tabla 5**

Distribución de los porcentajes de los docentes que ocupan algún cargo de responsabilidad y el tipo de centro donde trabajan

	Ocupas Cargo			
	no	si	Total	
<i>Centro Estudios</i>	Publico	21 (15,9%)	111 (84,1%)	132
	Privado Concertado	12 (27,3%)	32 (72,7%)	44
	Total	33 (18,8%)	143 (81,3)	176

Con respecto los 280 casos que componen la **muestra de familias**, compuestas por hombres y mujeres con hijos cursando los ciclos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, podemos observar las siguientes características:

En cuanto al *genero*, respondieron el cuestionario 140 mujeres y 140 hombres de edades comprendidas entre los 27 y los 58 años. La media de *edad* se sitúa en los 38,8 años y la desviación típica es de 3,94. En el caso de las mujeres, la media (37,7) es un poco inferior a la de los hombres (39,3).

Con respecto a la *situación familiar* de los encuestados, el 90,7% vive con la pareja inicial. Solo un 6,4% manifiestan estar sin pareja y un 2,9%, viven con una pareja nueva. Un alto porcentaje, el 91,4% tienen uno o dos hijos, mientras que el 7,9% tienen tres y solo un 0,7% manifiestan tener cuatro o cinco hijos.

El *nivel de estudios* de los padres y madres de la muestra puede verse en la tabla 6, la distribución se encuentra muy repartida, pues el 46,8% tienen estudios primarios o bachiller, FP o COU, y el 53,2% tienen estudios superiores de grado medio o superior.



**Tabla 6**  
Distribución de las frecuencias de los estudios de los padres y madres de la muestra

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>
primarios	37	13,2	13,2
secundarios	94	33,6	33,6
diplomatura	82	29,3	29,3
licenciatura	67	23,9	23,9
Total	280	100,0	100,0

En cuanto a la *situación económica* de las familias participantes, más de la mitad, el 51,8% manifiesta tener ingresos –independientemente de los del cónyuge-, superiores a los 3.000.000 pesetas. El 9,6% tienen ingresos inferiores a 1.500.000 pesetas, el 36,4% entre 1.500.000 y 3.000.000, y solo se han registrado 6 casos (2,1%) en que no hay ningún ingreso económico.

La distribución de frecuencias en función del *ciclo educativo* que está cursando el hijo mayor durante el curso 1999-2000, es la siguiente:

<b>Ciclo educativo</b>	<b>Valores absolutos</b>	<b>%</b>
EI	61	21,8
EP	142	50,7
ESO	77	27,5

El *tipo de centro* al que los padres y madres de la muestra llevan a sus hijos, es el siguiente: el 51% los matricula a centros públicos mientras que el 49% restante acuden a los centros privados concertados.

En la tabla 7, podemos valorar la distribución referente al ciclo educativo y el tipo de centro al que se acude.

**Tabla 7**

Distribución por ciclos educativos y tipo de centro al que están matriculados los hijos de la muestra de familias

	<i>ciclo educativo</i>			<i>Total</i>	
		infantil	primaria		secundaria
<i>tipo de centro</i>	público	37	72	34	143
	privado concertado	24	70	43	137
<i>Total</i>		61	142	77	280

En cuanto a la *participación de las familias* en los centros, encontramos 107 sujetos (38,2%) que afirman haber colaborado en algún ámbito de gestión u organización. A continuación, en la tabla 8, podemos ver la distribución que hace referencia a la participación de los padres y madres en las escuelas en función del tipo de centro al que han matriculado sus hijos.

**Tabla 8**

Distribución de las frecuencias en relación al tipo de centro y a la participación de los padres en algún tipo de actividad formal

	<i>responsabilidad en el centro</i>		<i>Total</i>	
		no		si
<i>tipo de centro</i>	público	83	60	143
	privado concertado	90	47	137
<i>Total</i>		173	107	280

Si desglosamos las frecuencias de la muestra participante por ámbitos (Tabla 9), detectamos que, en la mayoría de los casos, tienen una mayor participación los padres y madres de las escuelas públicas, excepto en el caso de participación en las "escuelas de padres". Otro dato a destacar es que solo 51 sujetos de la muestra (18,2%), son miembros de las APA's.

**Tabla 9**  
Distribución de frecuencias relativas a la participación familiar en función del tipo de centro

	<i>Centro Público</i>	<i>Centro Privado</i>	<i>Total</i>
Miembro del APA	38	13	51
Presidente del APA	5		5
Miembro del Consejo Escolar	11	4	15
Representante de padres y madres	1	2	3
Miembro de alguna comisión	10	5	15
Miembro de la Junta de Centro	7	1	8
Escuela de Padres	8	28	33
Otros	2	16	18

#### 1.4. Evaluación de la fiabilidad y validez de las escalas

La evaluación de la fiabilidad de las escalas ha resultado muy positiva. Para realizar esta operación, utilizamos la prueba de la alfa de Cronbach, dentro del paquete estadístico SPSS.

Los resultados obtenidos en las escalas del cuestionario de *docentes*, son los siguientes:

<i>Escalas</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
de espacios de participación familiar (11 ítems)	,8930
de contraste entre realidades (19 ítems) y de necesidades (19 ítems)	,9105 ,9045
de relación y valoración de la interacción con las familias (12 ítems)	,6507

Los resultados obtenidos en las escalas del cuestionario de *familias*, son los siguientes:

<i>Escalas</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
de espacios de participación familiar (11 ítems)	,8751
de contraste entre realidades (19 ítems) y de consideración de necesidades (19 ítems)	,8993 ,9210
de relación y valoración de la interacción con los docentes (12 ítems)	,7717

La validez de las escalas se realizó mediante el panel de jueces, tal como se ha explicado en el apartado de elaboración de los cuestionarios. Los resultados son los expuestos a continuación<sup>56</sup>:

#### A) Nivel de importancia

<i>ítems<sup>57</sup></i>	<i>J1</i>	<i>J2</i>	<i>J3</i>	<i>J4</i>	<i>J5</i>	<i>J6</i>	<i>J7</i>	<i>J8</i>	<i>J9</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>
P7	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4,7	,7
P8	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4,6	,5
P9	5	5	4	3	5	4	5	5	5	4,5	,7
P10	5	5	5	3	5	3	5	5	5	4,5	,8
P11	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4,5	,5
P12	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9	,3
P13	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4,4	,5
P14	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4,7	,4
P15	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4,6	,5
P16	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9	,3
P17	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4,5	,5
N29	4	5	5	3	4	5	5	5	5	4,5	,7
N30	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4,6	,5
N31	5	5	5	2	1	5	5	1	5	3,7	1,8
N32	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4,7	,4
N33	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4,7	,4
N34	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4,6	,7
N35	5	5	5	4	4	3	3	5	3	4,1	,9

<sup>56</sup> La validación por el panel de jueces se realizó con un único cuestionario, que en este caso correspondió al de los docentes, pero los ítems son los mismos para los dos.

<sup>57</sup> El número que figura en el ítem corresponde a la numeración real en el cuestionario de docentes.

N36	5	5	3	3	4	3	3	5	3	3,8	,9
N37	4	5	5	3	4	2	3	5	5	4	1,1
N38	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9	,3
N39	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4,6	,7
N40	4	5	5	2	4	4	5	5	5	4,3	1
N41	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4,5	,7
N42	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4,6	,5
N43	5	5	5	2	1	4	5	5	5	4,1	1,5
N44	4	5	5	5	1	4	5	5	4	4,2	1,3
N45	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4,7	,4
N46	3	5	5	3	4	4	5	5	5	4,3	,8
N47	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4,5	,7
E48	4	5	5	3	4	5	5	3	5	4,3	,8
E49	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4,6	,5
E50	5	5	5	2	1	5	5	1	5	3,8	1,8
E51	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4,8	,4
E52	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4,8	,4
E53	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4,7	,7
E54	5	5	5	4	4	3	5	5	3	4,3	,8
E55	5	5	3	3	4	3	5	5	5	4,2	,9
E56	4	5	5	3	4	2	5	5	5	4,2	1,1
E57	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9	,3
E58	5	5	5	3	4	5	5	5	5	4,7	,7
E59	4	5	5	2	4	4	5	5	5	4,3	1
E60	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4,5	,7
E61	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4,7	,5
E62	5	5	5	2	1	4	5	5	5	4,1	1,5
E63	4	5	5	5	1	4	5	5	4	4,2	1,3
E64	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4,7	,4
E65	3	5	5	3	4	4	5	5	5	4,3	,8
E66	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4,5	,7
R77	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4,8	,4
R78	5	5	5	3	4	2	5	5	4	4,2	1,1
R79	4	5	5	3	2	3	5	5	4	4	1,1
R80	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9	,3
R81	3	5	4	3	2	5	3	1	5	3,4	1,4
R82	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4,9	,3
R83	5	5	5	4	4	3	5	5	2	4,2	1,1

R84	5	5	5	4	4	3	5	5	5	4,5	,7
R85	4	5	5	4	5	3	5	5	5	4,5	,7
R86	4	5	5	4	5	3	5	5	5	4,5	,7
R87	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4,8	,4
R88	4	5	5	4	5	3	5	5	5	4,5	,7

## B) Grado de univocidad.

Se ha marcado con una cruz, aquellos ítems que los jueces han considerado que su comprensión podría suponer alguna dificultad de comprensión a la hora de responder al cuestionario

<i>ítems</i>	<i>J1</i>	<i>J2</i>	<i>J3</i>	<i>J4</i>	<i>J5</i>	<i>J6</i>	<i>J7</i>	<i>J8</i>	<i>J9</i>	<i>Total</i>
P7										
P8										
P9										
P10										
P11	x									1
P12										
P13	x									1
P14										
P15										
P16										
P17	x									1
N29										
N30										
N31										
N32										
N33										
N34										
N35	x									1
N36										
N37										
N38										
N39										
N40										
N41	x									1
N42										

N43		
N44		
N45		
N46		
N47		
E48		
E49		
E50		
E51		
E52		
E53		
E54	x	1
E55		
E56		
E57		
E58		
E59		
E60	x	1
E61		
E62		
E63		
E64		
E65		
E66		
R77		
R78		
R79		
R80		
R81		
R82		
R83		
R84		
R85		
R86		
R87		
R88	1	1

## 2. La participación e implicación en los centros educativos

---

### 2.1. Los resultados generales de los espacios de participación familiar

Los resultados obtenidos de la opinión de la muestra de *docentes* sobre la participación de las familias en los diferentes ámbitos o espacios de interacción en los centros escolares (Tabla 10), es la siguiente:

---

**Tabla 10**  
Participación familiar en los centros escolares según los docentes

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Actividades organizadas por el centro	166	2,72	,90
Reuniones familias inicio curso	176	3,27	1,04
Reuniones familias final curso	148	2,91	,96
Elecciones Consejo Escolar	164	2,40	,84
Escuela de Padres	50	2,46	,84
Conferencias	160	2,49	,89
Reuniones de Centro	116	2,79	,90
Reuniones AMPA	136	2,50	,77
Organización act. lúdico-culturales	151	2,83	1,04
Tutorías	176	3,58	,98
Act. organizadas por las familias	108	2,58	1,09

En conjunto, los maestros y profesores consideran principalmente, que la participación y asistencia de las familias de los alumnos es más alta, en las tutorías y en las reuniones de principio de curso. En cambio, las actividades en las que menos



participan son las elecciones al Consejo Escolar, la escuela de padres<sup>58</sup> y las conferencias.

Así mismo se recogen algunas opiniones sobre la participación familiar de los grupos de discusión, que parece que coinciden bastante con estos primeros resultados:

*“A las tutorías, acostumbran a venir a todas las que los citamos.”(ESOPu9)*

*“A las tutorías vienen cuando son llamados.” (ESOPu10)*

*“A las reuniones de principio de curso, entre los que vienen solos, los que vienen los dos y los que se justifican, harías lleno. Tienen la conciencia de que han de venir” (EPPr1)*

*“ La participación de los padres en el instituto se concentra en las tutorías y en las reuniones” (ESOPu1)*

*“Los padres, a principio de curso, para conocer el instituto o lo que le espera a sus hijos, asisten un 60% a la reunión de principio de curso, quizá algunos más, pero después, a las reuniones posteriores no vienen.” (ESOPu10)*

Aunque, parece también que algunas de las actividades más participativas son las informales:

*“En mi escuela, la participación masiva se da en los aspectos puntuales, fiestas, diadas, el día de las familias...” (EPPu2)*

*“El día de carnaval se llena de escuela de abuelas y abuelos...” (EPPr1)*

Los resultados expresados por los **padres y madres** de los alumnos sobre su propia participación (Tabla 11), nos muestran que a pesar de haber registrado puntuaciones medias bastante más altas que las dadas por los maestros, observamos la coincidencia en las actividades con mayor y menor participación. Reconocen que los espacios de participación más utilizados son las tutorías y las reuniones al inicio de curso. Donde menos participan es en las elecciones a los Consejos Escolares y en las escuelas de padres<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Hay que tener en cuenta que no todos los centros organizan “Escuela de Padres”. Posiblemente, por este motivo ha obtenido tan baja puntuación.

<sup>59</sup> Consideramos que la baja puntuación obedece al mismo motivo que al de los maestros, pues la mayoría de los centros no tienen organizadas las “Escuelas de Padres”.

**Tabla 11**  
Participación familiar según la propia opinión de los padres y madres

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
Actividades organizadas por el centro	279	3,15	1,21
Reuniones familias inicio curso	279	3,97	1,14
Reuniones familias final curso	270	3,85	1,15
Elecciones Consejo Escolar	278	2,57	1,30
Escuela de Padres	181	2,40	1,38
Conferencias	264	2,75	1,22
Reuniones de Centro	245	3,35	1,16
Reuniones AMPA	271	2,64	1,34
Organización act. lúdico-culturales	275	3,19	1,28
Tutorías	280	4,28	,93
Act. organizadas por las familias	271	2,84	1,34

Así, podemos destacar que ambos colectivos muestran su acuerdo al reconocer que la mayor participación familiar está concentrada en un espacio formal muy concreto de relación individual entre padres y maestros. En cambio, se detecta una mayor dificultad de implicación en los ámbitos de gestión.

Al comparar las puntuaciones medias de las dos muestras, –docentes y familias–, solamente se obtienen diferencias significativas ( $p < 0,01$ ) en las siguientes actividades: *Actividades para las familias que organiza el centro educativo, Reuniones de padres y madres a principio de curso, Reuniones de padres y madres a final de curso, Reuniones del Centro y Tutorías.*

En todos estos casos, los padres y madres han registrado puntuaciones medias más altas que los maestros, dando a entender las familias consideran que su participación, en estas actividades, es mucho más alta que la percibida por los profesores y maestros de la muestra.

## 2.2. La participación familiar en función del tipo de centro y del ciclo educativo

A partir de la comparación de medias con las variables ‘titularidad del centro’ y ‘ciclo educativo’, se han obtenido los siguientes resultados:

▪ En la muestra de **docentes**

a) En función de la *titularidad del centro* (Tabla 12), se encuentran diferencias significativas relativas a la más alta participación de las familias de los centros privados en las siguientes actividades:

**Tabla 12**  
Comparación de medias de la participación familiar en función de la titularidad del centro, según la muestra de docentes

	<b>Centro Público</b>	<b>Centro Privado</b>	<b>t-test.</b>	<b>p&lt;</b>
Actividades organizadas por el centro	2,56	<b>3,19</b>	-4,133	<b>0,01</b>
Reuniones familias inicio curso	3,11	<b>3,77</b>	-3,872	<b>0,01</b>
Reuniones familias final curso	2,75	<b>3,40</b>	-3,612	<b>0,01</b>
Elecciones Consejo Escolar	2,39	2,43	-,296	N.S.
Escuela de Padres	2,15	<b>2,83</b>	-3,089	<b>0,01</b>
Conferencias	2,39	2,79	-2,516	N.S.
Reuniones de Centro	2,72	3,04	-1,651	N.S.
Reuniones AMPA	2,46	2,64	-1,103	N.S.
Organización act. lúdico-culturales	2,65	<b>3,33</b>	-3,652	<b>0,01</b>
Tutorías	3,42	<b>4,07</b>	-3,967	<b>0,01</b>
Act. organizadas por las familias	2,63	<b>3,22</b>	-2,628	<b>0,01</b>

Estos resultados coinciden también con las aportaciones de los grupos de discusión, pues parece ser que en los centros privados, la participación de las familias es más fluida y menos complicada:

*“A nivel de participación individual de los padres, por ejemplo, este año en sexto, no me ha hecho falta llamar a nadie (a tutoría), porque los padres tienen muy claro que a principio de curso han de ir a hablar con el profesor y cuando pasan 15 días, te encuentras con una demanda de visitas que has de citar cada media hora para poder cubrir la demanda.” (EPPr1)*

En cambio en los centros públicos:

*“Si no llamas a los padres, no vienen. No hay ningún padre que te diga ‘escuche, que quisiera hablar con usted sobre mi hijo’. No. Los tienes que llamar uno por uno.” (EPPu8)*

*“A las tutorías, a veces, parece que vengan forzados” (ESOPu10)*

Además, las escuelas privadas organizan mayor número de actividades para los padres que las públicas:

*“Porque nosotros tenemos también con los padres, a parte de las tutorías individuales, tres encuentros anuales con las familias (ESOPr7)*

*“En nuestra escuela exista la filosofía de que se han de hacer muchas cosas para los padres. Podemos hacer entre 3 y 5 tutorías para cada niño.” (ESOPr5)*

*“Tenemos un día en el curso que está destinado a las familias. Entonces, este día, las actividades se hacen para los padres (...) Después tenemos una Escuela de Padres, que se reúnen una vez al mes y hablan de los problemas que pueden tener en casa con los hijos, los comparan y hablan de las soluciones que se pueden aportar”. (EPPr7)*

Y aunque estas también lo intentan, no lo acaban de conseguir:

*“Hace dos años que intentamos la experiencia de una Escuela de Padres, pero son los menos. Intentamos involucrar las madres porque el padre es la figura que trabaja (...), pero son 4 o 5 madres las que se apuntan.” (ESOPu10)*

- b) En función del *ciclo educativo*. Como podemos observar (Tabla 13), en opinión de los maestros y profesores, la participación de los padres y madres en EI sólo es significativamente más alta ( $p < 0,05$ ) que en EP en los casos de las reuniones al inicio de curso y en la organización de las actividades lúdico-culturales. Las familias de los alumnos de infantil y primaria no muestran tantas desigualdades en sus interacciones con el centro escolar a lo largo de los cursos, pues la diferencia de resultados recoge solamente que los padres y madres de EI muestran una lógica mayor preocupación en el proceso inicial de integración y adaptación a la escuela asistiendo en más alto porcentaje a las reuniones de inicio de curso y colaboran más en las actividades lúdicas y culturales.

Como señala Ferrero (1996), es normal que en los cursos de EI se desarrollen muchas más experiencias de participación familiar al contemplarse la flexibilidad de adaptación al entorno y a las necesidades de las familias como tareas educativas escolares. Además, la comunicación y la coordinación entre padres y maestros están reconocidos como uno de los objetivos prioritarios en esta etapa (MEC, 1989).

**Tabla 13**  
Comparación de medias de la participación familiar en función del ciclo educativo,  
según la muestra de docentes

Ítems	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
Actividades organizadas por el centro	EI 3,19 EP 2,90	1,172	N.S.	EI 3,19 ESO 2,49	3,561	0,01	EP 2,90 ESO 2,47	2,850	0,01
Reuniones familias inicio curso	EI 3,91 EP 3,37	2,102	0,05	EI 3,41 ESO 3,06	3,654	0,01	EP 3,37 ESO 3,06	1,786	0,05
Reuniones familias final curso	EI 3,06 EP 3,06	-,008	N.S.	EI 3,06 ESO 2,78	1,147	N.S.	EP 3,06 ESO 2,78	1,639	N.S.
Elecciones Consejo Escolar	EI 2,47 EP 2,39	,341	N.S.	EI 2,47 ESO 2,40	,363	N.S.	EP 3,39 ESO 2,40	-,035	N.S.
Escuela de Padres	EI 2,22 EP 2,64	,1461	N.S.	EI 2,22 ESO 2,31	-,227	N.S.	EP 2,64 ESO 2,31	1,225	N.S.
Conferencias	EI 2,29 EP ,53	-,968	N.S.	EI 2,29 ESO 2,52	-1,081	N.S.	EP 2,53 ESO 2,52	,062	N.S.
Reuniones de Centro	EI 2,87 EP 2,89	-,082	N.S.	EI 2,87 ESO 2,71	,590	N.S.	EP 2,89 ESO 2,71	1,004	N.S.
Reuniones AMPA	EI 2,81 EP 2,50	1,451	N.S.	EI 2,81 ESO 2,43	1,721	0,05	EP 2,50 ESO 2,43	,479	N.S.
Organización act. lúdico-culturales	EI 3,68 EP 3,25	2,014	0,05	EI 3,68 ESO 2,24	6,954	0,01	EP 3,25 ESO 2,24	6,432	0,01
Tutorías	EI 4,00 EP 3,77	,870	N.S.	EI 4,00 ESO 3,37	2,910	0,01	EP 3,77 ESO 3,37	2,628	0,01
Act. organizadas por las familias	EI 3,37 EP 3,16	,776	N.S.	EI 3,37 ESO 2,20	4,442	0,01	EP 3,16 ESO 2,20	4,647	0,01

En cambio, las mayores diferencias en cuanto a la intervención familiar, se encuentran al comparar EI y EP con la ESO, donde se observa una notable disminución de la participación en la medida en que avanzan los estudios de los hijos.

En los Grupos de Discusión (GD), también se valoró la diferencia de espacios de participación familiar y de contactos informales en educación infantil en relación a otros ciclos:

*“Es muy importante el contacto diario con los padres o las madres o las abuelas. (...) Cada día existe este momento y, hay padres que en una entrevista más formal seguro que no te lo comentan, y en cambio, allí, a la entrada o a la salida te dicen ciertas cosas.” (EIPu2)*

*“A infantil, más que a primaria, se hacen muchas reuniones con los padres, más contactos informales... A primaria, a ciclo medio, hay mucha gente que ya ni los ves.” (EIPu2)*

Y también, la disminución de la participación familiar en la secundaria:

*“En la ESO, la cosa se va enfriando. La participación de los padres va disminuyendo a medida que se avanza” (ESOPri5)*

*“Solo se ve una cierta cantidad de gente a la primera reunión, sobretodo en primero, porque cuando los niños ya llevan unos cuantos años en la escuela, ya empiezan a marchar los padres, el número de padres baja.(...) Conforme van pasando los cursos..., a primero vienen muchos más padres que a tercero” (ESOPu10)*

- En la muestra de **familias**

a) En función del *tipo de centro* (Tabla 14)

**Tabla 14**  
Comparación de medias de la participación familiar en función del tipo de centro, según la muestra de familias

	<b>Centro Público</b>	<b>Centro Privado</b>	<b>t-test</b>	<b>p&lt;</b>
Actividades organizadas por el centro	3,18	3,12	,459	N.S.
Reuniones familias inicio curso	3,90	4,04	-,993	N.S.
Reuniones familias final curso	3,83	3,87	-,301	N.S.
Elecciones Consejo Escolar	<b>2,97</b>	2,15	<b>5,493</b>	<b>0,01</b>
Escuela de Padres	2,24	2,30	-,347	N.S.
Conferencias	2,58	<b>2,93</b>	<b>-2,387</b>	<b>0,05</b>
Reuniones de Centro	3,37	3,32	,365	N.S.
Reuniones AMPA	<b>2,98</b>	2,29	<b>4,393</b>	<b>0,01</b>
Organización act. lúdico-culturales	<b>2,99</b>	2,20	<b>4,378</b>	<b>0,01</b>
Tutorías	4,24	4,33	-,816	N.S.
Act. organizadas por las familias	<b>3,17</b>	2,50	<b>4,219</b>	<b>0,01</b>

En la muestra de los padres y madres de los alumnos, solo se han obtenido diferencias significativas en cinco tipo de actividades y, en contraposición con los datos extraídos de los docentes, son los padres de los centros públicos quienes se consideran que participan más en las actividades de la institución ( $P < 0,01$ ), a excepción de la asistencia a las conferencias que es más alta en los centros privados ( $p < 0,05$ ).

b) En función del *ciclo educativo* (Tabla 15)

Igualmente, en contraposición a los datos aportados por los docentes, las propias familias consideran que su participación en el centro educativo es prácticamente

igual a lo largo de la vida escolar de los hijos. Solo encontramos dos tipos de actividades en las que aparecen diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) que, curiosamente, corresponden a espacios de participación informal.

**Tabla 15**  
Comparación de medias de la participación familiar en función del ciclo educativo, según la muestra de familias

Items	EI vs./ EP			EI vs./ ESO			EP vs./ ESO		
	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<	Medias	t-test	p<
Actividades org. por el centro	EI 3,22 EP 3,33	-,621		EI 3,22 ESO 2,77	2,229	0,05	EP 3,33 ESO 2,77	3,376	0,01
Reuniones familias inicio de curso	EI 3,95 EP 4,03	-,440	No significativo	EI 3,95 ESO 3,87	,419	N.S.	EP 4,03 ESO 3,87	,983	N.S.
Reuniones familias final curso	EI 3,81 EP 3,91	-,517		EI 3,81 ESO 3,79	,123	N.S.	EP 3,91 ESO 3,79	,704	N.S.
Elecciones Consejo Escolar	EI 2,50 EP 2,64	-,673		EI 2,50 ESO 2,49	,030	N.S.	EP 2,64 ESO 2,49	,787	N.S.
Escuela de Padres	EI 2,47 EP 2,64	-,660		EI 2,47 ESO 2,42	,027	N.S.	EP 2,64 ESO 2,42	,790	N.S.
Conferencias	EI 2,82 EP 2,75	,402		EI 2,82 ESO 2,71	,500	N.S.	EP 2,75 ESO 2,71	,207	N.S.
Reuniones de Centro	EI 3,26 EP 3,34	-,423		EI 3,26 ESO 3,42	-,784	N.S.	EP 3,34 ESO 3,42	-,469	N.S.
Reuniones AMPA	EI 2,49 EP 2,61	-,566		EI 2,49 ESO 2,82	-1,410	N.S.	EP 2,61 ESO 2,82	-1,125	N.S.
Organización act. lúdico-culturales	EI 2,47 EP 2,60	-,564		EI 2,47 ESO 2,84	-1,406	N.S.	EP 2,60 ESO 2,84	-1,121	N.S.
Tutorías	EI 4,30 EP 4,27	,142		EI 4,30 ESO 4,29	-,061	N.S.	EP 4,47 ESO 4,29	-,083	N.S.
Act. organizadas por las familias	EI 3,00 EP 2,96	,202		EI 3,00 ESO 2,49	2,203	0,05	EP 2,96 ESO 2,29	2,460	0,05

Esto significa que los padres y madres de los alumnos no consideran que su nivel de implicación con el centro educativo y su relación con los maestros y profesores disminuya con la edad de los hijos, en cualquier caso, si reconocen haber reducido las colaboraciones en las actividades no formales en el periodo educativo de la secundaria obligatoria.

### 2.3. La participación e implicación de las familias y los docentes

Al margen de los resultados obtenidos en la escala de espacios de participación familiar, se ha recogido la cuantificación de la valoración sobre el propio nivel de implicación y colaboración en los centros educativos de los sujetos de las dos

muestras. Así, padres y maestros han estimado su grado de participación a la par que han evaluado el del otro.

En la tabla 16, podemos observar con detalle las puntuaciones otorgadas para sí mismos y para los demás en las muestras de familias y docentes. En una valoración sobre 10 puntos, las familias se conceden una puntuación media de 6,50 y reconocen que los docentes se implican bastante más que ellas en la institución. De la misma manera, los maestros puntúan muy bajo la implicación de los padres y se conceden para ellos una alta puntuación de 8,07. Las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en ambas muestras son altamente significativas ( $p < 0,01$ )

**Tabla 16**  
Puntuaciones medias de las muestras de familias y docentes sobre el nivel de participación en el centro escolar

<i>Familias</i>			<i>Docentes</i>		
	Media	D.T.		Media	D.T.
Implicación y participación familias	6,50	1,82	Implicación y participación familias	5,50	1,67
Implicación y participación docentes	7,55	1,47	Implicación y participación docentes	8,07	1,24

Como se puede observar, la valoración de la participación familiar alcanza unos niveles bastante bajos. Comparando las puntuaciones medias de la muestra de padres y madres con otras variables, podemos destacar que las familias que sienten que participan y se implican más en la institución escolar son las de los centros *públicos* ( $p < 0,05$ ), las *madres* por encima de los padres ( $p < 0,01$ ), y aquellas personas que colaboran en algún ámbito de *participación* o gestión ( $p < 0,01$ ).

Sin embargo, no existen diferencias en función del *ciclo educativo*. Así pues, las familias siguen manteniendo la opinión de que su nivel de participación no se altera con el paso de los años y ni con la evolución de los estudios de los hijos.

En la muestra de docentes, se detecta que, curiosamente, los profesionales de los centros *privados* son los que consideran que el nivel de participación familiar es significativamente más alto ( $p < 0,01$ ). En función del *ciclo educativo*, consideran que



los padres y madres que más participan son los de educación infantil y educación primaria ( $p < 0,01$ ), en comparación con las familias de educación secundaria. A la vista está que no existe coincidencia en las opiniones de los padres y los docentes sobre la participación familiar.

A nivel de su propia implicación, los docentes se que se autopuntúan más alto son los que han ocupado o están ocupando algún cargo o puesto de *responsabilidad* dentro del centro ( $p < 0,01$ ).

## 2.4. Las características de la participación y la implicación familiar

A continuación presentamos los resultados obtenidos a partir las opiniones recogidas sobre la participación y la implicación familiar en los centros escolares. Estos ítems plantean situaciones concretas que son valoradas por los dos grupos.

**Tabla 17**  
Puntuaciones medias recogidas en los ítems sobre la opinión de las características de la participación familiar

<i>Docentes</i>		<i>Ítems</i>	<i>Familias</i>	
<i>Medias</i>	<i>D.T.</i>		<i>Medias</i>	<i>D.T.</i>
2,29	1,11	No hay suficientes espacios para la participación familiar en los centros escolares	2,09	1,05
3,34	1,05	La participación disminuye a mitad que crecen los hijos	2,22	1,34
1,68	,94	Los padres y las madres participan por igual	3,30	1,49
2,52	,99	Algunas actividades para las familias son un poco pesadas para los docentes	2,29	1,11
1,96	1,00	La implicación es mayor con el primer hijo	1,33	,84
3,40	1,03	La implicación en la educación ha de recaer principalmente en los docentes	1,40	,84
3,48	1,08	Los hijos de las familias más implicadas obtienen mejores resultados a nivel general	4,02	1,07
2,37	1,00	Las familias deberían tener más participación en los órganos de gestión	3,38	1,16
3,77	,99	Las familias piden a los docentes responsabilidades sobre tareas que les corresponden a ellos	2,08	1,18

En la tabla 17, mostramos las puntuaciones medias de los docentes y las familias en todos los enunciados. Realizando una comparación de medias para las dos muestras, obtenemos diferencias significativas ( $p < 0,01$ ) en todos los ítems excepto en el primero. Queda así reflejada la diferencia de opinión entre las familias y los docentes en cada uno de los enunciados.

#### 2.4.1. Los espacios para la participación

En este caso, tanto los padres y madres como los docentes comparten la misma opinión al manifestarse entre un poco y bastante de acuerdo sobre la cuestión de la existencia de pocos espacios para la participación familiar en las escuelas y en los institutos.

No obstante, son los padres de los centros *privados* quienes consideran que tienen menos ámbitos para la implicación y colaboración ( $p < 0,05$ ), pero son los docentes de los *públicos* quienes valoran que a sus instituciones les falta algunos espacios para la participación de las familias ( $p < 0,01$ ).

Son también los padres y madres de los alumnos de *educación secundaria obligatoria* que están bastante de acuerdo con la escasez de espacios participativos ( $p < 0,01$ ) en comparación con los de educación infantil y primaria.

Este aspecto estaba igualmente reconocido por los maestros y profesores de ESO:

*“Creo que faltan espacios para poder establecer buenas relaciones con las familias. No hay ningún espacio donde se facilite el contacto.” (ESOPu1)*

Sobre el enunciado que hace referencia a la opinión sobre los beneficios de la participación familiar en el rendimiento académico de los hijos, quienes muestran mayor convencimiento con esta afirmación son los padres y madres de *educación infantil* ( $p < 0,05$ ) y los docentes de los *centros privados* ( $p < 0,01$ ).

A la cuestión de si las familias deberían participar y colaborar más en los órganos de gestión de los centros, existen diferencias de opinión entre padres y docentes. Mientras que los primeros manifiestan estar entre bastante y muy de acuerdo, los segundos, solo se mantienen en un discreto equilibrio entre un poco y bastante de acuerdo.

Esto es lo que algunos de los participantes en los GD expresaban a este respecto:

*“A los maestros no les interesa una implicación muy fuerte (de los padres). No les interesa porque hay muchos maestros que dicen que en su trabajo no se metan mucho” (EPPu8)*

*“Las APA’s que participan poco o quieren hacer pocas cosas, son las más cómodas, las que menos molestan (...) el equilibrio sería, participativos, pero no mucho” (EPPr1)*

#### **2.4.2. Las actividades para las familias**

A pesar de que existen diferencias significativas en las puntuaciones medias contrastadas entre los padres y los maestros para el enunciado *“en algunas ocasiones, la organización y realización de las actividades para la participación de las familias en los centros escolares pueden resultar algo pesada para los docentes”*, en ambos casos, la media general es bastante baja pues solo reconocen estar entre un poco y bastante de acuerdo con la afirmación.

No obstante, en los grupos de discusión salieron a la luz los siguientes comentarios:

*“En los festivales o fiestas que haces en la escuela ya dices que no entren los padres, que es solo para niños. Se ha comprobado que las veces que han venido los padres ha habido muchos más nervios en esa escuela porque aumenta la presión.” (EPPu8)*

*“Llega un punto que dices...uf! Acabas el curso agotado y cansado. Dices: ‘Basta de padres’” (EPPr7)*

Para la muestra de maestros y profesores, los que manifiestan estar más acuerdo con un cierto agobio en la realización de actividades para los padres y madres de los alumnos, son los profesionales de los *centros privados* ( $p < 0,05$ ) y los docentes de

*educación secundaria obligatoria* ( $p < 0,01$ ). En la muestra de familias, no se ha encontrado ninguna diferencia significativa al comparar las medias con las variables de *ciclo educativo, titularidad, ubicación, género y participación*.

### 2.4.3. La delegación de responsabilidades hacia la escuela

Otra de las opiniones más mantenidas por los docentes en los grupos de discusión, era la delegación de funciones que sentían que las familias les traspasaban como complemento a la labor instructiva:

*"La cuestión es que nos caen muchos trabajos a parte de los libros y la instrucción. Yo, a veces, me pregunto si es que los padres no hacen suficiente educación y piensan que lo hagamos todo en la escuela (...) Estamos sobrecargados de responsabilidades."* (EPPu4)

*"Las familias piensan que ya lo harán todo en el colegio".* (EPPr7)

*"Todo recae sobre la escuela. Pues no, la escuela tiene su papel y no ha de suplir nunca el papel de la familia."* (ESOPu11)

En su reflexión, aparece la duda sobre si esta situación tan frecuente en las escuelas, se podría deber a la pérdida de autoridad de la familia:

*"A veces los padres no tienen la autoridad y te delegan muchas cosas."* (EIPu1)

*"Los padres te piden si les puedes decir tu las cosas a sus hijos, que lea, que trabaje,.. 'si se lo dices tu, lo hará' (EPPr7)*

Quizás, se trate de un problema de confusión de funciones:

*"Nosotros en la escuela tenemos problemas de comportamiento. En el comedor hay bastantes problemas y los que pienso es que la educación es cuestión de los padres, sobretudo en estos aspectos."* (EPPr1)

*"Los padres no tienen muy claras nuestras funciones y ellos, todavía nos dan más funciones..."* (EPPu4)

O tal vez, no:

*"Son funciones que ellos no quieren, pero te las encargan. Te las piden a ti, te las exigen." (EPPu6)*

*"Te dicen: 'usted es el maestro, usted sabrá lo que tiene que hacer.'" (EPPu8)*

En el apartado cuantitativo, se puede observar la gran diferencia de apreciación entre las dos muestras. En cuanto a la opinión de si consideraban que la implicación en la educación debía recaer principalmente en los docentes, las familias manifestaban no estar nada o un poco de acuerdo con el enunciado, mientras que los maestros y profesores expresaban estar entre bastante y muy de acuerdo.

Cabe destacar que la puntuación media más alta apareció en el subgrupo de profesionales de las *zonas rurales* ( $p < 0,01$ ). En este sentido, también se recogió alguna opinión:

*"En los pueblos te dicen: 'haz, haz si se ha de quedar hasta la una, que se quede...mejor que lo tengas tu en la escuela.'" (EPPu5)*

En el ítem que cuestionaba si *"las familias pedían a los docentes responsabilidades sobre tareas educativas que no les correspondían"*, los padres y madres solo mostraron un ligero desacuerdo. En cambio, los maestros y profesores estaban muy cerca de notificar un nivel muy alto de acuerdo con la situación ya expuesta por los participantes en los grupos de discusión.